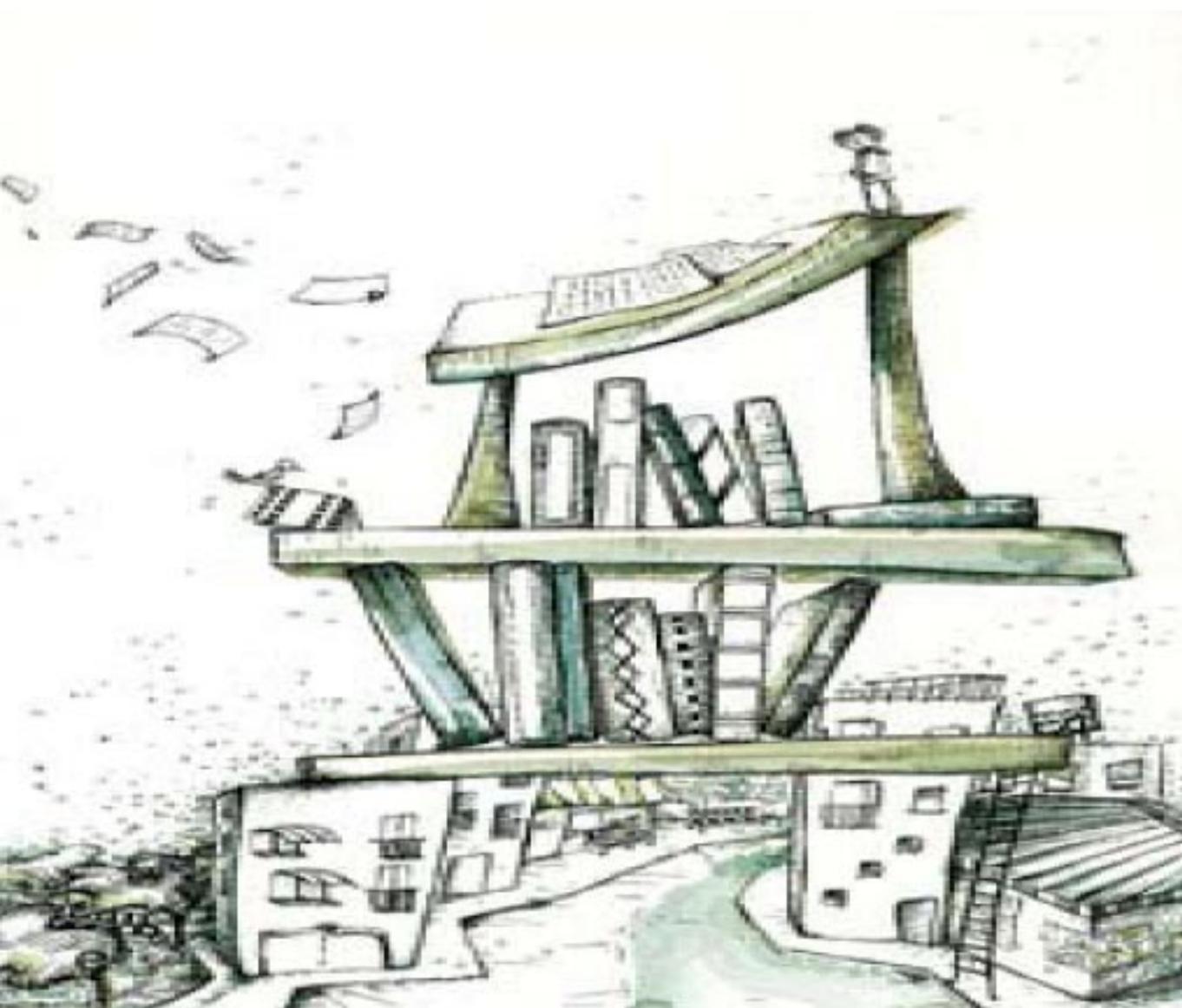




GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Biblioteca redELE 2009



'09

educacion.es

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edición: 2009

Bibliografía: * * * * *

ISBN: * * * * *

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redede@mecd.es



Nebrija
Universidad

Facultad de las Artes y las Letras
Departamento de Lenguas Aplicadas

La pronunciación

Su tratamiento en el aula E/LE

Edith Aurrecoechea Montenegro
Junio 2002

Tutora: Elena Verdía

ÍNDICE

Introducción.....	3
1.- Marco teórico	
1.1 Diferentes acercamientos a la pronunciación.....	5
1.2 Factores que pueden influir en la adquisición de la fonología de una lengua extranjera.....	8
1.3 Factores facilitadores del proceso de enseñanza –aprendizaje de la pronunciación.....	16
2.- Tratamiento de la pronunciación en la clase de e/le	
2.1 Análisis de cuestionarios.....	19
3.- Tratamiento de la pronunciación en los manuales de e/le	
3.1 Selección de manuales.....	26
3.2 Análisis e interpretación de datos.....	27
3.3 Conclusiones.....	35
4.- Propuesta de actividades.....	36
4.1 Actividades para trabajar la dimensión afectiva.....	37
4.2 Actividades para el entrenamiento receptivo y productivo.....	40
5.- Conclusión final.....	46
Anejo 1 Cuestionario para profesores.....	49
Anejo 2 Tabla de manuales. Nivel inicial.....	52
Anejo 3 Tabla de manuales. Nivel intermedio.....	53
Anejo 4 Tabla de manuales. Nivel avanzado.....	54
Anejo 5	55
Anejo 6	56
6.- Bibliografía.....	57

Introducción

“El español es fácil de pronunciar”. Esta afirmación compartida por muchos profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE) ha sido, durante muchos años, el principio y el final de la enseñanza de la pronunciación del español en clase. Pero, si la pronunciación del español es tan evidente como se dice, ¿por qué nos damos cuenta de que una persona es extranjera cuando nos habla? ¿por qué hay fonemas que nos suenan diferente? ¿por qué se interrumpe la comunicación si la frase es correcta?

Pronunciar no es sólo emitir sonidos articulados. Es mucho más. Del mismo modo que nuestro gusto por la música o nuestra forma de vestir, la expresión oral ofrece mucha información sobre la persona que habla. A partir de ella podemos deducir su sexo, determinar su edad aproximadamente, conocer su nacionalidad y estatus social o, incluso introduciéndonos en aspectos afectivos, podemos conocer su estado de ánimo o algunas características de su personalidad como la timidez o la seguridad en uno mismo. Es decir, que sólo el oír la voz de una persona nos permite dibujar una imagen de ella en nuestra mente.

Varios han sido los nombres utilizados para referirse al tratamiento dado a la pronunciación dentro del aula, como “cenicienta” o “huérfana”. Todos ellos indican que la enseñanza de la pronunciación, a pesar de que en los últimos años, afortunadamente, los profesores hemos ido tomando conciencia de su importancia y el lugar que debe tener dentro de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera, sigue siendo la asignatura pendiente.

Esto no nos debe sorprender si tenemos en cuenta que las herramientas con las que cuenta el profesor son más bien escasas. Por una parte, la falta de bibliografía y de materiales especializados provoca una falta de formación que, por otro lado, hace que el profesor se sienta inseguro y temeroso de enfrentarse a un tema para el que no está preparado y del que carece de información. Por consiguiente, pasa a considerar la práctica y enseñanza de la pronunciación como una tarea ardua y difícil de tratar en su clase.

En este estudio pretendemos que la enseñanza de la pronunciación de E/LE se acerque un poco más al lugar que le corresponde, que su tratamiento dentro del aula se equipare al de otros componentes como la gramática o el léxico y que, por fin, deje de ser esa parte oscura de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Para ello, primeramente, haremos un recorrido a través de la historia de la enseñanza de lenguas para observar el tratamiento que ha recibido la pronunciación en las diferentes épocas y según los diferentes métodos y enfoques. Con la colaboración de varios profesores y mediante un cuestionario, analizaremos el tratamiento que la pronunciación está recibiendo en la actualidad en la clase E/LE y cuáles son las necesidades imperantes. Así mismo, haremos una breve investigación para conocer, aunque de forma superficial, el tratamiento dado a la pronunciación en los libros que manejamos en clase. A partir de todo esto, propondremos actividades-tipo que puedan servir de guía para la práctica de la pronunciación.

Con este estudio, sólo pretendemos facilitar un marco teórico-práctico que contribuya a considerar la pronunciación como una parte más de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera y la sitúe al mismo nivel de importancia que los demás componentes de la lengua al mismo tiempo que, de alguna manera, ayude al profesor a acercarse a la pronunciación de una forma natural.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 Diferentes acercamientos a la pronunciación

Si nos remontamos en el tiempo, en cuanto a la enseñanza de lenguas se refiere, podemos observar que la enseñanza del latín fue el modelo a seguir para el estudio de lenguas extranjeras durante los siglos XVII y XVIII. Este modelo consistía en el estudio de reglas gramaticales, listas de vocabulario, traducción o comprensión de textos. Mientras que la práctica oral y auditiva quedaba relegada a un último plano, la enseñanza y la práctica de la pronunciación no eran ni siquiera tenidas en cuenta. Como ejemplo podemos citar que “la finalidad del Método Gramática-Traducción era saber todo sobre cualquier cosa más que sobre la cosa en sí”... “La lectura y la escritura son sus focos principales; se da poca o ninguna atención sistemática a hablar y escuchar” (Richards y Rodgers, 1986).

A finales del siglo XIX y como consecuencia de una mayor oportunidad de comunicación entre los europeos, nació un Movimiento de Reforma con el objetivo de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras. Este movimiento fue apoyado por Henry Sweet desde Inglaterra, Wilhelm Viëtor desde Alemania y Paul Passy desde Francia. Estos lingüistas consideraban, en contraposición de la Gramática-Traducción, que “el habla, más que la palabra escrita, era la forma primaria de la lengua” (Richards y Rodgers, 1986) y, en consecuencia, la pronunciación y su enseñanza adquirieron por primera vez importancia. En 1886 se fundó la Asociación Fonética Internacional (AFI) que se dedicó a analizar el sistema fonético de diferentes lenguas y estableció el Alfabeto Fonético Internacional para así poder transcribir sonidos de cualquier lengua.

Este movimiento sigue un enfoque lingüístico-analítico de la enseñanza de la pronunciación, es decir, utiliza herramientas como el alfabeto fonético, descripciones de las posiciones articulatorias y presta especial atención a los sonidos y ritmos de la lengua meta. Por todo ello, considera que tanto los profesores como los alumnos deben tener una formación fonética para así crear buenos hábitos de pronunciación.

Como consecuencia del Movimiento de Reforma y basándose en los principios naturales del aprendizaje, según los cuales la adquisición de una segunda lengua se produce de la misma forma que un niño adquiere su lengua materna, apareció a finales del siglo XIX y principio del XX el Método Directo. Este método trata la enseñanza de la pronunciación a partir de un modelo intuitivo-imitativo, es decir, “depende de la habilidad del alumno para escuchar e imitar los ritmos y sonidos de la

lengua meta sin tener ninguna información explícita” (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996). Este método se preocupaba por la expresión y comprensión oral, incidía especialmente en la pronunciación y rechazaba toda posibilidad de traducción siendo la enseñanza exclusivamente en la lengua objeto.

A pesar de que este método tuvo éxito en Europa, fue criticado por algunos reformistas como Sweet, alegando que carecía de una base metodológica fuerte. En Estados Unidos, al observar la popularidad que el Método Directo iba adquiriendo en Europa, intentaron ponerlo en práctica pero, a partir de un estudio conocido como el Informe Coleman, llegaron a la conclusión de que era poco práctico “dada la escasez de tiempo disponible para la enseñanza de la lengua extranjera en el aula, la limitada competencia de los profesores y lo irrelevante de las habilidades de conversación en la lengua extranjera para el típico alumno universitario americano” (Richards y Rodgers, 1986). Este informe defendía la comprensión de textos como camino para aprender la lengua meta y esto fue lo que premió en los programas de lenguas extranjeras en los Estados Unidos hasta la Segunda Guerra Mundial.

En los años veinte y treinta, con la sistematización de los principios del Movimiento de Reforma impulsado por Sweet y otros lingüistas, se desarrollaron unos principios metodológicos a partir de los que se derivaron El Enfoque Oral, en Gran Bretaña, y el Método Audiolingual o Audio Oral, en Estados Unidos. Ambos dieron a la pronunciación un papel muy importante desde el principio del aprendizaje de una lengua extranjera.

El Enfoque Oral, cuyos principales artífices fueron los lingüistas Palmer y Hornby, destacaba entre sus principales características la enseñanza de la lengua a partir de la práctica oral de la misma y disponía, a diferencia del Método Directo, de una base en la lingüística aplicada. También consideraban que la formación de hábitos era fundamental para facilitar la adquisición de la lengua por lo que la imitación y la repetición formaban parte del proceso de aprendizaje desde las primeras sesiones.

A finales de los años cincuenta y como consecuencia de la mayor importancia dada a la enseñanza de lenguas extranjeras, nació en Estados Unidos el Método Audiolingüístico, siendo su responsable el profesor Nelson Brooks. Este método se basaba tanto en experiencias previas - el Método del Ejército y el Enfoque Audio Oral desarrollado por Fries- como en la psicología conductista. Entre los principios esenciales de este método cabe destacar la importancia dada a la expresión oral de la lengua meta y, en consecuencia, a la pronunciación de la misma, así como a la creencia de la necesidad de la repetición para crear buenos hábitos en el proceso de aprendizaje.

En la década de los sesenta, a partir del desarrollo del trabajo sobre gramática generativa, el lingüista Noam Chomsky rechazó el enfoque estructuralista dado hasta entonces a la enseñanza de lenguas extranjeras ya que, según él, "la lengua no es una estructura de hábitos sino que se deriva de aspectos innatos de la mente"; además, apoyado en el modelo proporcionado por la psicología cognitiva, Chomsky afirmaba que "la teoría [conductista] del aprendizaje no puede servir como modelo para explicar cómo las personas aprenden una lengua, puesto que mucha de la lengua que se usa no es una conducta imitada, sino creada a

partir del conocimiento subyacente de unas reglas. Las oraciones no se aprenden por imitación y repetición, sino que son <<generadas>> a partir de la <<competencia>> subyacente del alumno". (Richards y Rodgers, 1986). Estas nuevas consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras junto a las investigaciones llevadas a cabo en esa época sobre el "periodo crítico", a partir del cual no se alcanzaría una pronunciación perfecta o próxima a la de un hablante nativo, hicieron que la necesidad de la enseñanza de la pronunciación se pusiera en duda y quedase relegada, dando paso a las estructuras gramaticales y el vocabulario cuya enseñanza en ese momento parecía ser más rentable. El efecto no se hizo esperar y la enseñanza de la pronunciación fue teniendo cada vez menos dedicación, o incluso ninguna, en los programas.

A partir de este momento la concepción de la enseñanza de lenguas se empezó a analizar desde un punto de vista más humanista.

Para los seguidores del Enfoque Comunicativo, que fue adquiriendo cada vez más auge, la lengua es una herramienta para la comunicación y de acuerdo con Howatt, "hay que usar la lengua para aprenderla". La pronunciación pasa a un último plano debido a que ya no es importante acercarse a la pronunciación de un nativo sino que lo que se busca es el grado de inteligibilidad del mensaje, es decir, la comunicación.

A pesar de lo dicho anteriormente, en esta década de los setenta, hubo dos métodos que, de diferente manera, dieron un tratamiento especial a la pronunciación dentro de la enseñanza de segundas lenguas: El Método Silencioso y El Aprendizaje Comunitario de la Lengua.

Por un lado, el Método Silencioso, creado por Caleb Gattegno y que se apoyaba en elementos visuales como cuadros de pronunciación (llamados Fidels) o regletas de madera coloreadas, ponía especial atención en el ritmo, la entonación y la acentuación para que la pronunciación del alumno se acercara lo más posible, en corrección y fluidez, a la de un nativo.

Por otro lado, El Aprendizaje Comunitario de la Lengua, desarrollado por Curran, permitía al alumno practicar su pronunciación a partir de producciones hechas en su lengua materna y traducidas a la lengua meta por el profesor. Una vez que la producción era fluida, se grababa y era utilizada en el desarrollo de la clase.

A lo largo de este recorrido por la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en lo que a la pronunciación se refiere, hemos podido observar cómo ha variado su tratamiento según los diferentes métodos y enfoques. La enseñanza de la pronunciación ha pasado de ser considerada como importante y, prácticamente, imprescindible para el aprendizaje de una lengua a considerarla poco rentable o innecesaria. Sin embargo, desde mediados de los años ochenta y durante la década de los noventa, podemos observar nuevamente un creciente interés por la enseñanza de la pronunciación. Como bien dice Verdía en prensa, se puede establecer un paralelismo “entre lo que ocurrió con la gramática en el Enfoque Comunicativo en su primer momento, en el que se le prestó escasa atención, y el lugar que ocupa, hoy en día indiscutible, en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras”.

1.2 Factores que pueden influir en la adquisición de la fonología de una lengua extranjera

Muchos han sido los investigadores que con sus teorías e hipótesis han intentado explicar el proceso de adquisición de una lengua extranjera y, aunque muchos de estos estudiosos se han preocupado más por el desarrollo sintáctico, también han hecho su aportación a la adquisición de la fonología de una L2.

Una primera hipótesis que surgió a principios de los años sesenta fue el Análisis Contrastivo que, apoyado en la teoría conductista vigente en aquella época, afirma que la adquisición de una lengua extranjera se produce por transferencias de la lengua materna. Cuando el sistema de ambas lenguas es idéntico, la transferencia se considera positiva; pero si las estructuras son diferentes se produce una transferencia negativa o interferencia que ocasiona el error que, en lo que se refiere a la pronunciación, produce el “acento extranjero”.

Unos años más tarde el Análisis de Errores, seguidor de las teorías cognitivas del aprendizaje, criticó esta hipótesis argumentando que no todos los errores podían ser atribuidos al proceso de transferencia y fue Corder quien destacó la importante información que sobre el proceso de aprendizaje pueden proporcionar los errores.

Por otro lado, Eckman, a través de su teoría del Mercado Diferencial -en la que afirma que "hay unos rasgos de la fonología de una L2 que son más difíciles de adquirir que otros" (Pennington y Richards)- apoyó esas críticas añadiendo que el Análisis Contrastivo tampoco predecía las áreas de la fonología de la segunda lengua que podían ser consideradas más difíciles o aquellos sonidos que sustituirían los aprendientes.

Tarone, por su parte, hace referencia a la simplificación como parte del desarrollo del proceso de adquisición de una segunda lengua y Schumman va un poco más lejos al hablar de pidginización, entendiendo por *lengua pidgin* "cualquier forma de habla reducida y simplificada utilizada por personas que hablan diferentes lenguas para poder comunicarse entre sí" (Liceras, 1991). Esta lengua característica creada en la interlengua del aprendiente en una primera etapa de su proceso de aprendizaje irá desapareciendo progresivamente. En caso de que persista se produciría la fosilización.

Lingüistas partidarios de la hipótesis universalista defienden que las lenguas, más que diferir, comparten propiedades comunes que permiten predecir su adquisición fonológica.

Los seguidores de la teoría de procesamiento de la información, como Rumelhart y Norman, sugieren que los aprendientes interpretan los sonidos de la lengua extranjera a partir del sistema fonológico existente en su lengua materna. Según estos autores, el aprendizaje sucede en tres etapas en las que el aprendiz añade la nueva estructura a la ya existente, reorganiza esta estructura y crea una nueva basada en la anterior y, por último, modifica la nueva estructura con el fin de hacerla más precisa.

Como hemos observado, muchas son las hipótesis y teorías que intentan explicar el proceso de adquisición de la fonología de una lengua extranjera, sin embargo, no podemos olvidar el otro componente importante en este proceso, el estudiante. Él, desde la aparición de los enfoques comunicativos, es el protagonista y el centro del proceso de aprendizaje y no podemos obviar los diferentes factores que pueden influir en su camino hacia la adquisición del sistema fonológico de una lengua extranjera.

A continuación, expondremos aquellos factores que, en nuestra opinión, sería importante tener en cuenta a la hora de trabajar la pronunciación en nuestras clases. Los podemos agrupar en: factores lingüísticos, como la lengua materna; factores individuales -la edad, la exposición a la lengua objeto y la instrucción- y por último, los factores afectivos como el grado de aculturación y las creencias tanto de profesores como de alumnos.

1.2.1 Lengua materna

Según Lleó (1997), parece haber similitudes entre algunas características del proceso de adquisición del sistema fonológico de la lengua materna y la interlengua del aprendiente. Comparando la adquisición fonológica de L1 en una etapa inicial con la pronunciación de un nativo, Lleó afirma que (a) hay grandes diferencias en el sentido de simplificaciones y sustituciones, (b) semejanzas entre las producciones de distintas criaturas, (c) variaciones en la pronunciación de una misma palabra y (d) aproximación constante hacia el modelo fonológico del adulto pero con momentos de retroceso. Al comparar las producciones de los hablantes nativos con la interlengua de los aprendices encuentra que (a) hay diferencias en el sentido de sustituciones y simplificaciones, (b) semejanzas entre las interlenguas de distintas personas; estas semejanzas se pueden agrupar a menudo según la L1, (c) gran variación en la pronunciación de una misma persona y (d) la aproximación hacia la L2 se suele detener en un momento dado y produce la fosilización. Por lo tanto, parece que la interlengua de un aprendiente consta, al igual que una lengua natural cualquiera, de un componente fonológico constituido por formas básicas y reglas fonológicas.

La mayoría de las investigaciones parecen coincidir en que la lengua materna tiene un papel determinante en el proceso de adquisición del sistema fonológico de la lengua extranjera, aunque no hay unanimidad en cuanto al papel que juega la transferencia.

Como hemos visto anteriormente, El Análisis Contrastivo considera que "los hábitos de pronunciación de la lengua materna se transferirán automáticamente a la lengua meta a menos que se tomen medidas preventivas" (Terrel, 1989); por el contrario, el Análisis de Errores considera que la influencia de la lengua materna en los errores de la interlengua no es importante ya que aprendientes de diferentes L1 producen errores comunes en L2.

Por otro lado, parece haber acuerdo en afirmar que la adquisición fonológica de una lengua extranjera será tanto más fácil cuanto menos diferencias haya entre los sistemas fonológicos de esta lengua y la lengua materna ya que, como afirma Flege (1980), los elementos adquiridos permanecerán por más tiempo en la interlengua del hablante no nativo.

Otro aspecto en el que se mantiene un acuerdo es en el hecho de que la transferencia negativa o interferencia, tanto a nivel segmental como en el plano suprasegmental, es la causante del "acento extranjero" (aunque, como veremos más adelante, hay otros factores que pueden provocar esta particularidad en el habla de los no nativos).

Por último y según afirma Walqui (2000), cuanto más alto sea el nivel de la lengua materna más facilidad tendrá el estudiante para aprender la segunda lengua.

1.2.2 Edad

La influencia de la edad en la adquisición de una lengua extranjera y, por lo tanto, de la pronunciación cuenta con diferentes opiniones. Esa frase tantas veces oída y dicha: “para aprender un idioma, cuanto más joven mejor” puede estar apoyada en investigaciones hechas por Penfield y Roberts (1959) y Lenneberg (1967) en la década de los sesenta, en las que afirman que existe un periodo, llamado periodo crítico, a partir del cual queda completada la lateralización del cerebro. Después de este periodo, las condiciones para la adquisición de una segunda lengua dejan de ser óptimas. Según Krashen (1973), junto con el fin de la lateralización del cerebro aumenta la pérdida de plasticidad del mismo, lo cual hace que el individuo sea incapaz de alcanzar una pronunciación perfecta en la segunda lengua después de la pubertad (Celce-Murcia, 1996).

Investigaciones más recientes no están de acuerdo con estas conclusiones y algunos científicos cognitivos, como Diamond, afirman que el cerebro mantiene la plasticidad a lo largo de su vida. Estos investigadores se refieren, en cambio, a la existencia de diferentes periodos sensitivos en los que ocurre la adquisición de la lengua.

Si la edad puede ser uno de los factores que afectan a la adquisición de la pronunciación, no podemos olvidar aquellos factores biológicos que se acentúan con la edad como, por ejemplo, la pérdida de la facultad auditiva que parece ir disminuyendo a medida que pasan los años y que puede influir en el proceso de aprendizaje.

Barry Mclaughlin en su informe “Myths and Misconceptions about Second Language Learning: What Every Teacher Needs to Unlearn”(1992) indica que, según algunas investigaciones llevadas a cabo por Oyama en 1976 se puede afirmar que los estudiantes adultos alcanzan mejores logros que los niños, aunque estos pueden presentar más ventajas a la hora de pronunciar. Es decir, cuanto más joven se empieza a aprender una lengua extranjera, más precisa y más próxima a la de un hablante nativo es la pronunciación.

Por otro lado, en investigaciones realizadas por Snow y Hoefnagel-Höhle en 1975, se observan resultados contradictorios a los de Oyama, ya que en un primer estudio realizado en un laboratorio de idiomas, los estudiantes más jóvenes fueron los que obtuvieron peores resultados. Sin embargo, en un segundo estudio realizado sin

ningún tipo de instrucción formal y cuya duración fue aproximadamente de un año, notaron que al principio los estudiantes mayores conseguían mejores resultados que los más jóvenes pero, después de un año, eran los más jóvenes los que habían hecho un progreso mayor. Parece como si los adultos, en un momento determinado, hubieran dejado de progresar mientras los más jóvenes hubieran continuado progresando (Kenworthy, J, 1987:5).

Por supuesto, no hay que dejar de tener en cuenta que estas y otras investigaciones han sido llevadas a cabo en diferentes condiciones, con técnicas y materiales muy distintos y que cada individuo estudiado tiene unas características particulares. Con lo cual podemos concluir que, a la hora de enseñar pronunciación, la edad es un factor a considerar pero no es el único ni el más determinante.

1.2.3 Exposición a la lengua objeto

Otro de los aspectos que condicionan el aprendizaje de la pronunciación, junto con la lengua materna y la edad, es la exposición a la lengua objeto.

Un niño aprende su lengua materna en un contexto natural y de la constante exposición a esa lengua recibe el *input* o aducto necesario que le ayudará a progresar en su aprendizaje.

Esto parece empujarnos a pensar que si el aprendizaje de una segunda lengua se realiza en una situación de inmersión, es decir, en el país donde se habla esa lengua objeto como L1, la adquisición de dicha lengua y, por lo tanto, de su sistema fonológico se verá más beneficiada que si el aprendiente reside en un país donde la lengua meta no es la lengua materna. La propia experiencia nos confirma que el lugar de residencia no influye tanto como pensamos, sino que más bien son varias las combinaciones que se pueden hacer.

Por experiencia propia, hemos podido comprobar un escaso progreso en aprendientes residentes en el país de la lengua meta cuyo ambiente familiar, amistades o trabajo se desarrolla en su lengua materna; o, por el contrario, estudiantes que viven en el país de su lengua materna presentan un avanzado desarrollo en la lengua meta ya que, por diferentes razones como trabajo o amistad, se ven expuestos a la lengua objeto con mucha frecuencia.

Si bien el *input* recibido juega un papel importante, no debemos olvidar que el alumno no sólo tiene la oportunidad de oír la lengua meta sino también de producirla con lo que podría ser que el *output* o educto también tuviese su papel en el proceso de

adquisición fonológica. Las opiniones son encontradas. Por un lado, Krashen, rechazando la idea de muchos profesores de que las lenguas se aprenden mediante la práctica, afirma que “la única forma que los aprendientes tienen de aprender de su output es tratándolo como un auto-input”. Por otra, Swain sostiene que el proceso de adquisición puede beneficiarse del output al poner al descubierto problemas que puedan aparecer en las producciones de los aprendientes (Ellis, 1997).

Como podemos observar, parece que la exposición a la lengua extranjera contribuye a la adquisición de la misma aunque, al igual que otros factores, no es determinante para el proceso.

1.2.4 Instrucción

La instrucción es un aspecto que parece tener poca influencia en el proceso de adquisición de una L2.

De acuerdo con Lleó (1997), la adquisición de una lengua extranjera se produce de dos formas distintas: guiada y no guiada. Como es fácil suponer, la primera se refiere al aprendizaje de la lengua meta en el contexto de la clase, dirigida por el profesor que sigue un programa y una metodología determinada. La segunda, en cambio, se produce sin instrucción alguna y en un contexto natural.

Parece estar demostrado que ninguno de estos dos caminos influye en el proceso de adquisición del sistema fonológico de una L2. Terrel y Morley coinciden en afirmar que los aprendientes adquieren la pronunciación de la lengua meta tanto si reciben instrucción como si no. Así mismo, ambas opinan que, aunque la instrucción no sea absolutamente necesaria, es recomendable ya que esto ayudará a aquellos alumnos que lo necesiten y beneficiará a todos ellos.

1.2.5 Grado de aculturación

Por definición, grado de aculturación es la capacidad que tiene el aprendiente de adaptarse a la cultura de la lengua objeto y, según se deduce de diferentes estudios, parece jugar un papel importante en la adquisición de dicha lengua, lo cual afecta directamente a la adquisición del nuevo sistema fonológico.

En estas investigaciones, entre las que podemos citar las realizadas por Terrel o Schumann, se observa que cuanto mayor es el grado de aculturación mayor es el éxito obtenido.

Dos componentes de este factor que pueden incidir positiva o negativamente en el aprendiente y, por consiguiente, en su progreso hacia la obtención de una pronunciación próxima a la nativa, son la distancia social y la distancia psicológica. La distancia social, que Schumann define como "distancia entre el individuo como miembro de un grupo social que está en contacto con otro grupo social cuyos miembros hablan una lengua diferente" (Liceras, 1992), depende de factores como el dominio -cultural, político o económico- de un grupo sobre otro, la congruencia o separación entre ambas lenguas, el encerramiento o la actitud.

La distancia psicológica, que este mismo autor define como "proximidad entre el alumno y el grupo LO" (Liceras, 1992), viene determinada por factores afectivos como el choque cultural o la motivación.

De lo dicho anteriormente podemos deducir que el éxito final será tanto más alto cuanto menores sean ambas distancias, es decir, cuanto mayor sea el deseo de integración en la cultura de la lengua meta y de ser identificados con sus hablantes, más motivado estará el alumno para alcanzar su objetivo y, en consecuencia, mejor será el progreso de su pronunciación. Por el contrario, cuanto mayores sean estas distancias menos favorecido se verá el proceso de adquisición y aprendizaje del alumno.

Al hablar de deseo de integración en la cultura de la lengua meta no podemos dejar de mencionar el concepto de identidad. Como afirma Laroy (1995) "los lazos afectivos que tenemos con nuestra lengua materna son, normalmente, positivos y fuertes". Cuando hablamos en una lengua extranjera "sonamos" diferente, nos expresamos de manera distinta e incluso nuestra expresión corporal y nuestros gestos, se alejan de la imagen a la que estamos acostumbrados. Por lo tanto, al aprender a hablar una lengua tenemos que construir una nueva identidad (Verdía, Expolingua 2000). Evidentemente, esto impide que el progreso en la adquisición fonológica siga su curso ya que algunos aprendices mostrarán, consciente o inconscientemente, cierto empeño por mantener su acento distintivo, mostrando poco o ningún interés por acercarse a una pronunciación próxima a la de un hablante nativo.

Esta disposición a cambiar de identidad parcial o temporalmente, es a la que Guiora (1972) se refiere como permeabilidad del ego y, después de varios estudios queda demostrado que las personas que poseen esta habilidad son mejores alumnos de segundas lenguas (Liceras, 1992).

1.2.6 Creencias de los profesores y creencias de los alumnos

Junto con el grado de aculturación, las creencias de los profesores y de los alumnos es otra de las variables afectivas que influyen en la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación.

A partir de diversos estudios sobre las creencias de los profesores se ha llegado a la conclusión de que "éstas influyen más que los conocimientos que tienen los profesores en la forma en que éstos planifican sus clases, en el tipo de decisiones que toman y en su labor general en el aula" (Pajares, 1992, citado en Williams y Burden, 1997). Por lo tanto, parece claro que la actuación del profesor en clase será un reflejo de las creencias sobre la enseñanza que tiene el profesor en cuestión.

Estas creencias que tienen los profesores engloban tanto las creencias respecto a los alumnos y al aprendizaje como las creencias respecto a sí mismo.

Según el sociólogo Roland Meighan, los alumnos pueden ser percibidos de diferentes maneras por los profesores y esto influye en la forma de actuación de los instructores dentro del aula. Es decir, un profesor, a la hora de planificar su clase, no tomará las mismas decisiones si considera que los alumnos son "receptáculos" que hay que llenar con conocimientos o si piensa que son compañeros dentro del aula. Del mismo modo y como sugiere un estudio de Gow y Kember (1993) sobre las concepciones del aprendizaje, éste puede ser entendido de diferentes maneras y dependiendo de la creencia del profesor se producirá una influencia determinada en la clase. A modo de ejemplo, podemos decir que una clase preparada por un profesor que piense que el aprendizaje es simplemente un incremento cuantitativo de conocimientos diferirá de otra cuyo planificador considere el aprendizaje como un camino que lleva al aprendiente hacia su autonomía.

Por último, no debemos olvidar que los profesores son personas y "los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de que sientan el impacto del contenido intelectual que ofrece el profesor" (Williams y Burden, 1997). Con esto queremos destacar, así mismo, la importancia con que las creencias sobre uno mismo pueden influir en el aula. Si un profesor tiene una elevada autoestima podrá trabajar para elevar la autoestima de sus estudiantes cuando se enfrenten a la lengua que aprenden pero, en cambio, si un profesor tiene un sentimiento de inseguridad, difícilmente podrá transmitir seguridad a sus aprendientes.

Los alumnos, por su parte, también poseen sus propias creencias respecto a sus aptitudes o habilidades frente al proceso de enseñanza y aprendizaje de la

pronunciación de una lengua extranjera. Estas creencias actúan como filtros que ejercen una enorme influencia en el aprendizaje. Obviamente, las creencias positivas conducen hacia el éxito ya que aumentan la motivación del aprendiente, mientras que, las creencias negativas conducen al fracaso.

Hay dos aspectos que nos parece interesante destacar en este apartado de creencias de los alumnos: el autoconcepto y el locus de control. El autoconcepto es la valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo y estaría compuesto por tres aspectos como son *la autoimagen*, es decir, la visión que tenemos de nosotros mismos -y cuando hablamos una lengua extranjera nuestra imagen no siempre coincide con nuestra *autoimagen* ya que expresarnos en la nueva lengua supone un cambio de identidad, aspecto al que ya nos hemos referido en el apartado anterior referente al grado de aculturación-; *la autoestima*, cómo nos valoramos y, por último, *la autoeficacia* referida a la habilidad que tenemos para desarrollar una tarea concreta.

Por otro lado, el locus de control se refiere a “las creencias que tiene una persona respecto al control que ejerce sobre los acontecimientos de la vida” (Williams y Burden, 1997). Si trasladamos esto al campo del aprendizaje observamos que aquellos alumnos que tienen locus de control interno, es decir, que se sienten responsables e influyentes en su proceso de aprendizaje, suelen tener más éxito que aquellos que piensan que el éxito o fracaso de su aprendizaje depende de factores externos, dicho de otro modo, tienen un locus de control externo.

Si algunos de estos factores se ven amenazados o si el alumno piensa que están de algún modo amenazados a la hora de expresarse y, por tanto, pronunciar la lengua extranjera que están aprendiendo, se producirá en el aprendiente una serie de inhibiciones así como una resistencia al aprendizaje que le impedirá desarrollar al máximo su potencial y conseguir un óptimo aprendizaje. Sobra decir que es trabajo del profesor detectar estos miedos y confeccionar actividades que, poco a poco, vayan ayudando al estudiante en el camino de su aprendizaje.

1.3 Factores facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación

Hablar en una lengua extranjera no es tarea fácil. Supone no sólo controlar los diferentes aspectos de la pronunciación, tanto segmentales como suprasegmentales, sino que, además, hay que superar ciertas barreras afectivas.

El profesor, como guía del proceso, deberá tener en cuenta diferentes factores con el único fin de facilitar lo máximo posible el desarrollo del aprendizaje de sus alumnos extranjeros.

Un aspecto que consideramos esencial es la determinación de los objetivos en los que se basará la enseñanza y práctica de la pronunciación. Para ello necesitaremos conocer cuáles son las necesidades de nuestros alumnos, es decir, para qué están aprendiendo la lengua.

Aunque hace algunos años el objetivo se situaba en alcanzar una pronunciación próxima o idéntica a la de un nativo -meta muy válida si el alumno quiere ser profesor de español, por ejemplo-, en la actualidad nuestra experiencia nos dice que la mayoría de nuestros estudiantes estudia una lengua con el fin de poder comunicarse con los hablantes nativos de la misma. En este caso, quizá tendremos que pensar en un objetivo más razonable y alcanzable como conseguir que los aprendientes sean "cómodamente inteligibles" (Kenworthy, 1987), o sea, ayudarles a que sus producciones sean más efectivas y claras.

Estamos de acuerdo con Wong (1987) en afirmar que la productividad de la enseñanza de la pronunciación depende de que los objetivos planteados sean relevantes y asequibles para nuestros estudiantes. Según esto, la determinación o identificación de los objetivos no sólo dependerá de las necesidades del estudiante sino también de otras variables, como algunas de las mencionadas en el apartado referido a los factores que pueden influir en la adquisición de la fonología de una lengua extranjera.

No negamos que detectar o tener acceso a algunas de estas variables es un tanto difícil -no es lo mismo conocer la edad o nacionalidad de un alumno que saber cuáles son sus estilos o estrategias de aprendizaje, por ejemplo- pero no dudamos que tener conocimiento de las mismas beneficia el aprendizaje de una L2. Cuanta más información tenga el profesor sobre el aprendiente más podrá acotar sus objetivos. Al trabajar con unos objetivos claros y reales se evitará una posible frustración por parte del alumno y se facilitará su proceso de aprendizaje.

Otro factor a tener en cuenta y que consideramos de vital importancia para obtener el éxito final es la motivación ya que, como afirma Baralo (1999) este factor "determina que se produzca realmente una apropiación del conocimiento o que ese conocimiento no se arraigue". Si tanto el interés por aprender la lengua como la motivación del alumno son altos, lo aprendido quedará en la memoria; en caso contrario, desaparecerá fácilmente. Si bien es cierto que el alumno, como responsable de su aprendizaje, debe tener una actitud positiva y esforzarse por conseguir el éxito final,

también hemos visto que existen factores que pueden incidir negativamente en el camino hacia ese logro, entre los que podemos citar la distancia social o la distancia psicológica. Es entonces cuando el profesor juega un papel importante puesto que él es quien propone las actividades de clase y las puede ir adaptando a las condiciones de sus alumnos. Por supuesto, estas actividades están íntimamente relacionadas, por un lado, con los objetivos de los que hablábamos antes y, por otro, con las variables particulares de cada estudiante, por lo tanto, es importante que las actividades estén cuidadosamente diseñadas con el fin de que potencien la confianza del aprendiente, le den la oportunidad de practicar y experimentar a la vez que reducen su inhibición.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que los alumnos, a menudo, no saben con seguridad cómo están realizando las actividades y necesitan saber hasta qué punto la tarea está o no bien hecha y cuál está siendo su progreso. De esto se deduce que el *feedback* que el profesor pueda hacerles, sin duda, ayuda al estudiante a establecer en qué punto del camino se encuentra y en qué dirección le conviene seguir.

No es necesario decir que, como hemos visto, todos estos factores facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje no funcionan individualmente sino que son complementarios y están interrelacionados unos con otros; sin embargo, nos parece oportuno comentar que, junto a los factores antes mencionados, deben estar la convicción y la seguridad de ambas partes -profesor y estudiante- de la posibilidad de alcanzar el objetivo final.

2. TRATAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN EN LA CLASE DE E/LE

2.1 Análisis de los cuestionarios

A continuación presentaremos y analizaremos los resultados de los cuestionarios completados por profesores de español como lengua extranjera.

(El modelo de cuestionario se encuentra en el Anejo 1)

La población total de informantes es de 19 profesores que ejercen en escuelas y universidades tanto de Europa como de América. Un total de 17 profesores, es decir, el 89,5%, son licenciados y el 11,5% son diplomados. Todos ellos además han ampliado y especializado su formación con cursos de diferente índole como: Diploma E/LE, Master E/LE o Certificado de Formación de Profesores E/LE y, en la actualidad, son profesores de E/LE en activo cuya experiencia en este campo oscila entre los 33 años y los 5 meses.

En los cuadros estadísticos que recogen los resultados de algunas de las preguntas, los datos coloreados pretenden destacar las máximas puntuaciones obtenidas a partir de las respuestas dadas por los encuestados.

* 1ª Pregunta: *Te parece más importante que tus alumnos: (ordena de mayor(1) a menor(7) importancia)*

	1	2	3	4	5	6	7
Comprendan bien	11	3	1	0	0	0	0
Hablen bien	5	6	3	1	0	0	0
Escriban bien	1	0	3	4	1	1	6
Tengan buena pronunciación	0	4	3	3	2	2	1
Tengan mucho vocab.	0	5	2	1	2	3	2
Lean Bien	1	0	2	3	4	3	2
Gramática correcta	0	2	5	4	3	2	0

Según los resultados obtenidos a partir de las diferentes respuestas dadas por los profesores encuestados, observamos que un 73,3% está de acuerdo en que lo más importante es que sus estudiantes comprendan bien la lengua que estudian así como que la hablen a un nivel aceptable.

De los comentarios que se expresan podemos concluir que la gran mayoría está de acuerdo en que lo más importante es que se produzca la comunicación -*“lo más importante para mí es que se puedan comunicar”, “doy prioridad a la capacidad de comunicarse”, “doy importancia a la comprensión y expresión oral”*-.

Se puede ver que todas estas opiniones están de acuerdo con las directrices que marca el Enfoque comunicativo. Sin embargo, si analizamos la tabla de resultados, vemos que la pronunciación no destaca en cuanto al orden de importancia dado por los profesores ya que, de las 15 personas que han señalado esta opción, sólo un 26,6% la considera en un segundo lugar de importancia.

En nuestra opinión, tener una buena comprensión oral implica una discriminación semántica de las unidades significativas de la lengua y tener una buena expresión oral supone poder expresar esas unidades significativas de una forma adecuada y, en este proceso, la pronunciación tiene gran importancia ya que una producción incorrecta entorpece la captación del mensaje y, en consecuencia, se interrumpe la comunicación.

* 2ª Pregunta: *En clase a qué aspectos das prioridad: (ordena de mayor(1) a menor(7) dedicación de tiempo)*

	1	2	3	4	5	6	7
Comprensión Auditiva	5	4	1	3	0	0	0
Gramática	2	4	2	3	3	1	0
Léxico	0	2	5	1	2	5	2
Pronunciación.	0	1	2	1	3	3	1
Expresión. oral	7	6	2	0	0	0	0
Comprensión escrita	2	0	4	2	3	2	1
Expresión escrita	0	1	5	2	1	0	5

En esta segunda pregunta vemos que, en cuanto a la prioridad dada en el aula, la expresión oral (46,6%) y la comprensión auditiva (38,5%) son las dos áreas a las que más tiempo dedican los profesores encuestados, si bien en diferente orden de preferencia respecto a la pregunta 1.

Atendiendo a la posición de la pronunciación, que es el tema que nos ocupa, observamos muy claramente que, en lo referente al tiempo dedicado en el aula, queda relegada a los últimos lugares. Esto se desprende también de algunos comentarios hechos por los profesores -*“a la pronunciación le dedico menos tiempo que al resto”, “la pronunciación no es prioritaria pero considero importante no fosilizar errores”, “depende del nivel. En principiantes enfatizo mucho en la pronunciación, en avanzados en el léxico”, “depende de los estudiantes, del momento y de la situación”*- en los que se observa que a la pronunciación se le da menos importancia que a otros aspectos de la lengua.

En nuestra opinión, esto es un tanto contradictorio ya que, si bien la expresión oral es el área de la lengua a la que los profesores dedican la máxima prioridad en la clase, ¿cómo es posible que la pronunciación tenga una puntuación tan baja siendo tan importante a la hora de, por ejemplo, hacer una pregunta con la entonación adecuada o expresar sentimientos?

Analizando conjuntamente estas dos primeras preguntas llegamos a la siguiente conclusión: a pesar de que los profesores informantes parecen tener muy claro que su objetivo es que sus estudiantes puedan comunicarse a partir de una expresión oral adecuada y de una buena comprensión oral, la pronunciación es un área del español /LE a la que no le dan la importancia que se debiera. Es decir, los profesores en sus clases dan prioridad tanto a la comprensión como a la expresión oral y, sin embargo, no integran la enseñanza y la práctica de la pronunciación, en nuestra opinión, área fundamental y complementaria a las dos destrezas antes mencionadas.

Pensamos que hay diferentes hipótesis posibles para dar una explicación a esta paradoja. Por un lado, debemos hacer referencia a las creencias de los profesores respecto al aprendizaje, a sus alumnos y a sí mismos.

Es posible que los profesores piensen que no es necesaria la enseñanza de la pronunciación porque sus estudiantes la irán adquiriendo a medida que avance el proceso de aprendizaje de la lengua. Por otro lado, no hay que olvidar que los sistemas de enseñanza de las diferentes escuelas también pueden influir y condicionar

la forma de enseñanza de los profesores y, así, explicar la diferencia entre las creencias y lo que realmente se hace en la clase.

* 3ª Pregunta: *¿Crees que el español es fácil de pronunciar para un extranjero?*

SI	NO	DEPENDE
8	6	5

La respuesta de los profesores encuestados a la pregunta de si creen que el español es una lengua fácil de pronunciar, da los siguientes resultados: un 42,1% piensa que sí es fácil de pronunciar; un 31,5% opina que no; y un 26,4% responde que depende.

De los diferentes comentarios añadidos se desprende que para la gran mayoría, independientemente de la opinión particular de cada uno, la LM del estudiante es la que va a marcar la facilidad o dificultad a la hora de adquirir nuestra lengua -*"depende del extranjero", "depende del origen del estudiante", "depende de la LM del extranjero", depende de la nacionalidad"*-. Algunos comentarios hacen referencia también a la dificultad que presentan algunos fonemas o sonidos inexistentes en otras lenguas -*"(...) es un idioma claro aunque algunos fonemas pueden resultar difíciles (...)", "(...) los principales problemas son la realización de la R y la RR", " otro problema es la tendencia a aspirar la H inicial"*-.

Podemos aquí hacer referencia nuevamente a las creencias de los profesores ya que parece que, en general, piensan que el español es una lengua fácil de pronunciar y, en consecuencia, no es necesario dedicarle demasiada atención a su enseñanza.

* 4ª Pregunta: *¿Qué es para ti enseñar pronunciación?*

Las respuestas dadas a esta pregunta son muy variadas pero aún así las podríamos organizar en tres grupos a partir de los comentarios ofrecidos.

Para el 35,3% de los encuestados, enseñar pronunciación se centraría en enseñar a producir y reconocer fonemas -*" enseñar a pronunciar los sonidos de los fonemas del español correctamente, lo más cercano a un nativo", "enseñar una pronunciación que permita distinguir unos sonidos de otros", "que tomen conciencia de nuestra fonética", "(...) hacer ejercicios de pronunciación para producir y reconocer sonidos"*-.

Para el 29,5%, enseñar pronunciación no sólo implica la realización aceptable de los fonemas sino también tienen en cuenta el papel de la entonación - *“correcta entonación de la frase, correcta pronunciación de las sílabas fuertes y aceptable producción de los fonemas”, “un ejercicio de agudeza auditiva y ejercitación de las articulaciones. La pronunciación va unida a la entonación”, “enseñar a expresarse de una manera inteligible”, “sentar las bases para que un estudiante pueda comunicarse sin provocar “ruidos” que entorpezcan la comunicación”-*

Para el 35,2% restante, toma la enseñanza de la pronunciación, por una parte, como un camino que ayude a afianzar la confianza de los alumnos - *“crear seguridad en los estudiantes para expresarse”, “quitarles -a los alumnos- el miedo a hablar”-*; por otra parte, como algo poco importante o arduo - *“algo a lo que no le he puesto mucha importancia, a no ser que lo pidan o lo necesiten”, “una tarea difícil, el nivel más alto del aprendizaje”, “una asignatura pendiente”-*

* 5ª Pregunta: *¿Crees que para enseñar a pronunciar bien a nuestros alumnos el profesor debe tener conocimientos de la fonética y la fonología?*

AMPLIOS	BÁSICOS	NO ES NECESARIO
3	12	4

El 63% de los profesores encuestados piensan que se deben tener conocimientos básicos - *“para aclarar dudas”, “conocer el punto de articulación y saber identificar los sonidos, para poder enseñarlo”-*; el 21% cree que no es necesario - *“(…) aunque puede ser recomendable ciertos conocimientos”, “(…) quizá podría ayudar a la hora de preparar algunas actividades, por ejemplo”-* el 16% opina que se necesitan unos amplios conocimientos.

* 6ª Pregunta: *¿Trabajas la pronunciación en clase con tus alumnos?*

SI	NO
15	4

El 79% de los profesores ha respondido afirmativamente a esta pregunta, mientras que el 21% restante lo ha hecho negativamente.

Los profesores que afirman trabajar la pronunciación en la clase comentan que lo hacen usando diferentes técnicas como transcripciones fonéticas, repetición coral, tomando nota de los errores y haciendo una reflexión posterior, reconocimiento y contraste de sonidos. Algunos de ellos comentan que sólo la trabajan cuando surge y de forma muy puntual.

Los profesores que no trabajan la pronunciación en la clase se justifican con comentarios como *“he trabajado con nivel principiantes y elemental”, “creo que es suficiente con la corrección de los problemas que surgen”, “porque son de diferentes nacionalidades y tienen distintos problemas”*.

* 7ª Pregunta: *Si has contestado afirmativamente a la pregunta 6, ¿qué materiales utilizas en tu clase para trabajar la pronunciación?*

El material más utilizado por los profesores cuando enseñan pronunciación en la clase es la audición y la transcripción correspondiente seguido por los trabalenguas. Cada profesor, de forma individual, enumera una serie de materiales que lleva al aula como pueden ser el bingo, pares mínimos, canciones, lectura en voz alta o poemas, si bien todos coinciden en afirmar que generalmente no trabajan la pronunciación de una manera específica sino más bien puntual.

* 8ª Pregunta: *En tu opinión, ¿tienes materiales suficientes para trabajar la pronunciación en clase?*

SI	NO	NO SÉ
4	13	2

Un 69% responde rotundamente no a esta pregunta y la justifican con comentarios como: *“no sé dónde encontrarlos”, “no me gustan los que hay en el mercado”, “no conozco materiales que no sean difíciles para el profesor (libros teóricos)”, “no tengo suficientes o no son adecuados. Necesitaría más técnicas”*.

El 21% de los encuestados dice tener suficientes materiales porque *“los preparo yo misma”* o *“hay que producirlos según las necesidades de los estudiantes”*.

El 10% restante responde que no sabe bien porque desconoce los materiales o bien porque no los ha consultado.

- * 9ª Pregunta: *Si has contestado afirmativamente a la pregunta 6, ¿cómo te sientes cuando trabajas la pronunciación en clase? (marca una o más opciones)*

Seguro	2
Inseguro	5
Satisfecho	3
Frustrado	3
Pierdo el tiempo	4
Mis alumnos lo aprovechan	5
Otros	5

Esta pregunta ha obtenido múltiples y variadas respuestas.

De los profesores que han contestado a esta pregunta, un 33,3% dice sentirse inseguro alegando que faltan técnicas de enseñanza o que es un mundo desconocido para ellos con lo cual carecen de la confianza necesaria a la hora de enfrentarse con el tema en clase. Sin embargo, algunos, a pesar de sentirse inseguros, afirman estar satisfechos con su trabajo porque creen que los estudiantes lo aprovechan.

Un 26.6% ha optado por la opción "otros" y de sus comentarios se desprende que algunos están descubriendo la enseñanza de la pronunciación -"me encuentro investigando, siendo consciente de cómo pronuncio para ayudarles -a los estudiantes-, me gusta", "con ganas de aprender a hacerlo"- y otros se sienten impotentes en clase -"(...) porque no sé como ayudarles", "creo que no los puedo ayudar tanto como me gustaría"-.

Un 20% comenta estar satisfecho si bien puntualizan que echan de menos materiales específicos y que a veces tienen la impresión de que es una pérdida de tiempo ya que no es una práctica constante sino puntual.

Un 10% afirma sentirse seguro y además creen que sus alumnos lo aprovechan ya que los alumnos sentían la necesidad de trabajar la pronunciación.

El 7% restante piensa que está perdiendo el tiempo porque sus estudiantes son los que no les prestan mucha atención a la pronunciación.

3. ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN EN LOS MANUALES DE E/LE

3.1 Selección de manuales y criterios de análisis

Para realizar este análisis nos hemos centrado en los tres primeros niveles del aprendizaje de español como lengua extranjera, es decir, principiante, intermedio y avanzado. De cada nivel hemos seleccionado tres libros de diferentes editoriales y hemos analizado el tratamiento que, en cada uno de ellos, se da a la enseñanza y práctica de la pronunciación del español.

Como este análisis pretende sondear el tratamiento de la enseñanza de la pronunciación en el aula E/LE, nos ha parecido oportuno centrarnos en el análisis de aquellos manuales que sigan una metodología actual y que estén presentes en los centros de enseñanza de español como lengua extranjera, sin pretender ignorar la existencia de otros manuales que, aunque sean menos usados, también pertenecen al abanico de materiales destinados a la enseñanza de ELE.

Los libros analizados correspondientes al nivel principiantes son: *Gente 1* (libro del alumno y libro de ejercicios) de la editorial Difusión, *ELE 1* (libro del alumno y de ejercicios) de la editorial SM y *Planeta 1* (libro del alumno y de ejercicios) de la editorial Edelsa.

Por lo que se refiere al nivel intermedio tenemos: *Gente 2* (libro del alumno y de ejercicios) de la editorial Difusión, *ELE 2* (libro del alumno y de ejercicios) de la editorial SM y *Planeta 2* (libro del alumno y de ejercicios) de la editorial Edelsa.

En cuanto al nivel avanzado, los manuales utilizados para este análisis son: *Gente 3* (libro del alumno) de la editorial Difusión, *Planeta 3* (libro del alumno) de la editorial Edelsa y *¿A que no sabes?* de la editorial Edelsa.

A la hora de enfrentarnos al análisis de las diferentes actividades que aparecen en los distintos manuales, hemos dividido la investigación en dos cuestiones. Por un lado, los aspectos de la pronunciación se trabaja -sonidos, entonación, acentuación o sinalefa-, por otro, el tipo de actividades.

Respecto al primer aspecto analizado, incluimos en las actividades de sonidos la práctica de la pronunciación de fonemas bien sea de forma aislada, /x/ o /b/, o bien en contraste con otro, /b/ /v/ o /c/ /k/. En el apartado de entonación hemos recogido aquellas actividades que trabajan la entonación de frases enunciativas, interrogativas y

exclamativas, mientras que la parte de la acentuación está compuesta por actividades dirigidas a la práctica de la sílaba fuerte de las palabras ya sean tónicas o átonas. Por último, las actividades que trabajan la sinalefa se encargan de practicar la unión que se produce cuando, al expresarnos oralmente, una palabra termina en consonante o en vocal y la siguiente empieza por vocal.

En la otra parte del estudio nos hemos ocupado del tipo de actividades que se proponen para la práctica -discriminación, reflexión, repetición y explicación teórica-. Por actividades de discriminación entendemos aquellas destinadas a diferenciar un fonema dentro de una palabra (*carro/ caro*), una frase a partir de su entonación (*¿Ha venido Juan?/Ha venido Juan;/Ha venido Juan!*) o la sílaba fuerte de una palabra (*miro/ miró*). Las actividades de reflexión se refieren a aquellas que ayudan a los alumnos a llegar a las conclusiones (*¿La b y la v suenan igual en estas palabras? ¿Podrías formular la regla?*). Las actividades de repetición son, como su propio nombre indica, las que proponen la repetición a partir de un modelo dado (*Escucha y repite: "¿Cómo te llamas?", "casa- cinta"*). Por último, las actividades de explicación teórica son aquellas que proporcionan directamente la regla (*Cuando la R va al principio de la palabra se pronuncia...*).

3.2 Análisis e interpretación de datos

(Ver anejos 2, 3 y 4)

3.2.1 *Número de actividades de pronunciación en los manuales E/LE*

En los manuales antes mencionados hemos hallado un total de 57 actividades en las que se trata la pronunciación de diferentes maneras. De estas actividades, 25, es decir, un 43% son de manuales de nivel principiante, 22 (39%) pertenecen a libros del nivel intermedio y 10 (18%) son propuestas en manuales de nivel avanzado (Fig. 1).

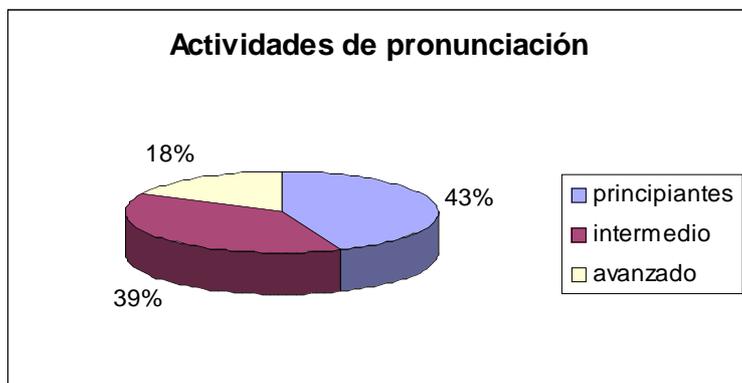


Fig. 1

3.2.2 Aspectos de la pronunciación trabajados y tipos de actividades propuestas

En lo que se refiere al aspecto de la pronunciación que se trabaja los resultados obtenidos son los siguientes: de las 57 actividades, 35 (61%) se ocupan de los sonidos; el 19%, es decir, 11 actividades, trata la entonación; el 16%, o sea, 9 actividades, se ocupa de la acentuación y el 4% restante que son 2 actividades, práctica la sinalefa (Fig. 2).



Fig. 2

En cuanto al tipo de actividades que se proponen en los distintos manuales, observamos lo siguiente: las actividades que predominan son las de discriminación con un 68%, es decir, 39 actividades de las 57 analizadas; a continuación están las 14 actividades de repetición (25%); un 5% -3 actividades- son de reflexión; 1 actividad (2%) es de explicación teórica (Fig. 3).

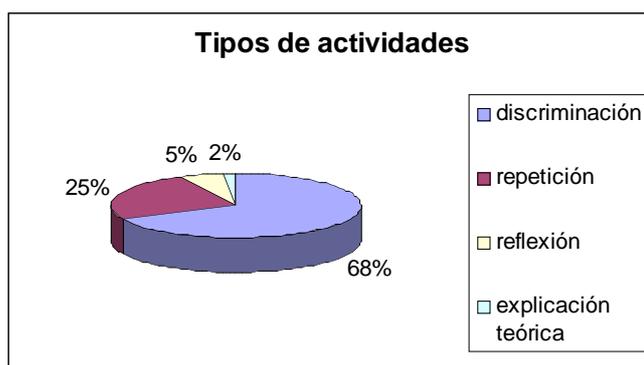


Fig. 3

3.2.3 Aspectos de la pronunciación trabajados y tipología de actividades por niveles

Si analizamos cada nivel individualmente, el resultado obtenido es el que exponemos a continuación.

Nivel inicial

En el nivel principiante observamos que de las 25 actividades analizadas 10, es decir, un 40% pertenecen al libro *Gente 1*; 14 (56%) son del manual *ELE 1* y un 4%, o sea, 1 actividad es del libro *Planeta 1* (Fig. 4).

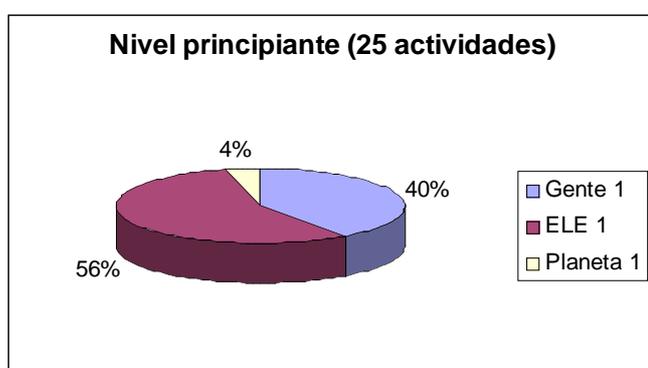


Fig. 4

Del total de estas actividades, 14 de ellas (56%) trabajan los sonidos; 7 actividades (28%) se encargan de la entonación; 3 actividades (12%) tratan la acentuación y un 4% (1 actividad) trabaja la sinalefa (Fig. 5).



Fig.5

En cuanto a tipo de actividad propuesta vemos que predominan las actividades de discriminación con un 56% (14 actividades) del total, seguidas por las de repetición con un 32% (8 actividades). A continuación estarían las 2 actividades de reflexión (8%) y, por último, las de explicación teórica con un 4% (1 actividad) (Fig. 6).

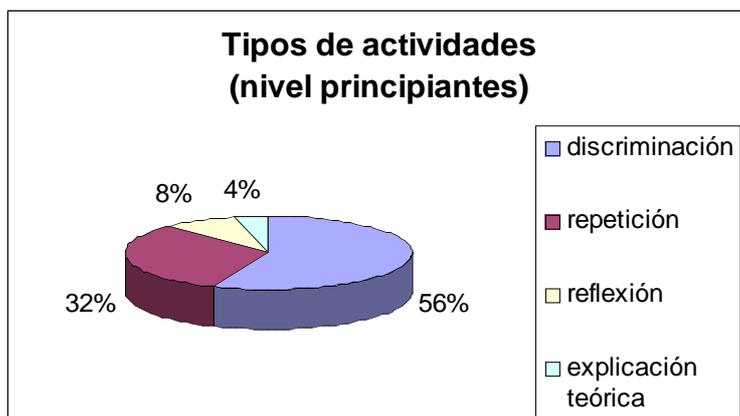


Fig.6

Si centramos el análisis en cada manual en particular podemos decir que para este nivel, de las 10 actividades pertenecientes a *Gente 1*, el 60% (6 actividades) se dedican a los sonidos; el 20% (2 actividades) se dirigen a la práctica de la entonación; 1 actividad (10%) es de acentuación y el 10% restante (1 actividad) trabaja la sinalefa. En cuanto al tipo de actividades el reparto queda como sigue: un 70% (7 actividades) son de discriminación; un 20% (2 actividades) son de reflexión; 1 actividad (10%) es de repetición (Fig. 7 y Fig. 8).

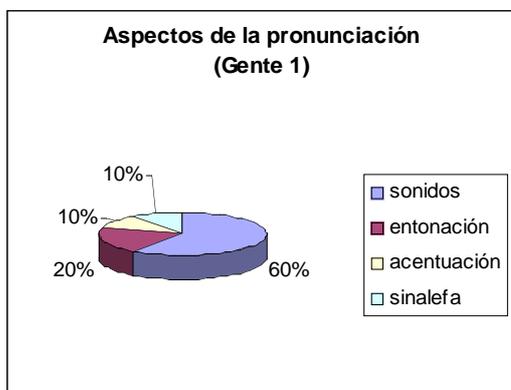


Fig. 7

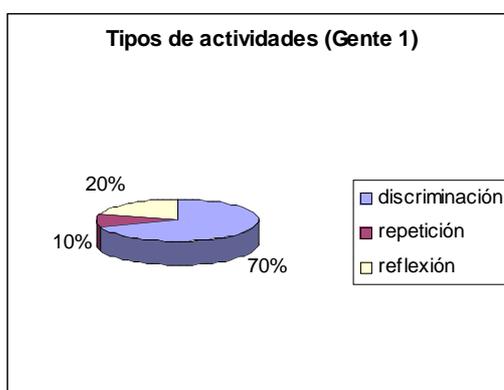


Fig. 8

Analizando *ELE 1* hemos observado que de las 14 actividades propuestas, 7 (50%) son actividades dirigidas a trabajar los sonidos; un 36% (5 actividades) se centran en la entonación y las 2 actividades restantes (14%) lo hacen en la acentuación. En lo que se refiere al tipo de actividad tenemos que 7 del total (50%) son de repetición; un 43% (6 actividades) son de discriminación y 1 actividad (7%) es de explicación teórica (Fig. 9 y Fig. 10).

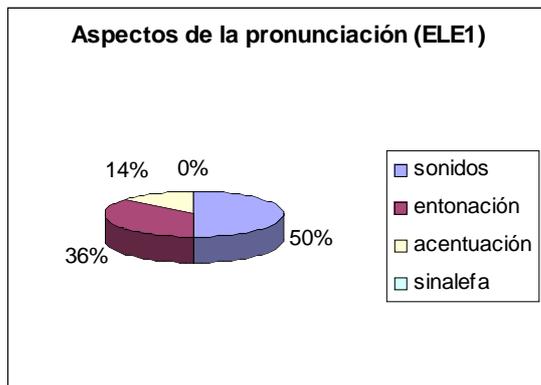


Fig. 9

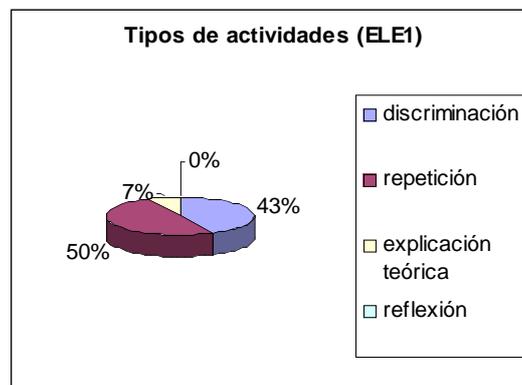


Fig. 10

En cuanto a lo analizado en *Planeta 1* hemos obtenido que la única actividad que propone, es decir, un 100%, es una actividad que trabaja los sonidos a través de la discriminación de los mismos (Fig. 11 y Fig. 12).



Fig. 11



Fig. 12

Nivel intermedio

En cuanto a lo encontrado en los manuales para nivel intermedio, vemos que el 91% de las 22 actividades propuestas pertenecen al manual *ELE 2* -14 actividades del libro del alumno y 6 del libro de ejercicios-. El 9% restante, es decir, 2 actividades son del libro *Gente 2* ya que no hemos encontrado ninguna actividad que se refiera a la pronunciación en el manual *Planeta 2* (Fig. 13).

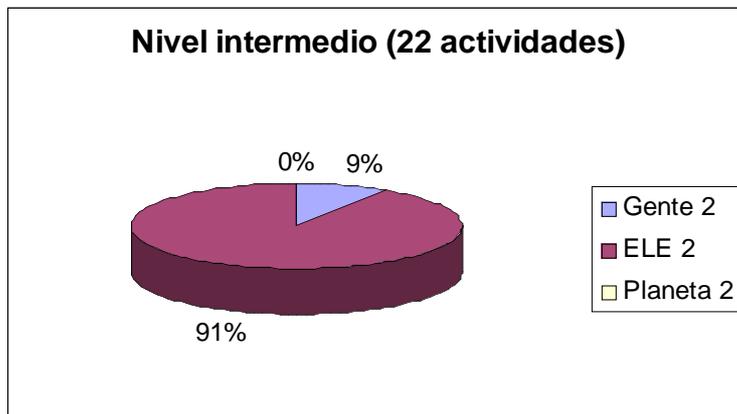


Fig. 13

Del total de actividades encontradas en los libros pertenecientes a este nivel, 17 (77%) trabajan los sonidos; un 9% (2 actividades) trata la entonación; también un 9% (2 actividades) se encarga de la acentuación y, por último, 1 actividad (5%) se ocupa de la sinalefa (Fig. 14).

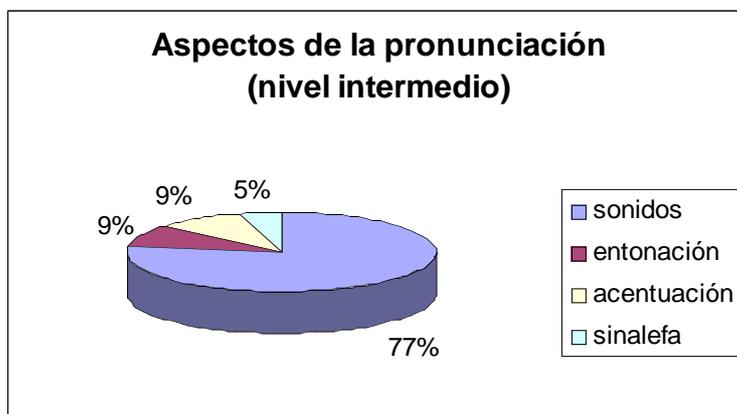


Fig. 14

En cuanto al tipo de actividad que se propone se observa, nuevamente, que la mayoría, 15 actividades (68%) son de discriminación; 6 actividades (27%) son de repetición y un 5% (1 actividad) es de reflexión (Fig. 15).

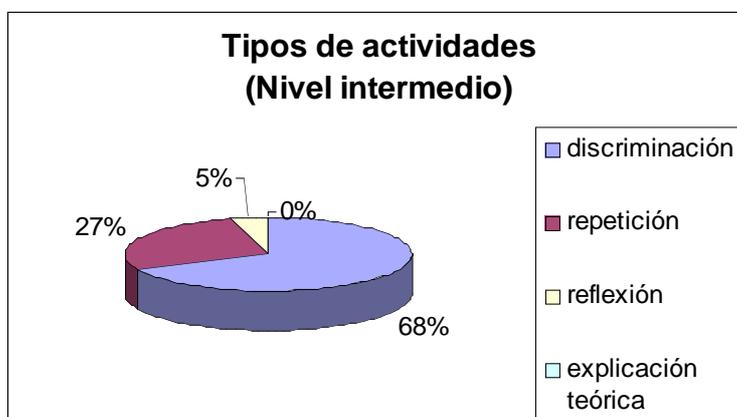


Fig. 15

Por lo que se refiere a los libros analizados para este nivel tenemos que en *Gente 2* las dos actividades halladas se reparten por igual para trabajar una de ellas (50%) sonidos y la otra (50%) la sinalefa. Así mismo, el 50% (1 actividad) es de reflexión y el 50% restante, la otra actividad, es de repetición (Fig. 16 y Fig. 17).

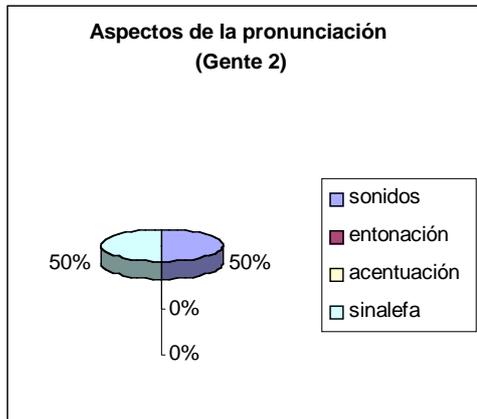


Fig. 16

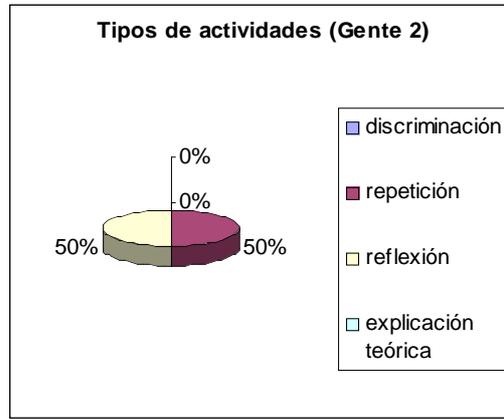


Fig.17

En el manual *ELE 2* hemos visto que de las 20 actividades diseñadas para la práctica de la pronunciación, 16 (80%) se dedican a los sonidos; un 10% (2 actividades) trabajan la entonación y otro 10% (2 actividades) la acentuación. En cuanto al tipo de actividad practicada hemos observado lo siguiente: 15 actividades (75%) son de discriminación y el 25% restante (5 actividades) son de repetición. En *Planeta 2* no hemos encontrado ninguna propuesta de actividades para trabajar la pronunciación (Fig.18 y Fig. 19).



Fig. 18

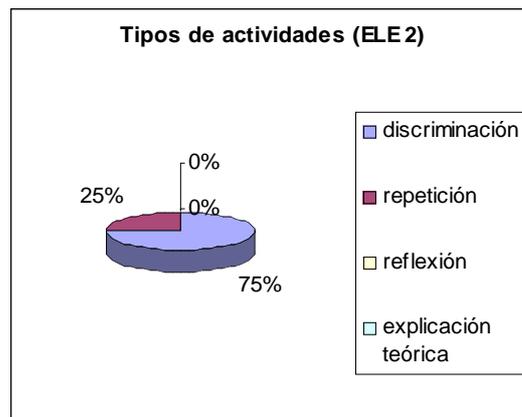


Fig.19

Nivel avanzado

En lo que se refiere a los manuales de nivel avanzado, hemos de decir que el 100% de las actividades, un total de 10, pertenecen a un único manual, ¿A qué no sabes? puesto que ni *Gente 3* ni *Planeta 3* presentan ninguna actividad referida a nuestro tema de estudio (Fig. 20).

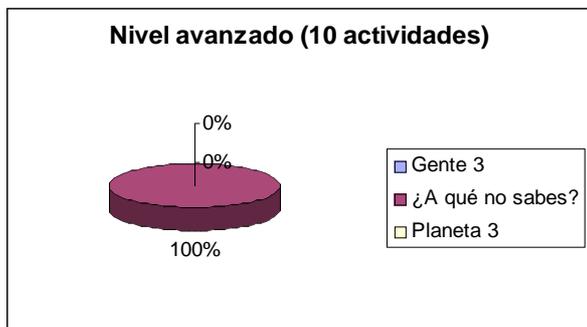


Fig. 20

A partir de los datos obtenidos para este nivel podemos ver que, de las 10 actividades encontradas, el 40% (4 actividades) se encargan de trabajar los sonidos, al igual que otra 4 actividades (40%) trabaja la acentuación; mientras que un 20% (2 actividades) se centra en la entonación. Si analizamos el tipo de actividad propuesta para la práctica de la pronunciación, vemos que el 100% de las 10 actividades son de discriminación (Fig. 21 y Fig. 22).

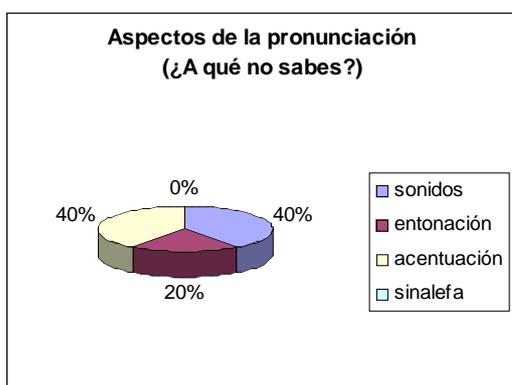


Fig. 21

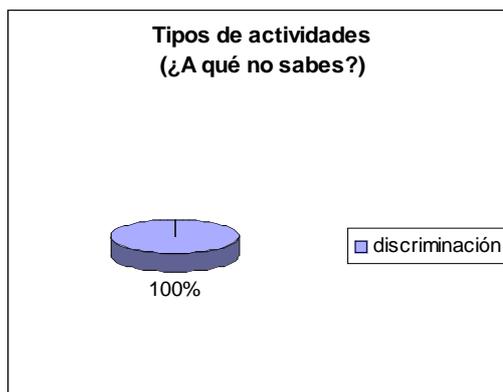


Fig.22

3.3 Conclusiones

Llegados a este punto y teniendo presentes los resultados obtenidos en el análisis realizado anteriormente, podemos observar que la mayoría de las actividades dedicadas a la pronunciación del español como lengua extranjera propuestas en los diferentes manuales se ocupan de los sonidos de nuestra lengua, descuidando o dejando en un segundo plano los aspectos suprasegmentales, tan importantes en un idioma. Es decir, estaríamos ante un enfoque "bottom-up" en el que partimos de lo particular para llegar a lo general y que se puede asemejar a una metodología estructural a la hora de enseñar diferentes aspectos gramaticales y léxicos de una lengua. Esto nos parece un tanto contradictorio si tenemos en cuenta la perspectiva comunicativa desde la que se ve la enseñanza de un idioma en la actualidad y cuyo enfoque más lógico parece ser el contrario, "top-down", es decir, partiendo de lo general llegar a lo particular.

Otro aspecto que nos parece interesante destacar a partir de este análisis es el hecho de que, aparentemente, a medida que aumenta el nivel de conocimientos de una L2, disminuye la necesidad de enseñar o practicar la pronunciación de esa lengua ya que los manuales que más actividades de pronunciación proponen son los dirigidos a niveles bajos y, sin embargo, para niveles altos nos ha sido difícil encontrar manuales que la traten. Por otro lado, si comparamos el número de actividades dedicadas a la pronunciación con el total de actividades que presenta cualquier manual, podemos deducir la importancia dada a la pronunciación frente a otros aspectos de la lengua como pueden ser la gramática o el léxico, entre otros, y ver que está en clara desventaja a la hora de integrarla dentro de la programación de nuestra clase.

Los resultados obtenidos a partir de este estudio quizá ahora nos ayudan a comprender algunas de las respuestas dadas por los profesores en el cuestionario que se les propuso, cuyos resultados presentamos en el apartado anterior, y que hacían referencia a la falta de materiales, técnicas, desconocimiento del tema o inseguridad al enfrentarse a él, por citar algunos (*"No tengo suficientes -materiales- o no son adecuados", "Necesitaría más técnicas", "No conozco los materiales", "Me siento inseguro aunque creo que mis estudiantes lo aprovechan", "Creo que no puedo ayudarlos - a los estudiantes- tanto como me gustaría"*).

4. Propuesta de actividades

Los errores de pronunciación cometidos por los estudiantes pueden llevar a un fracaso en la comunicación. Un alumno, cuya pronunciación es inadecuada, hace que su discurso sea difícil de comprender por los oyentes y puede llegar a frustrarse ya que, aunque tenga un buen dominio de otros aspectos de la lengua que está aprendiendo, tiene problemas para comprender y ser comprendido. Por ello, pensamos que es fundamental integrar la enseñanza y práctica de la pronunciación en la clase E/LE y no sólo en los niveles iniciales, sino a lo largo del proceso de aprendizaje.

En este proceso, evidentemente, tanto el profesor como el aprendiente tienen su rol. Por un lado, el profesor debe guiar al alumno por el camino que más le beneficie proporcionándole aquellas actividades que más se adecuen a sus necesidades. Por otra parte, el estudiante debe ser consciente de que el éxito o fracaso dependerá en gran medida del esfuerzo que él ponga en realizar las tareas propuestas por el profesor.

Si miramos atrás en este estudio y recordamos tanto el apartado de "Análisis de cuestionarios" como el de "Análisis de manuales", podemos observar algunas coincidencias. Una de ellas es la falta de contextualización de las actividades –en los manuales son actividades independientes del resto de la unidad y según los comentarios de los profesores *"lo hago de forma puntual"*, *"cuando surge el problema en clase"*, vemos que no están planificadas dentro del programa de la clase-. Otra coincidencia es que parece que la práctica de sonidos es a lo que se le dedica prioridad bien por parte del profesor bien por parte de los manuales descuidando, lógicamente, los demás aspectos de la pronunciación.

Nos parece de vital importancia recalcar que la pronunciación debe ser considerada como un componente más dentro de la enseñanza de una lengua y, por tanto, tiene que estar integrada dentro de la planificación de la clase lo que supone tratar todos sus aspectos dentro de un contexto determinado y no de forma aislada.

En este apartado vamos a proponer una serie de actividades –tipo clasificadas en tres grupos: actividades para trabajar la dimensión afectiva, actividades para el entrenamiento receptivo y actividades para el entrenamiento productivo.

4.1 Actividades para trabajar la dimensión afectiva

El empezar esta propuesta por este tipo de actividades no es una mera coincidencia sino al contrario, lo hacemos porque consideramos que el componente afectivo es un componente no sólo complementario al cognitivo sino también absolutamente necesario para liberar al alumno de los prejuicios que tiene al enfrentarse a la lengua meta y, de esta manera, conseguir el éxito final en su proceso de aprendizaje.

En el apartado que dedicamos al marco teórico vimos que son diferentes los factores que pueden tanto influir en la adquisición de la fonología de una L2 como facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación. Entre todos ellos mencionamos factores afectivos como el grado de aculturación, las creencias de profesores y alumnos, la identidad, la autoimagen o la motivación por recordar alguno de ellos.

En nuestra opinión son estos factores los que el profesor de español como lengua extranjera debe trabajar desde un principio con el fin, por una parte, de reducir al mínimo las inhibiciones y prejuicios que sus estudiantes puedan tener frente a la lengua meta consiguiendo así, por otro lado, que los alumnos ganen confianza y tengan una predisposición positiva hacia la lengua que están aprendiendo y hacia sus hablantes.

A continuación recogemos una muestra de la propuesta de Verdía (2000) de las posibles actividades para trabajar distintos aspectos de la dimensión afectiva.

❖ "Cuestionarios"

Primeramente, los alumnos contestan individualmente al cuestionario propuesto para, a continuación, compartir sus experiencias en pequeños grupos y en grupo abierto.

Este tipo de actividad es muy útil tanto para el estudiante -ya que le permite hacer una reflexión sobre sus creencias y prejuicios hacia la lengua meta-, como para el profesor que puede obtener una valiosa información que contribuya a ayudar al alumno a superar las barreras afectivas y socioculturales que pueda tener y así mejorar el proceso de aprendizaje de la pronunciación de la lengua meta.

Por supuesto estos cuestionarios pueden tener diferentes estructuras dependiendo de lo que sea más conveniente para el grupo al que va destinado.
(ver anejos 5 y 6).

❖ "El acento español"

Se trata de que los estudiantes hablen en su lengua materna pero imitando a los españoles hablando en la lengua de los alumnos con acento español.

Esta actividad tiene como objetivo facilitar al estudiante un modelo mental a la vez que ayuda a trabajar contra el miedo a perder la identidad mejorando así sus producciones orales.

❖ “ El sonido más español”

Cada estudiante escoge el sonido que, en su opinión, es característico de la lengua española y escribe palabras o expresiones que lo contengan. Después compara con los compañeros, dando sus razones por las que ha elegido ese sonido en particular. Finalmente, deben elaborar una lista única que contenga los sonidos más españoles. Una variación de esta actividad puede ser elegir el sonido más divertido, romántico, grosero, etcétera.

El objetivo de esta actividad es familiarizar al aprendiente con los nuevos sonidos de la lengua que aprenden de tal forma que aprendan a escuchar y vayan descubriendo, conectando e identificándose de una forma positiva con la nueva lengua y con su cultura.

❖ “ Play back”

Se pone un video y se dice a los estudiantes que presten atención a los gestos, movimientos de los labios y expresiones de la cara que los nativos hacen cuando hablan ya que a continuación tendrán que hacer un *play back* imitando a los hablantes del video.

Este tipo de actividad hace que los alumnos tomen conciencia de los cambios, desde respiratorios hasta gestuales, que supone expresarse en otra lengua. Esto, a su vez, les ayuda a sentirse más cómodos con su nueva imagen.

❖ “Los sonidos más fáciles y más difíciles del español”

Pedimos a los alumnos que, individualmente, reflexionen sobre los cinco sonidos del español que le resultan más fáciles y los cinco más difíciles. En pequeños grupos, comentan lo que han elegido. Finalmente, deberán elaborar una lista de clase que contenga los cinco sonidos más fáciles y los cinco más difíciles para el grupo.

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes sean conscientes de que la facilidad y la dificultad son conceptos relativos y que cada uno posee unas determinadas destrezas en las que debe confiar así como unos puntos débiles en los que debe trabajar para mejorarlos.

4.2 Actividades para el entrenamiento receptivo y productivo

Cuando un aprendiente se enfrenta al aprendizaje de una lengua extranjera hay muchos aspectos de ésta que posiblemente desconoce, desde aspectos gramaticales o léxicos hasta culturales pasando, lógicamente, por su pronunciación.

Uno de los diferentes puntos tratados en el apartado del marco teórico hacía referencia a la influencia que la lengua materna podía tener en el proceso de aprendizaje de una L2 y, más concretamente, citábamos la transferencia negativa o interferencia como posible causante del “acento extranjero”.

Los estudiantes al intentar producir la L2, si no se les ha dado un modelo previo, lo harán partiendo del único patrón que tienen: su lengua materna. Por eso, es frecuente que sus producciones orales posean incorrecciones tanto a nivel segmental como en el plano suprasegmental, dado que desconocen el funcionamiento de la lengua que están aprendiendo.

Por todo ello, nos parece importante que, a la hora de plantear actividades de pronunciación, el profesor se centre primeramente en actividades de tipo receptivo que ayuden al alumno a reconocer y asimilar las diferentes características de la lengua para pasar, a continuación, a las actividades de producción de la misma ya que, de no ser así, el alumno será incapaz de discriminar los nuevos aspectos que la lengua le presenta y, por lo tanto, no podrá reproducirlos.

A continuación presentamos una muestra de actividades para trabajar los sonidos, la acentuación y la entonación a partir del entrenamiento auditivo y productivo insistiendo, nuevamente, en que todas las actividades deben estar integradas dentro de la planificación global de la clase.

Entrenamiento receptivo

❖ *Entonación*

Los humores del español
(Adaptado de *Pronunciation* de Clement Laroy- OUP)

A partir de un video al que se le ha quitado la imagen, se propone a los estudiantes que, a través de lo que escuchan, intenten imaginar el estado de ánimo en el que se encuentran los protagonistas (triste, enfadado, contento). A continuación habrá una puesta en común para que expliquen como han llegado a sus conclusiones.

Esta actividad ayudará al alumno a diferenciar y adquirir la entonación adecuada para diferentes estados de ánimo a la vez que la asocia con el lenguaje corporal y la voz.

¿Por qué reacciona así?

Con la ayuda de un mismo diálogo grabado varias veces pero reflejando diferentes situaciones, se indica a los estudiantes que lo escuchen y que en parejas intenten reconstruir la situación en la que los hablantes se encuentran cuando se produce la conversación. Después cada pareja explicará su proposición al resto de compañeros.

Con esta actividad el aprendiente podrá distinguir y aprender la entonación adecuada a diferentes situaciones dentro del contexto de comunicación.

❖ *Acentuación*

a) Se da a los alumnos una lista con palabras, que han de clasificar siguiendo un patrón de acentuación de la sílaba más fuerte dado en la pizarra con regletas de colores.

b) A partir de una conversación que oyen en un casete, los alumnos deberán agrupar las palabras, por ejemplo de un mismo campo semántico como pueden ser los muebles, de acuerdo con la acentuación de la sílaba más fuerte y, después, intentar encontrar el patrón para cada grupo.

Creemos que es importante trabajar el acento ya que su incorrecta pronunciación cambia el significado una palabra (hablo/ habló) y porque hay palabras en otras lenguas cuya diferencia reside en el acento.

❖ *Sonidos*

¡Bingo!

Se reparte a cada estudiante un cartón y una lista de palabras que contienen el o los sonidos que queremos trabajar para que cada uno complete su cartón. A continuación, el profesor irá diciendo palabras y el estudiante que logre tachar todas las palabras de su cartón gritará ¡Bingo!.

Ésta sería una forma de que el alumno se vaya familiarizando con esos sonidos que por diferentes motivos le van a resultar difíciles de pronunciar.

Metáforas
(Adaptada de *Pronunciation* de Clement Laroy-OUP)

Se pide a los estudiantes que, sentados cómodamente y con los ojos cerrados, intenten asociar el sonido que van a escuchar con algo, bien sea un animal, un objeto, una situación, una persona que conocen. Se les anima a que escriban frases como "Esto es...", "Esto es como un / una...", "esto me suena a...". Después lo comentan en clase.

Esta actividad ayuda al alumno a distinguir sonidos mediante asociaciones e impresiones personales.

Entrenamiento productivo

❖ Entonación

Se ha escrito un crimen
(Adaptado de Kenworthy, J-Longman)

El profesor cuenta a los estudiantes que ha habido un robo en la escuela y les da detalles de cuándo y dónde ha ocurrido. Dos estudiantes tendrán el role de policías y harán preguntas para descubrir a los criminales mientras que los demás serán sospechosos. Estos últimos tendrán una tarjeta con su coartada. Entre las tarjetas hay coartadas contradictorias como por ejemplo: "Has visto a John en la plaza a las 6:30" mientras que la tarjeta de John dice: "Has estado en casa de María de 5:30 a 8:00". La policía debe interrogar a cada sospechoso y estos deben defender su coartada pudiendo mostrar sorpresa o enfado al oír las declaraciones de los demás.

Esta puede ser una práctica de las frases interrogativas así como de la forma de expresar ciertos sentimientos como sorpresa o enfado a través de la entonación del discurso.

¿Cómo estás?

Se escribe una frase en la pizarra y cada estudiante deberá pronunciarla de acuerdo al sentimiento que aparezca en una tarjeta que se le ha dado previamente (tristeza, sorpresa, enfado).

Con este tipo de ejercicio ayudamos al estudiante a mejorar su expresión oral dependiendo del contexto en el que se esté produciendo la conversación.

❖ *Acentuación*

¿Dónde está el acento?

En pequeños grupos con fichas un tablero y dados, los estudiantes van a recorrer el tablero cumpliendo las condiciones establecidas. En algunas casillas aparecerán palabras y cuando el jugador caiga en ella deberá decir dos palabras con la misma acentuación que la que allí aparece. En las otras casillas estarán las típicas alternativas: un turno sin jugar, pasa a la casilla 15, vuelve a empezar, etcétera.

Las familias

En grupos de cuatro, los alumnos deberán hacer familias de cuatro cartas en las que una de ellas sea el patrón de la acentuación. Para ello, tienen que hacerse preguntas del tipo “¿Tienes el patrón de...?” o “¿Tienes una palabra del grupo de...?”

Estas actividades ayudan al alumno a practicar la pronunciación de palabras y a evitar posibles confusiones producidas por el cambio de acento.

❖ *Sonidos*

¿Qué falta?

Se pegan unas fotos en la pizarra –elegimos aquellas palabras cuyo sonido nos interesa practicar- y se pide a los alumnos que las pronuncien. Una vez que han controlado su pronunciación, se quitan algunas fotografías y los estudiantes deben adivinar las imágenes que faltan.

Historia sonora

(Adaptado de Pronunciation de Clement Laroy- OUP)

Los estudiantes deben escribir una historia utilizando palabras que contengan el o los sonidos que al profesor le interesa practicar. Una vez terminada la expresión escrita se leen las diferentes historias.

Con este tipo de actividades, los estudiantes practican aquellos sonidos más complicados o extraños para ellos para, poco a poco, ir mejorando su pronunciación.

En nuestra opinión, las actividades dadas en este muestrario y cualquier otra que podamos buscar son perfectamente integrables al resto de contenidos que habitualmente trabajamos en nuestra clase de español como lengua extranjera y permiten al alumno adquirir la lengua de una forma global sin descuidar ningún aspecto de la misma.

5. Conclusión final

Desde que, a finales del siglo XIX, el Movimiento de Reforma diera importancia por primera vez a la pronunciación considerando la expresión oral como la forma primaria de la lengua hasta nuestros días, la suerte de la enseñanza de la pronunciación a lo largo de la historia ha sido bastante irregular.

Mientras unos, como los seguidores del Método Directo nacido a finales del siglo XIX, apostaron por una enseñanza basada en la imitación, otros, como Palmer y Hornby en Gran Bretaña y Brooks en Estados Unidos que en la primera mitad del siglo XIX defendieron, respectivamente, del Enfoque Oral y del Método Audiolingüístico, proponían la repetición como camino necesario para crear buenos hábitos de aprendizaje.

En la década de los años sesenta, la teoría conductista encontró la oposición del modelo cognitivo, apoyado por Noam Chomsky, según el cual la lengua no se aprende por imitación y creación de hábitos sino a partir de un conocimiento subyacente en la mente del aprendiente. Esta serie de consideraciones hizo que la pronunciación quedase relegada a un último plano en el proceso de enseñanza.

En la década de los setenta, tanto el Método Silencioso como El Aprendizaje Comunitario volvieron a dar un empuje a la enseñanza y práctica de la pronunciación en el aula procurando que el alumno se acercara en corrección y fluidez a un hablante nativo.

Sin embargo, en esta misma época, el peso y la influencia del Enfoque Comunicativo no tardó en hacerse notar. Con esta nueva tendencia, la pronunciación, una vez más, queda en el último peldaño de la enseñanza de un idioma ya que el acercarse a la expresión oral de un nativo ya no es el objetivo. En este momento lo que se busca es que el mensaje producido por el aprendiente sea inteligible para que se produzca la comunicación.

Esta postura nos parece perfectamente aceptable y así lo piensan también la mayoría de los profesores que han participado en este estudio a través del cuestionario cuyo análisis ya ha sido presentado anteriormente. Según se deduce de los resultados obtenidos en dicho cuestionario y coincidiendo con las directrices del Enfoque Comunicativo, lo más importante es que se produzca la comunicación. Sin embargo, ninguno de ellos apuesta por la pronunciación de la misma manera que lo hacen por otros aspectos de la lengua.

Encontramos este hecho contradictorio a la vez que preocupante ya que si tanto la expresión como la comprensión oral deben producirse a un nivel aceptable puesto que, según lo dicho anteriormente, la comunicación es prioritaria, nos parece de vital importancia que la pronunciación sea tomada en cuenta seriamente e integrada, junto con los otros aspectos de una lengua, dentro de los programas de E/LE.

El oyente puede deducir, entre otros, aspectos como nuestro sexo, edad, procedencia e incluso nuestro estado de ánimo. En nuestro discurso también puede detectar sarcasmo o ironía, seguridad o frustración. Todo ello por el mero hecho de expresarnos oralmente proceso en el que, inevitablemente, la pronunciación y todos sus componentes juegan un papel muy importante. Por lo tanto, en nuestra opinión, es misión del profesor hacer que sus estudiantes sean capaces de captar esta parte de la lengua en la que a su vez va incluida una parte de nuestra cultura. De esta forma los aprendientes adquirirán la lengua en su globalidad y entenderán que todos y cada uno de sus componentes son igualmente importantes y necesarios a la hora de comunicarnos.

Si nos trasladamos al aula vemos que la realidad es muy diferente y no podemos dejar de preguntarnos el motivo por el cual la pronunciación es esa parte de la enseñanza de E/ LE olvidada, desconocida y temida por los profesores.

Por nuestra propia experiencia y a raíz de esta investigación hemos encontrado una posible respuesta a esta pregunta.

Son muchos y diferentes los factores que intervienen tanto en el proceso de enseñanza por parte del profesor como en el de aprendizaje por parte del alumno. Por lo que al primero se refiere, es importante mencionar la influencia que ejercen las creencias que los profesores tienen sobre la enseñanza, sus alumnos y sobre ellos mismos. Si volvemos nuevamente a los cuestionarios, observamos que la mayoría piensa que el español es una lengua fácil de pronunciar y, por lo tanto, sólo trabajan la pronunciación en ocasiones puntuales. Por otro lado, cuando la trabajan tienen un sentimiento de inseguridad, producido probablemente por la falta de formación específica sobre el tema, y aluden también a una falta de material que pueda ayudarles a desarrollar su labor en el aula. En este punto estamos absolutamente de acuerdo con los profesores ya que, según podemos deducir del análisis de materiales que hemos realizado en nuestro estudio, el protagonismo dado a la pronunciación en el material destinado a la enseñanza de español como lengua extranjera es mínimo. Este conjunto de factores hace que el profesor vea la enseñanza de la pronunciación como una tarea ardua y un tanto inaccesible.

El alumno, como parte activa del proceso, también verá influenciado su proceso de adquisición de la pronunciación de nuestra lengua por factores que pueden variar desde lingüísticos, como la LM, hasta individuales, como la edad o la instrucción, sin olvidarnos los que hacen referencia al campo afectivo como ser el grado de aculturación o las creencias que los alumnos tienen sobre sus aptitudes. Estas últimas son las responsables del éxito o el fracaso final ya que actúan como filtros en el aprendizaje.

Tampoco debemos olvidar que cuando hablamos en una lengua extranjera nos convertimos en una persona diferente a la que estamos acostumbrados. Esto produce una sensación de amenaza hacia nuestra identidad que actúa como barrera y nos produce una serie de inhibiciones que nos impide llegar al punto óptimo de nuestro aprendizaje.

Nos parece importante que el profesor como guía del proceso intente conocer no sólo estos factores sino también las necesidades de los alumnos ya que todo ello le ayudará a determinar unos objetivos y proponer unas actividades que motiven al aprendiente a la vez que disminuyan las inhibiciones y los miedos que puedan tener, facilitando así el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Las actividades que proponemos en la última parte de nuestra investigación son una muestra de las distintas posibilidades que existen para trabajar la pronunciación en nuestras clases y pretenden, lo mismo que este estudio en su totalidad, acercar la enseñanza de la pronunciación al profesor para que sea considerada como un componente más dentro de la programación de sus clases y, por fin, adquiera la importancia que aún le falta dentro de la enseñanza de español como lengua extranjera.

=====
=====
Estoy haciendo una memoria y mi área temática es la pronunciación en E/LE (español como lengua extranjera). Me gustaría hacer un análisis del tratamiento y la importancia que se da a la pronunciación en la clase, así como conocer la opinión de los profesores sobre este tema. Por eso, pido y agradezco vuestra colaboración.
=====
=====

CUESTIONARIO.

Por favor, responde a las siguientes preguntas y añade los comentarios que creas necesarios.

1- Te parece más importante que tus alumnos: (ordena de mayor (1) a menor (7) importancia)

- () Comprendan bien.
- () Hablen bien.
- () Escriban bien.
- () Tengan buena pronunciación.
- () Tengan mucho vocabulario.
- () Lean bien.
- () Usen la gramática correctamente.

Comentarios:

2- En clase a qué aspectos das prioridad: (ordena de mayor(1) a menor(7) dedicación de tiempo)

- () Comprensión auditiva.
- () Gramática.
- () Léxico.
- () Pronunciación.
- () Expresión oral.
- () Comprensión escrita.
- () Expresión escrita.

Comentarios:

3- ¿Crees que el español es fácil de pronunciar para un extranjero?

SI

NO

Comentarios:

--

4- ¿Qué es para ti enseñar pronunciación?

5- ¿Crees que para enseñar a pronunciar bien a nuestros alumnos el profesor debe tener conocimientos de la fonética y la fonología?

AMPLIOS

BÁSICOS

NO ES NECESARIO

Comentarios:

--

6- ¿Trabajas la pronunciación en clase con tus alumnos?

SÍ, ¿cómo?	NO, ¿por qué?
------------	---------------

Comentarios:

--

7- Si has contestado afirmativamente a la pregunta 6, ¿qué materiales utilizas en tu clase para trabajar la pronunciación?

8- En tu opinión, ¿tienes materiales suficientes para trabajar la pronunciación en clase?

SI

NO

Comentarios:

9- Si has contestado afirmativamente a la pregunta 6, ¿cómo te sientes cuando trabajas la pronunciación en clase?
(marca una o más opciones)

Seguro Inseguro

Satisfecho Frustrado

Me parece que estoy perdiendo el tiempo Creo que mis alumnos lo aprovechan.

Otros... ¿cómo?

Comentarios:

Sólo para poder contar con algunos datos estadísticos, ¿podrías contestar a las siguientes preguntas?

- ¿Cuánto tiempo llevas enseñando español?

- ¿Qué titulación/ titulaciones tienes (licenciatura, diploma, master, certificado,...)?

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Manuales analizados	Contenido	Tipo de actividad
Nivel inicial		
(Gente 1) A		
(Actividad) A1	Sonido (g/ j)	Discriminación
(Actividad) A2	Sonido (r/ rr)	Discriminación
(Actividad) A3	Sonido (b/ v)	Discriminación
(Actividad) A4	Sonido (g/ d)	Discriminación
(Actividad) A5	Sonido (vocales)	Repetición
(Actividad) A6	Sonido b/ v)	Reflexión
(Actividad) A7	Acentuación (sílabas fuertes)	Discriminación
(Actividad) A8	Entonación (enunciativas/ interrogativas/ exclamativas)	Discriminación
(Actividad) A9	Entonación (enunciativas/ interrogativas)	Discriminación
(Actividad) A10	Sinalefa	Reflexión
(ELE 1) B		
(Actividad) B1	Sonido (r/ rr)	Repetición
(Actividad) B2	Sonido (c/ q/ k)	Repetición
(Actividad) B3	Sonido (ai/ ei)	Discriminación
(Actividad) B4	Sonido (c/ z)	Discriminación
(Actividad) B5	Sonido (c/ k)	Discriminación
(Actividad) B6	Sonido (g/ j)	Discriminación
(Actividad) B7	Sonido (r/ rr)	Explicación teórica
(Actividad) B8	Acentuación (sílabas fuertes)	Discriminación
(Actividad) B9	Acentuación (sílabas fuertes)	Discriminación
(Actividad) B10	Entonación (enunciativas/ interrogativas)	Repetición
(Actividad) B11	Entonación (enunciativas/ interrogativas)	Repetición
(Actividad) B12	Entonación (enunciativas/ interrogativas)	Repetición
(Actividad) B13	Entonación (enunciativas/ interrogativas)	Repetición
(Actividad) B14	Entonación (enunciativas/ interrogativas)	Repetición
(Planeta 1) C		
(Actividad) C1	Sonido(k/ c/ g/ j)	Discriminación
Subtotal: 25 Actividades	Subtotal sonido: 14 (56%) Subtotal entonación: 7 (28%) Subtotal acentuación: 3 (12%) Subtotal sinalefa: 1 (4%)	Subtotal discrimin.: 14 (56%) Subtotal repetición: 8 (32%) Subtotal reflexión: 2 (8%) Subtotal expl. teor.: 1 (4%)

Manuales analizados	Contenido	Tipo de actividad
Nivel intermedio		
(Gente 2) D		
(Actividad) D1	Sonido (vocales)	Reflexión
(Actividad) D2	Sinalefa	Repetición
(ELE 2) E		
(Actividad) E1	Sonido (c/ k/ g/ j/ b)	Repetición
(Actividad) E2	Sonido (c/ s/ k)	Repetición
(Actividad) E3	Sonido (g/ j)	Repetición
(Actividad) E4	Sonido (l/ y/ i)	Repetición
(Actividad) E5	Sonido (l/ y/ i)	Discriminación
(Actividad) E6	Sonido (ía/ íai/ ai)	Discriminación
(Actividad) E7	Sonido (r/ rr)	Discriminación
(Actividad) E8	Sonido (s/x)	Discriminación
(Actividad) E9	Sonido (c/q)	Discriminación
(Actividad) E10	Sonido (c/ k)	Discriminación
(Actividad) E11	Sonido (b/ v)	Discriminación
(Actividad) E12	Sonido (b/ v)	Discriminación
(Actividad) E13	Sonido (g)	Discriminación
(Actividad) E14	Sonido (d/ z)	Discriminación
(Actividad) E15	Sonido (g/ j)	Discriminación
(Actividad) E16	Sonido (p/ b)	Discriminación
(Actividad) E17	Entonación (exclamativas)	Repetición
(Actividad) E18	Entonación (enunciativas/ interrogativas/ exclamativas)	Discriminación
(Actividad) E19	Acentuación (sílabas fuertes)	Discriminación
(Actividad) E20	Acentuación (sílabas fuertes)	Discriminación
Subtotal: 22 Actividades	Subtotal sonido: 17 (77%) Subtotal entonación: 2 (9%) Subtotal acentuación: 2 (9%) Subtotal sinalefa: 1 (5%)	Subtotal discrimin.: 15 (68%) Subtotal repetición: 6 (27%) Subtotal reflexión: 1 (5%) Subtotal expl. teor.: 0 (0%)

Manuales analizados	Contenido	Tipo de actividad
Nivel avanzado		
(¿A que no sabes?) F		
(Actividad) F1	Sonido (r/ rr)	Discriminación
(Actividad) F2	Sonido (p/ b)	Discriminación
(Actividad) F3	Sonido (s/ z)	Discriminación
(Actividad) F4	Sonido (g/ j)	Discriminación
(Actividad) F5	Entonación ((enunciativas/ interrogativas/ exclamativas)	Discriminación
(Actividad) F6	Entonación ((enunciativas/ interrogativas/ exclamativas)	Discriminación
(Actividad) F7	Entonación ((enunciativas/ interrogativas/ exclamativas)	Discriminación
(Actividad) F8	Entonación ((enunciativas/ interrogativas/ exclamativas)	Discriminación
(Actividad) F9	Acentuación (sílabas fuertes)	Discriminación
(Actividad) F10	Acentuación (sílabas fuertes)	Discriminación
Subtotal: 10 Actividades	Subtotal sonido: 4 (40%) Subtotal entonación: 4 (40%) Subtotal acentuación: 2 (20%) Subtotal sinalefa: 0 (0%)	Subtotal discrimin.: 10 (100%) Subtotal repetición: 0 (0%) Subtotal reflexión: 0 (0%) Subtotal expl. teor.: 0 (0%)

Valores totales:

Nº de actividades	Contenidos	Tipo de actividad
Total: 57 Actividades	Total sonido: 35 (61%) Total entonación: 11 (19%) Total acentuación: 9 (16%) Total sinalefa: 2 (4%)	Total discrimin.: 39 (68%) Total repetición: 14 (25%) Total reflexión: 3 (5%) Total expl. teor.: 1 (2%)

Ejemplo de cuestionarios

(Propuesta de Verdía, 2000)

Cuestionario 1

Cuando oigo hablar español:

1. a. Me recuerda el sonido de las olas
b. Me recuerda el sonido de una cascada
2. a. Me recuerda el invierno
b. Me recuerda el verano
3. a. Me apetece empezar a bailar
b. Me apetece dormirme
4. a. Me parece que están comiendo una manzana
b. Me parece que están comiendo un plátano
5. a. Huele a flores
b. Huele a comida
6. a. Me parece perfecto para dar órdenes
b. me parece perfecto para hablar de amor

Cuestionario 2

Cuando oigo hablar español:

1. a. Lo asocio con el sol
b. Lo asocio con la luna
2. a. Me recuerda la carne
b. Me recuerda el pescado
3. a. Suena como el violín
b. Suena como un tambor
4. a. Me parece que están paseando
b. Me parece que están corriendo
5. a. Me parece masculino
b. Me parece femenino
6. a. Parece ideal para cantar
b. Parece ideal para gritar

Busca a alguien...
(Propuesta de Verdía, 2000)

- 1... que tenga un pariente que habla español bien.
- 2... que crea que el español es fácil de pronunciar.
- 3... que piense que tiene dificultades para pronunciar español.
- 4... que piense que el español es una lengua muy musical.
- 5... que piense que el español es muy difícil de pronunciar.
- 6... que haya soñado en español.
- 7... que tenga miedo de que se rían de su pronunciación cuando habla español.
- 8... que esté satisfecho con su pronunciación.
- 9... que prefiera hablar español con el acento de su lengua materna.
- 10... a quien le gustaría hablar español como un nativo.
- 11... a quien no le gustaría ser confundido con un nativo.
- 12... a quien le guste el español hablado con acento mejicano.
- 13... a quien le guste ver películas en español porque le suena bien el español.
- 14... a quien no le gusten las canciones españolas que conoce.
- 15 ...a quien le guste el español pero no le gustaría vivir en un país de habla hispana.

Bibliografía

- Adams, C. (1979) *English speech rhythm and the foreign learner*. Mouton. The Hague.
- Arnold, J. (2000) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Bailey, K.M. y Savage, L. (1994) *New ways of Teaching Speaking*. Alexandria. TESOL.
- Baralo, M. (1999) *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco Libro.
- Bjarkman, P y Hammond, R. (1989) *American Spanish Pronunciation. Theoretical and Applied Perspectives*. Washington D.C. Georgetown University Press.
- Bowen, J.D. y Stockwell, R.P. (1967) *Patterns of Spanish Pronunciation: a drill book*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Bowen, T. y Marks, J. (1993) *The Pronunciation Book: Student-centred activities for Pronunciation Work*. Pilgrims. Longman.
- Brazil, D. *Designing an Integrated Pronunciation Course*. Speak Out nº 17, p. 5-9.
- Cabello, M. (1998) *La comprensión auditiva en E/LE*. Madrid. Colección Aula de Español. Universidad Antonio de Nebrija.
- Carcedo González, A. (1998) *La pronunciación del español por hablantes nativos de finés: particularidades de un acento extranjero*. Instituto Iberoamericano de Finlandia.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. Y Goodwin, J. (1996) *Teaching Pronunciation. References for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
- Dalton, C. y Seidlhofer, B. (1994) *Pronunciation*. Oxford. Oxford University Press.
- Denyer, M. (1999) *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid. Colección Aula de Español. Universidad Antonio de Nebrija.
- Douat, G. (2000) *PNL Programación neurolingüística*. Barcelona. Editorial de Vecchi.
- Ellis, R. (1998) *Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.
- Fernández, S. (1997) *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- Fernández, S. (1996) *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid. Colección Aula de Español. Universidad Antonio de Nebrija.
- Florez, M.A. (1998) *Improving Adult ESL Learner´s Pronunciation Skills*. Washington D.C. ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education. ERIC Digest.
- Gilbert, J.B. (1993) *Clear speech: Pronunciation and Listening comprensión in North American English*. Cambridge University Press.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., Simón, T. (1996) *Profesor en acción 1*. Madrid. Edelsa.

- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., Simón, T. (1996) *Profesor en acción 2*. Madrid. Edelsa.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., Simón, T. (1996) *Profesor en acción 3*. Madrid. Edelsa.
- Hancock, M. (1995) *Pronunciation games*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Haycraft, B. (1978) *The Teaching of Pronunciation: A classroom guide*. London. Longman.
- Hewings, M. (1993) *Using Concordancer in Writing Pronunciation Teaching Materials*. Speak Out (enero). p. 11-16.
- Honey, J. (1991) *Does the accent matter?: The Pygmalion Factor*. London. Faber and Faber.
- IATEFL Pronunciation SIG (1996) *Changes in Pronunciation*. UK.
- Kelly, G. (2000) *How to Teach Pronunciation*. Essex. Longman.
- Kenworthy, J. (1999) *Teaching English Pronunciation*. UK. Longman.
- Laroy, C. (1996) *Pronunciation*. Oxford. Oxford University Press.
- Laroy, C. (1996-1997) *Pronunciation: Looking at the Learner or "If I were you, I wouldn't start from here"*. Speak Out nº 19.
- Littlewood, W. (1981) *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Lleó, C. (1997) *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid. Visor.
- McCarthy, P. (1978) *The Teaching of Pronunciation*. Cambridge. Cambridge University Press.
- McLaughlin, B. (1992) *Myths and Misconceptions about Second Language Learning*. Washington D.C. ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education. ERIC Digest.
- Morley, J. (1987) *Current Perspectives on Pronunciation: Practices anchored in Theory*. Washington. TESOL.
- Morley, J. (1994) *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new dimensions*. TESOL, Alexandria. VA.
- Moskowitz, G. (1978) *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Boston. Heinle & Heinle.
- Muñoz Licerias, J. (1992) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid. Visor.
- Navarro Tomás, T. (1918) *Manual de la pronunciación española*. Madrid. Espasa-Calpe.
- Nunan, D (1989) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- O'Connor, J.D. (1967) *Better English Pronunciation*. Cambridge University Press.
- Parker, R. y Graham, T. (1994) *An Introduction to the Phonology of English for Teachers of TESOL*. Sheffield. Sheffield Hallam University.

- Pennington, W. y Richards, J. (1994) *Recent research in L2 phonology: Implications for practice*, en Morley, J. (1994) *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new dimensions*. TESOL, Alexandria. VA.
- Poch Olivé, D. (1999) *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid. Edinumen.
- Quillis, A. (1993) *Tratado de Fonología y Fonética españolas*. Madrid. Gredos.
- Reyes, G. (1998) *El abecé de la pragmática*. Madrid. Arco Libros.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1986) *Approaches and Methods in Languages Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. y Lockhart, C. (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Schleppegrell, M. (1987) *The Older Learner*. Washington D.C. ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education. ERIC Digest.
- Scott, R. (1997) *A self-administrated diagnostic pronunciation test*. Speak Out nº 20, p. 54-55.
- Scrivener, J. (1994) *Learning Teaching*. Oxford. Heinemann.
- Taylor, L. (1993) *Pronunciation in Action*. Hertfordshire. English Language Teaching Prentice Hall International.
- Terrel, T.D. (1989) *Teaching Spanish Pronunciation in a Communicative Approach*, en Bjarkman, P. y Hammond, R. (1989) *American Spanish Pronunciation. Theoretical and Applied Perspectives*. Washington D.C. Georgetown University Press.
- Underhill, A. (1995) *Sound Foundation: Living Phonology*. Oxford. Heinemann.
- Underhill, A. (1998) *Sound Foundations. Make Pronunciation physical. Get it into the body*. Speak Out nº 20, p. 27-30.
- Valles Arandiga, A. (2000) *Fichas de recuperación de dislalias*. Madrid. CEPE.
- VV.AA. (1995) *Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Granada. Universidad de Granada.
- VV.AA. (2000) *La expresión oral*. Barcelona. Ariel.
- Vázquez, G. (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid. Edelsa.
- Verdía, E. *Actas de Expolingua (2000)*. Madrid.
- Walqui, A. (2000) *Contextual Factors in Second Language Acquisition*. Washington D.C. ERIC Clearinghouse for ESL Literacy Education. ERIC Digest.
- Williams, M. y Burden, R. (1999) *Psychology for Languages Teachers. A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press.
- Wong, R. (1987) *Teaching Pronunciation. Focus on English Rhythm and Intonation*. New Jersey. Prentice Hall Regents.

Trabajo de investigación final de máster

La enseñanza de la entonación en el aula de ELE, paso a paso.

Mapi Ballesteros Panizo

Directora del trabajo: Mar Garachana Camarero

Septiembre de 2008

Índice

Primera parte.....	4
1- Introducción	4
2- Marco teórico	8
3- La conversación coloquial.....	13
3.1. Caracterización de la conversación coloquial	14
4- El nivel fónico del lenguaje.....	26
4.1. La prosodia	26
4.1.1. Plano fonético.....	27
4.1.2. Plano fonológico.....	30
4.1.3. Pausas	32
4.1.4. Ritmo	32
5- La entonación	34
5.1. Funciones semántico-pragmáticas.....	35
5.2. Entonación y sintaxis: la gramática de construcciones	37
5.3. Fonopragmática	40
5.4. Lenguas tonales	41
5.5. El lenguaje no-verbal.....	44
5.5.1. Lenguaje gestual	44
5.5.2. El valor del silencio	48
6- Didáctica de la entonación	50
6.1. La transferencia prosódica.....	50
6.2. La entonación en la L1 y la L2.....	58
6.3. El tratamiento explícito de la entonación en el aula.....	64

Segunda parte	66
1- Propuesta de análisis: el valor de la fonología en la explicación gramatical de las estructuras reduplicadas	66
1.1. La topicalización.....	66
1.2. La reduplicación	69
1.3. Construcciones reduplicadas topicalizadoras: descripción fonológica aplicada a la enseñanza de ELE.....	72
2- Propuesta didáctica.....	75
2.1. Hipótesis	75
2.2. El Marco Común de Referencia y el plan curricular del Instituto Cervantes ..	76
2.3. Estudios y futuro de la didáctica de la entonación	82
2.4. De otra manera.....	83
2.5. Metodología.....	85
2.5.1. Nuestra propuesta	86
2.5.2. Objetivo	86
2.5.3. Estructura.....	87
2.5.4. Secuenciación de actividades y guía de explotación	87
2.6. Conclusión	118
BIBLIOGRAFÍA	119

Primera parte

1- Introducción

“Quizá, lo más característico de la vida humana (...) sea la omnipresencia del lenguaje. El universo lingüístico nos arroja de tal forma que no podemos salir de los límites que nos impone. No lo podemos observar desde el exterior porque el más allá del lenguaje es impensable.”(Sebastià Serrano, 1983)

El objetivo de esta investigación es atender al estudio de la lengua conversacional en uso, a fin de proporcionar al estudiante de ELE las claves necesarias para comprender y producir enunciados característicos de la lengua coloquial. Concretamente, atenderemos a un aspecto largamente desatendido en la enseñanza de ELE, a saber, la entonación.

Conocer una lengua equivale a poseer la competencia comunicativa; sin embargo, es muy frecuente que el estudiante extranjero, en la interacción oral con el hablante nativo, no alcance el éxito comunicativo. Sufren esta falta de fluidez y naturalidad comunicativa, incluso, los alumnos con niveles más avanzados y con un comprobado dominio de las reglas gramaticales. Esto se debe a que, como vamos a señalar en el trabajo, la gramaticalidad de los enunciados no garantiza la adecuación comunicativa de las producciones. Para que la comunicación sea efectiva hace falta, además, que el extranjero sea capaz de comprender y utilizar un registro lingüístico adecuado a la situación en que se encuentra y que participe activamente como receptor, infiriendo el significado pragmático de las producciones orales de su interlocutor. La siguiente anécdota que recoge la sección *¡A divertirse!* Del nº 43 de la revista Carabela (1998) puede resultar ilustrativa. Una chica extranjera está hablando con un amigo español de los exámenes. Tiene lugar el siguiente diálogo:

- (1) Extranjera - ¿Crees que vas a aprobar?

Español - ¡Estás tú buena!

Extranjero- ¿Por qué los españoles sois tan machistas? (y se va).

La profunda evolución que ha sufrido la enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de los últimos treinta y cinco años no ha ido acompañada de una reflexión profunda sobre el papel que en ella desempeña la entonación. Por esta razón, se hace necesario un trabajo que describa el lugar que ocupa en la lengua y las relaciones que mantiene con otras competencias. Esto permitirá tener una perspectiva para valorar, de forma justa, la relevancia de la entonación en la comunicación y el papel que ésta desempeña en el aprendizaje de las segundas lenguas.

El trabajo se ha estructurado en dos grandes bloques. El primero, tiene carácter eminentemente teórico y, el segundo, está dedicado a la presentación de un modelo de análisis fonológico que tiene en cuenta la sintaxis, la semántica y la pragmática. Asimismo, se propone un modo de enseñanza que adopta esta óptica integradora. Este modelo, no sólo manifiesta las limitaciones la gramática tradicional, sino que, como se verá, tiene repercusiones en el ámbito de la didáctica de las lenguas, ya sea como lengua nativa o lengua extranjera.

Son seis los apartados que conforman el primer bloque del trabajo: desde el primer capítulo hasta el cuatro, se presentan los conceptos básicos que son necesarios para el estudio de la entonación del español conversacional. Se han seleccionado algunos mecanismos que resultan especialmente conflictivos para el estudiante extranjero, con la intención de reivindicar necesidad de que el registro coloquial reciba más atención en el aula de ELE. Se pretende demostrar que las reglas gramaticales no están basadas en la relación entre lengua y mundo, como establecía la gramática tradicional, sino que son representaciones de la realidad tal y como el hablante la percibe y quiere que la perciba el oyente. Esta concepción puede dar cuenta de fenómenos tan habituales como el hecho de que haya unidades fraseológicas propias de una lengua que, debido a que tienen su origen en esa manera particular de ver el mundo, no tengan traducción ni sentido

en otra lengua. Por ejemplo, las expresiones del tipo “*estar pasado de rosca*”, “*irse por las ramas*”, “*¡qué puñetas!*” o “*¡ni qué niño muerto!*” no tienen sentido en otros idiomas.

Hay diferentes modos de referirse a lo mismo porque hay diferentes modos de ver, de mirar, de percibir la realidad; esa forma condiciona la manera de nombrarla. El uso de unidades fraseológicas es un paso obligado que el no nativo tiene que dar para conseguir una buena competencia lingüística y, por tanto, deben ser trabajadas en el aula; sin embargo, es imposible proporcionar una explicación gramatical o lingüística, más bien haría falta ofrecer una explicación sociocultural de cada unidad de la fraseología, que diera cuenta de los esquemas cognitivos y metafóricos de los españoles.

En los capítulos cinco y seis, nos hemos centrado en el estudio de la entonación que, como decíamos, es el punto de mira de nuestro trabajo. Existe la creencia de que la adquisición de la entonación de la L2 es un proceso automático; de ahí que se la haya marginado en el programa de ELE. Sin embargo, esta desatención está en contradicción con los objetivos que establecen el *Marco común de referencia europeo* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, que recoge la entonación como un elemento cuya progresión debe medirse por la calidad de las emisiones de los estudiantes.

En español, y en la mayoría de las lenguas, la entonación juega un papel fundamental. Tanto es así, que algunos autores consideran que los hablantes actuales estamos en condiciones de entender la sintaxis de un texto que trata de reproducir la lengua coloquial, porque estamos educados para añadir la entonación apropiada y suplir la información que falta (Narbona, 2007). Al poner de relieve la importancia del elemento prosódico quedará sobradamente justificado que, en la enseñanza de ELE, sea necesario fomentar la adquisición fónica y, en particular, la prosódica

El segundo bloque del trabajo, consiste en la exposición de dos propuestas. Por un lado, se propone un método de análisis de la entonación basado en la concepción que integra la sintaxis, la semántica y la fonología. Se

pretende destacar el papel de la entonación en la asignación del significado de las producciones. Es decir, un modelo de análisis y de enseñanza que preste atención a la dependencia entre la forma y el contenido en la asignación de significados. Ha sido necesario limitar el campo de trabajo y seleccionar unas construcciones que tuvieran en común un rasgo gramatical. De entre todas, hemos preferido el análisis de las construcciones reduplicadas topicalizadoras del tipo “*Comer, comer, no come, pero bebe mucha cerveza*”. Sería necesario, sin embargo, que la comunidad de investigadores invirtiera esfuerzos en conseguir la descripción prosódica de otros tipos de construcciones. En este trabajo se propone, asimismo, un ejemplo de cómo introducir la enseñanza de la entonación en el aula de ELE para poder lograr esa paulatina progresión en la calidad de las emisiones de los alumnos. Dado que en los materiales con que contamos, en general, se dedica mucha menos atención a los aspectos fónicos que a los gramaticales, ofreceremos un amplio repertorio de actividades y materiales que permiten ser explotados al gusto de cada docente. Sin embargo, facilitamos un método de explotación que justificaremos previamente ya que, como decíamos, tratamos de ofrecer una metodología que tiene base teórica. No obstante, es importante insistir en la idea de que la propuesta piloto no ha sido comprobada de forma empírica. Nuestra contribución persigue ser una aportación que pretenda arrojar luz y excitar la creatividad de los profesores de ELE para que diseñen otras actividades que contribuyan a preparar al alumno para el éxito comunicativo fuera del marco restringido del aula; lo cual implica un dominio de las todas las habilidades lingüísticas, prosódicas y extralingüísticas.

2- Marco teórico

El marco teórico de nuestra investigación es amplio y está asentado en una concepción del lenguaje coloquial como la expresión amplia y heterogénea de la realidad que perciben las personas.

La lengua es un sistema de comunicación muy complejo. Dentro de cualquier sistema los elementos suelen organizarse y relacionarse en diferentes subsistemas. Piénsese en el sistema del cuerpo humano: se suele distinguir el subsistema locomotor, el auditivo, el visual, etc., lo mismo ocurre con el sistema comunicativo. Aunque para analizar cada uno de los componentes los separemos, en la práctica están intrínsecamente relacionados.

Tradicionalmente, sin embargo, el estudio de la comunicación se ha centrado en el componente lingüístico distinguiendo tres niveles: fónico, gramatical y semántico. Esta parcelación de la realidad, quizás haya facilitado su estudio, pero ha llevado concebir la lengua como un conglomerado de niveles independientes. La realidad lingüística y comunicativa no se encuentra dividida.

El lenguaje vivo, hablado, existe sólo como un continuo verbalparalingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas (Poyatos 1994 I: 130)

Vamos a demostrar, mediante algunos ejemplos, la necesidad de acercarse al estudio de la comunicación humana desde un enfoque integrador. En primer lugar hay que decir que los niveles en que se ha estructurado tradicionalmente la lengua (sintaxis, semántica, fonología, morfología y léxico) mantienen relación de dependencia. Veamos unos ejemplos:

El nivel fonológico interfiere en el semántico: si no pronunciamos adecuadamente podemos fallar en la transmisión del significado que pretendíamos. En los ejemplos siguientes se subraya la función distintiva que ejerce, en ocasiones, el acento español.

- (2) Extiendo la sábana
- (3) Extiendo la sabana

La “sabana” – paisaje caribeño que se caracteriza por ser llano- no puede ser extendida, de ahí que (3) sea agramatical. La sintaxis exige un argumento verbal que desempeñe la función de complemento directo; pero, como vemos, obliga a que se establezca la adecuación semántica que en (3) viene condicionada por la fonología. Se puede observar que la incorrecta ordenación en el nivel sintáctico también crea problemas, por ejemplo, en secuencias como la siguiente:

- (4) niño el guapo juega papá con

Aunque fonológica y gramaticalmente los fonemas y monemas están agrupados correctamente, el orden ha sido alterado y no se ha respetado las reglas sintácticas. Por eso tenemos problemas a la hora de captar el mensaje. Hay, asimismo, oraciones correctas en el nivel semántico y en el gramatical, pero inaceptables desde el punto de vista comunicativo porque entran en contradicción con el trasfondo cultural del oyente.

- (5) Todas las tardes el joven se colocaba al lado de su canario y mantenía con él largas conversaciones muy interesantes.

Queda hasta aquí demostrado que los tres niveles tradicionales del componente verbal están íntimamente relacionados. Se ha puesto, también, de relieve la función del contexto que engloba el saber del oyente. Así pues, para lograr dar cuenta del hecho lingüístico, será necesario adoptar un enfoque interdisciplinar.

La Pragmática es la disciplina que estudia la lengua en relación con su uso; se ocupa de la situación extralingüística que permite la correcta interpretación del mensaje en el proceso comunicativo. Sostiene que los problemas de la incomunicación no se encuentran solo en las palabras dichas, en las significaciones de los actos, sino en su sentido, en lo inferido, en lo interpretado por el otro.

La Pragmática es una perspectiva diferente desde la que se pueden observar los fenómenos, una perspectiva que parte de los datos que ofrece la gramática y toma luego en consideración los elementos extralingüísticos que condicionan el uso del lenguaje” (Escandell, 1993: 10)

Por consiguiente, la Pragmática es un modelo adecuado para el estudio de la prosodia, puesto que es en ella donde se actualizan la gramática y las necesidades expresivas de las personas. El habla es inconcebible sin una estructura prosódica. Además, la entonación funciona en sincronía con la actividad corporal que acompaña a los actos de producción y de recepción del mensaje. Tanto es así, que un mismo enunciado puede interpretarse en un sentido o en el opuesto, según la entonación y los gestos con que se emita. Piénsese en emisiones del tipo “*¡qué locura!*”, que puede tener connotaciones positivas (*¡qué divertido!*) o peyorativo (*¡qué crueldad!*) en función de la entonación que se seleccione en el acto de producción.

Ciertamente, parte de la interpretación del mensaje se basa en la palabra; pero también, y de forma inevitable, se basa en las emociones, intenciones, y en los gestos. La interpretación se basa, como se ve, en la propia naturaleza humana, que es corpórea, inteligente, emotiva y cultural. Por eso, no debe oponerse la comunicación verbal a la no verbal. En la interacción oral, como en la persona, no se dan relaciones de subordinación porque ambas son un todo integrado. Así como el hombre no podría vivir si no tuviera cuerpo, los mensajes no podrían articularse si no hubiera entonación. Así pues, el dominio de la comunicación se caracteriza por ser heterogéneo, extenso y complejo, no lineal (Serrano, 2005).

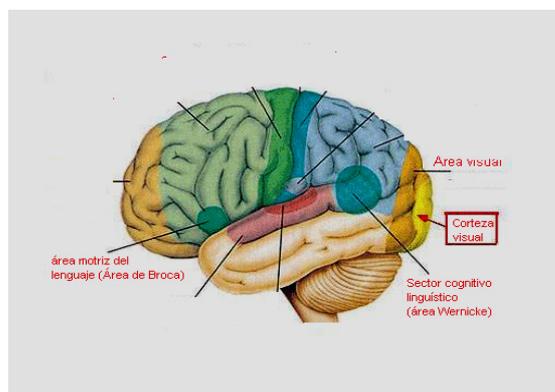
Los principios que deben guiar la práctica docente de la entonación conversacional se encuentran en la Lingüística aplicada a la enseñanza. Esta disciplina se encarga de resolver los problemas que aparecen en el uso espontáneo de la lengua y busca darles respuesta desde ámbitos de conocimiento diferentes. Recurre tanto al ámbito lingüístico (la semántica, fonología y sintaxis), como a la semiótica, la antropología y, por descontado, a la pedagogía y a la psicología.

Asimismo, le resulta útil conocer las operaciones mentales que se realizan en el proceso de percepción del lenguaje, de cuyo estudio se ocupa la Lingüística cognitiva. Esta rama de la lingüística ha hecho aportaciones muy importantes que han contribuido, en gran medida, a orientar la elaboración de nuestro trabajo.

Veamos con un ejemplo el tipo de contribuciones a la didáctica de ELE que trae consigo el conocimiento de las aportaciones de las ciencias cognitivas: en este trabajo insistimos en la idea de que aprender una lengua consiste, fundamentalmente, en aprender a ver como lo hacen las personas de la comunidad lingüística de la lengua meta. Esta afirmación, que podría parecer intuitiva, queda demostrada en el ámbito de la neurolingüística.

El nervio óptico procedente de la retina no termina en el córtex visual sino que continúa hacia delante y se divide en dos ramas que pasan por las áreas del lenguaje (López 2005: 21)

El dibujo simplificado del cerebro intenta señalar las zonas del procesamiento visual y lingüístico para facilitar la comprensión de los datos neurológicos que aporta el autor:



Representación simplificada de las zonas cerebrales de procesamiento del lenguaje y de la posición de la corteza visual

Las ciencias neurológicas han puesto de manifiesto la relación que existe entre el mundo visual y el verbal debido a la forma en que está configurado el cerebro. Lo coloquial revela que el hombre ya había intuido esa relación “¿Ves qué

bien suena?” “Mira lo que dice”, “Mira qué bien habla”. Expresiones de este tipo muestran que nos referimos a la percepción del sonido como si se tratase de estímulos visuales, como si el procesamiento de la información sonora se llevase a cabo en los órganos de percepción visual. Parece que lo visual refuerza o facilita la percepción del sonido y por eso, pensamos que, en la enseñanza de ELE, puede resultar útil recurrir al soporte gráfico para facilitar a los alumnos la percepción de la prosodia en las etapas iniciales del proceso de instrucción.

La utilización del enfoque interdisciplinario consistirá, pues, en hacer que el estudiante entienda lo que hace cuando escoge una forma u otra. También contribuirá a evitar el método memorístico de listas interminables de reglas y excepciones que, por su propia naturaleza, tienden a olvidarse. Se fomentará, en cambio, la capacidad auditiva y la memoria sonora. Siempre nos moveremos entre propuestas que busquen, con palabras de Campillo:

Tomar al alumno, sea cual sea su nivel, como una persona inteligente en lugar de por una persona chapurreante que viene a clase a recolectar pequeños latigazos de corrección (Ruiz Campillo, 2007)

3- La conversación coloquial

En la vida real, la conversación, es, por su necesidad, la situación comunicativa más frecuente a la que nos enfrentamos nativos y extranjeros. Esto es, la modalidad discursiva esencial de la naturaleza humana.

De entre las notas que definen a la persona, a los filólogos nos tienen que interesar aquellas que hacen referencia al lenguaje. Aristóteles definió *persona* en su *Política*. Dice que es un *zoom logos ejon*, esto es, un animal que tiene la palabra, que habla. Hay que tener presente, que el hombre no habla porque tenga lengua, sino porque tiene inteligencia. La razón de que hablar sea una actividad propiamente humana reside en el carácter simbólico de la persona. Conocemos el mundo objetivándolo a través del lenguaje -el pensamiento del hombre es lingüístico- que nos permite construir un mundo simbólico.

El lenguaje es, fundamentalmente un fenómeno mental, pero nadie habla telepáticamente, todos necesitamos apoyarlo en el sonido -lenguaje oral- o en la imagen- lenguaje escrito- (López García, 2005: 18).

Ese universo simbólico de las personas es interior, sólo lo conoce quien lo posee. Por eso decimos, también, que el hombre es el único animal que tiene intimidad y ésta es la que necesita hablar para manifestarse, para abrirse a los demás.

Al hablar exteriorizamos nuestro ser íntimo: el pensamiento, el sentimiento, la voluntad, buscan en el lenguaje la expresión más adecuada. Afirmar, negar, interrogar, exponer o narrar, evidenciar o demostrar, manifestar deseo, admiración, extrañeza, repugnancia, etc. son siempre el fin de la enunciación” (Benot, 1991: 415)

Así pues, para manifestar su intimidad, el hombre necesita dialogar. Esto se comprueba porque la falta de diálogo es lo que motiva casi todas las discordias; y lo pone de relieve la sabiduría popular con el refrán “hablando se entiende la gente”. Como indica Gádamer en *Verdad y método*, el fin de la conversación es comprender al otro, las cosas y a nosotros mismos. Crecemos y nos perfeccionamos creando encuentros para el diálogo. El descubrimiento del “tú” ayuda al descubrimiento del “yo” o, en palabras de Gadamer:

Crecemos, vamos conociendo el mundo, vamos conociendo a las personas y, en definitiva, nos vamos conociendo a nosotros mismos a medida que aprendemos a habar. (Gadamer, 1971 II: 150)

Todo lo anterior explica que la conversación coloquial sea el modo de comunicación más habitual en todas las lenguas. En el aprendizaje de una lengua extranjera, por consiguiente, adquiere una importancia indiscutible la capacidad de manejar adecuadamente el registro coloquial de la lengua meta. Al estudiante le resulta muy productivo ser consciente de las variedades diafásicas (grados de formalidad) de la lengua que está aprendiendo y, por ello, de los parámetros situacionales en los que debe usarla para evitar errores pragmáticos relacionados con un uso inadecuado de registro, así como para poder interpretar usos sociolingüísticos como, por ejemplo, insultos empleados como vocativos (que no insultan), actos directivos sin atenuar (que no ofenden), consejos ofrecidos sin previa petición, insistencia en los ofrecimientos, etc.

3.1. Caracterización de la conversación coloquial

La conversación coloquial tiene características que la enfrentan a otro tipo de discursos orales como la entrevista, el juicio oral, la mesa redonda o los espacios informativos de radio o televisión. En términos generales, la conversación coloquial

tiene fines interpersonales, es informal y tiene lugar en un marco de interacción familiar. Se caracteriza, en definitiva, por la falta de planificación.

A pesar de la apariencia caótica de la conversación, existen dos principios fundamentales a los que se someten las intervenciones:

a) El principio de cooperación

La actuación lingüística está regulada por el *Principio de Cooperación* (Grice, 1975), que se concreta, más detalladamente, en las llamadas máximas de la conversación; a saber: máxima de Cantidad, máxima de Cualidad, máxima de Relación y máxima de Manera. Éstas no se tienen que entender como normas prescriptivas, sino como esquemas que describen la situación ideal y que condicionan el acto informativo. Recordemos el contenido de cada una:

- La máxima de cantidad: hacer que la contribución sea informativa, necesaria en el intercambio. Tiene que ver con la cantidad de información que es adecuada en una situación dada.

- La máxima de cualidad: se condensa en el enunciado “Procura que tu contribución sea verdadera”, puede desglosarse en:

a) No decir nada falso.

b) No afirmar lo que no se conozca suficientemente.

- La máxima de relación: ser pertinente. Es decir, procurar hablar de lo que se espera.

- La máxima de manera: ser claro. Esta máxima tiene que ver con el modo de decir las cosas para que sean fácilmente percibidas. Para ello es preciso:

a) Evitar la oscuridad.

b) Evitar la ambigüedad.

- c) Ser breve.
- d) Ser metódico.

Estas máximas, que se desprenden del Principio de Cooperación, con frecuencia se infringen cuando el hablante quiere transmitir otra información. La violación de una máxima supone la presencia de información implicada. Veámoslo con un ejemplo:

- (6) Contexto: tres personas, en un mirador observando el paisaje. Una de ellas habla en exceso. Intención: el hablante quiere conseguir que el oyente se calle
- (7) Intervención: ¡qué dolor de cabeza! ¿Qué has comido?, ¿Lengua?

El receptor infiere que se le pide un poco de silencio. Como se observa en el ejemplo, la intención del hablante se justifica por la violación de la máxima de cantidad, en este caso.

En circunstancias normales, los hablantes de todas las lenguas se acogen a las máximas anteriores, que aseguran que la información que se presenta es verdad, que es suficiente para ser entendida, etc. Existen diferencias culturales que se manifiestan en las máximas. Por ejemplo, respecto a lo que es suficiente los alemanes y los españoles pensamos de forma distinta: mientras que un alemán suele contestar sucintamente si le preguntan por una calle, es posible que un español, en la misma situación, hable mucho más y añada detalles que van más allá de la pura información requerida. Este fenómeno podría contribuir a explicar por qué los alemanes a veces nos parecen secos y por qué a ellos le parecemos exuberantes en la forma de hablar.

b) Principio de Cortesía

Brown y Levinson (1978) estudiaron las estrategias del lenguaje que permiten mantener las buenas relaciones y evitar conflictos con el interlocutor. Concluyeron que la cortesía, entendida como mecanismo de evitar tensiones, debe estar sujeta a tres reglas, a saber:

a) Evitar imponerse: se debe evitar la imposición o, por lo menos mitigarla.

(8) Te ahorrarías mucho tiempo si compraras un coche.

b) Ofrecer opciones: presentar los temas de manera que el interlocutor no perciba el rechazo de la propia opinión como algo polémico.

(9) En estos casos, la mejor opción, es comprar un coche nuevo.

c) Reforzar los lazos de camaradería.

(10) ¿Cómo nos encontramos hoy?

Existen, también, diferencias culturales a la hora de aplicar las leyes. En el español peninsular, por ejemplo, se utiliza con mucha frecuencia el modo imperativo para realizar una petición (*Pásame el agua, por favor*) o una propuesta (*Ven con nosotros al cine, mujer*). Algunos hablantes de otras lenguas, como el portugués y el inglés, identifican el uso de estos imperativos con la expresión de una orden directa y, por tanto las interpretan como descorteses. De ahí la fama de “vulgares” que tenemos los españoles entre los británicos. Además, en el caso de la cortesía, una misma comunidad idiomática, en especial si es extensa, puede ser divergente frente al funcionamiento de la cortesía.

La conversación, por tanto, a pesar de parecer caótica, comparte por un lado el hecho de regirse por estas máximas o principios y, por otro lado, la división prototípica de su estructura interna y externa:

a) Microestructura: los interlocutores realizan la conversación mediante turno de palabra. El turno puede definirse como la unidad del coloquio compuesta por el acto locutivo de cada uno de los hablantes. En los casos más sencillos, los turnos se estructuran en los llamados pares contiguos o adyacentes, saludo / contestación o pregunta / respuesta.

(11) -¡Hola! / ¡Hola! (Saludo/ Contestación)

(12) -¿Has visto a Mamá?

- Me acabo de cruzar con ella por la calle (Pregunta / Respuesta)

(13) -¿Y adónde iba a estas horas?/ - Al pueblo, por tabaco...(Pregunta/ Respuesta)

b) Macroestructura: toda conversación (desde la más sencilla hasta la más compleja) presenta una estructura en la que pueden distinguirse las siguientes partes:

- Apertura: el modo habitual de comenzar una conversación es el saludo; posteriormente se procede a la identificación y reconocimiento de los interlocutores.
- Orientación: se produce una negociación sobre el tema o temas de conversación; para ello emplean fórmulas fijas del tipo “*tenía que comentarte una cosa*”, “*te tengo que contar*”, “*escúchame un momento*” “*Verás*”, “*Mira*”.
- Desarrollo: el tema fluye mediante las intervenciones de los interlocutores (turnos).
- Conclusión: se anuncia el final de la conversación con fórmulas como “Bueno, pues nada” “Bueno, me voy a tener que marchar” “Oye, ¿Quedamos para hablar con calma?”
- Despedida: que se realiza mediante fórmulas fijas del tipo “*bien*”, “*vale*”, “*venga*”, “*adiós*”..., que se acompañan de gestos.

(11) Modelo de conversación:

(Suena el teléfono)

- | | | |
|--|--|-------------|
| - ¿Señora? | \| | APERTURA |
| - Sí, dígame | | |
| - ¿Me oye? | | |
| - Sí, perfectamente. | | |
| - Se había cortado la línea | | |
| - Suele pasar, estos teléfonos son un desastre | | |
| - Ya. | | |
| - Creo que me sería más fácil viajar a Barcelona | \| | ORIENTACIÓN |
| Para conseguir hablar con su hijo por teléfono | | |
| - Espero que lo haga pronto. | | |
| - ¿Está Pablo por ahí? | \| | DESARROLLO |
| - Sí, ahora se lo paso. | | |
| - Bueno, pues a ver si voy pronto y les veo | \| | CONCLUSIÓN |
| - Gracias, cuídese. | | |
| - Y usted también. | | |
| - Un beso | \| | DESPEDIDA |
| - Un beso, adiós. | | |
| - Gracias | | |

Hasta aquí hemos establecido muy brevemente las constantes de la conversación. Pero lo que constituye la característica esencial de la conversación coloquial es la falta de planificación, que se concreta lingüísticamente en unos mecanismos orales que son propios del lenguaje espontáneo.

Lo coloquial es el lenguaje tal como brota, de manera espontánea en la conversación diaria (Beinhauer, 1963: 9)

En español, de acuerdo con Briz, los rasgos que caracterizan el lenguaje coloquial son los que siguen (1998):

1- Falta de sincronía entre lo pensado y lo dicho hace que en la conversación carezca de linealidad. Esto se explica porque el mecanismo lógico del pensamiento es más rápido que el verbal. De ahí que la frase, muchas veces, no aparezca acabada o contenga errores gramaticales. Las formas de violación gramatical más frecuentes del lenguaje coloquial son:

- Anacoluto: errores gramaticales

(14) “los programas, por el trabajo, no veo la televisión”

- Falta de concordancia gramatical

(15) “Me gusta las revistas”.

- Comodines y muletillas. Son expresiones innecesarias para el sentido de la frase, porque están vacías de contenido. Sirven como rellenos para ocupar el vacío que se produce mientras se elabora mentalmente el mensaje.

(16) 'Pues, bueno, entonces, no sé, te llamaré después'.

2- Dependencia del contexto: en la conversación coloquial se impone el principio de la economía lingüística por la importancia que adquiere el factor extralingüístico. El hablante aplica la ley del mínimo esfuerzo y espera que su interlocutor interprete el mensaje adecuadamente. Este papel activo del oyente ha llevado a algunos autores a preferir llamarle “persona a quien el emisor dirige su mensaje” (Nubiola, 2001) para destacar que el destinatario no es un elemento pasivo, sino que juega un papel muy importante interpretando el enunciado que se le dirige. Hay que decir que esta es la razón más importante por la que el estudiante extranjero no acaba de adquirir la naturalidad de los nativos aunque haya alcanzado niveles muy avanzados de léxico y gramática: el extranjero no suele regirse por el principio de economía, por lo que falla en la interpretación de los enunciados.

2.1. Se suprimen elementos que aparecerían en un texto escrito porque el contexto suple la información

(17) A: ¿quieres? (El interlocutor ve lo que se le está ofreciendo)

2.2. Muchas veces es la entonación la que permite inferir el significado de lo que se omite porque se sobreentiende.

(18) Se puso → ↑ (se enfadó mucho)

(19) Es más pesado → ↑ (¿que una vaca en brazos?)

2.3. La dependencia del contexto situacional también se manifiesta en el uso habitual de la deixis: personal (*yo, tú, él...*), espacial (*aquí, ahí, allí...*), temporal (*ahora, después, entonces*) y demostrativa (*este, ese, aquel...*).

(20) Deje aquí sus gafas viejas.

3- Los usos sintácticos: de acuerdo con Narbona y Briz (1998) pueden sintetizarse como sigue:

3.1. Sintaxis concatenada. Antonio Narbona fue quien empezó la caracterización de la sintaxis coloquial contraponiéndola a la sintaxis incrustada del lenguaje escrito:

Los enunciados coloquiales se caracterizan esencialmente por la ausencia de un diseño previo, lo que conduce a una sintaxis básicamente acumulativa, técnica, que nada tiene que ver con la yuxtaposición ni la independencia de las oraciones. Esta acumulación de elementos sintácticos se compensa con la utilización de expresiones de encadenamiento ilativo y ordenadores del discurso (Narbona, 1989: 144)

- (21) CHA: o sea con falta de lógica / que dices pero bueno / o sea a ti te venden cualquier cosa / te ocasionan un trastorno / porque ahora hay que cambiar el resto de las ruedas / porque no se puede circular así // entonces bueno / me dejo allí todo lo que había que hacer // y / porque me dijo que tenía riesgo / y tal // y bueno / (apud Narbona,1989: 154)

3.2. Parcelación: los enunciados aparecen divididos en segmentos fruto de la voluntad de explicarse con exactitud.

- (22) °(claro)°//a(de)más fíjate/ yo voy a conseguir un temario de oposiciones/ me pasan a mí uno//me pasan no/ me lo venden (apud Briz,1998: 74)

3.3. El orden de las palabras responde a la voluntad de destacar una información. En el ejemplo que tomamos de Briz, el emisor quiere hacer notar su desconocimiento; por eso adelanta las palabras aunque modifique, así, el orden prototípico.

- (23) No sé mi abuela los ojos qué color tendrían (apud Briz, 1998:76)

3.4. La redundancia: es muy habitual y su función discursiva es la de repetir y reelaborar.

- (24) Mi hijo tiene fiebre. No sé si se enfriaría, no sé si habrá cogido frío, no sé si habrá cogido algún virus que le ha subido la fiebre.

3.5. La conexión a través de conectores pragmáticos y la entonación

- (25) -Siga recto y la tercera a la izquierda
-Pues mire/ ve aquel edificio → pues tire hace adelante ↓/ aquel cartel de ahí, ¿lo ve? Y entonces la primera no/ espere un momento/ sí, sí, la primera no/ la segunda (apud, Briz, 1998: 77)

Además de los expuestos, en esta modalidad discursiva, tienen lugar una serie de factores (solapamientos de habla, alargamientos fonéticos, ironías, interrupciones,

reinicios, etc.) que le complican al extranjero, todavía más, el éxito comunicativo en la interacción coloquial. Más adelante nos centraremos en la exposición de los factores que vienen condicionados por la especial entonación.

Como se puede apreciar tras la caracterización expuesta, el lenguaje coloquial es donde el hablante materializa sus mensajes espontáneos. Como se encuentra condicionado por los límites espaciales y por los factores externos del contexto y las circunstancias en las que se produce su acto de comunicación, deberá ir tomando decisiones que afectarán a la forma que adquiera su mensaje. Lo coloquial es el fruto de esa toma de decisiones que va tomando en cada momento para lograr sus propósitos. Por ello, el estudio del lenguaje coloquial ha de hacerse en el plano del habla, y debe adoptarse un enfoque pragmático teniendo en cuenta la clasificación de los actos de habla.

Hay que hacer hincapié en que la caracterización que se ha expuesto es la que presenta, la lengua española; es decir, no se puede aplicar automáticamente a cualquier idioma. No hay que perder de vista, por consiguiente, que cada cultura posee un registro coloquial con constantes lingüísticas diferentes y, por eso, es necesario enseñar los patrones discursivos propios del español coloquial en el aula de ELE.

A continuación presentamos una selección de mecanismos coloquiales que usan los nativos en la interacción conversacional y que suelen plantearle problemas al estudiante extranjero:

1. La ruptura del principio de relevancia: conocer todo el léxico de la lengua no asegura la comprensión porque la lengua es creativa y reflejo de una manera de ver. Aprenderla consiste en captar esa forma de inferir la realidad de la comunidad. María Sanz Nieto ofrece algunos ejemplos que ponen de manifiesto la frustración que pueden sentir los extranjeros en el ámbito conversacional cuando interpretan una respuesta como no relevante:

- (26) -¿Cómo estás?
-Hasta el gorro
- (27) -Está como una vaca

Una respuesta como la que aparece en (26) podría resultar incomprensible para un extranjero que no infiriera la relevancia del enunciado. “Hasta el gorro” es un modo de nombrar la cabeza. La expresión refleja el uso metafórico del cuerpo humano. Lo percibimos como un recipiente que puede llenarse hasta arriba, cuando se está harto de algo. La parte de arriba es la cabeza y, por metonimia, la llamamos gorro, moño o coronilla. Por otro lado, en algunos países (27) podría llegar a ser una gran ofensa; en otros, en cambio, se interpreta como un piropo. De ahí la importancia de conocer los significados que infiere la comunidad de la lengua que se aprende en relación a las realidades que percibe (la tosquedad del animal y el sentido peyorativo de la gordura, en el caso de (27)).

2. El uso de unidades fraseológicas: es muy interesante comprender la procedencia de las unidades desde los niveles iniciales puesto que están presentes en la conversación diaria y se aplican en varios sentidos. Por ejemplo “ser la leche” puede utilizarse en para expresar ideas opuestas: como un reproche o como un elogio.

3. Las colocaciones: todas las lenguas tienen sus propias combinaciones léxicas que son las habituales para expresar determinadas ideas (colocaciones). Su desconocimiento hará que el extranjero resulte poco natural. Por ejemplo, los españoles solemos decir “negar rotundamente” y cualquier otra forma de expresar la misma idea nos resultaría extraña (“negar fuertemente”, “negar mucho”). Pero el principal problema es que el extranjero suele hacer transferencias de las colocaciones de su propia lengua, que en español pierden completamente el sentido.

4. Alteración del orden de las palabras: en la segunda parte del trabajo nos centraremos en este aspecto del lenguaje coloquial.

5. La ironía: dependiendo de la entonación con que se produce un enunciado puede adquirir un significado u otro. La ironía es, incluso entre los españoles, una fuente inagotable de incomprensión que lleva a muchas discusiones. Normalmente, los extranjeros no aciertan cuando intentan hablar en tono irónico con un nativo.

6. La expresión de la cortesía: en el registro coloquial, la expresión de la cortesía, muchas veces viene marcada por el nivel fónico. De ahí que sea importante saber interpretar el elemento prosódico. Por ejemplo, para atenuar:

- (28) Contexto: una pareja va a ir al cine se encuentran con un tercero que no tiene nada concreto que hacer. Finalidad: el hablante no quiere que su interlocutor les acompañe, aunque por cortesía le invita se espera que decline la invitación:

- Si quieres venir...

4- El nivel fónico del lenguaje

El nivel fónico, en el que nos queremos centrar, se ocupa del plano oral de la lengua. Integra las disciplinas de la fonética y la fonología, cuyas unidades de estudio son el fonema y el sonido, respectivamente. Las unidades que se superponen en la cadena hablada son el acento de intensidad y la entonación (rasgos suprasegmentales), que son superiores porque afectan a la sílaba, palabras y oraciones y tienen carácter contrastivo. De su estudio se ocupa la prosodia.

Es necesario distinguir entre segmentos y suprasegmentos por el hecho de ser los primeros distintivos, es decir que son unidades que se excluyen mutuamente en un contexto dado y los segundos contrastivos, dado que no pueden alternar en el mismo contexto, pero que depende uno de la existencia del otro (Quilis 1981: 386).

4.1. La prosodia

La prosodia es la rama de la Lingüística que analiza y representa formalmente aquellos elementos no verbales de la expresión oral. Su manifestación concreta en la producción de la palabra se asocia a las variaciones de la frecuencia fundamental (F0), duración e intensidad y a otros elementos derivados de la vibración de las cuerdas vocales como la pausa, el acento y el ritmo. Estos parámetros se perciben como cambios de tono, cantidad o intensidad.

El estudio lingüístico de la entonación se concreta en tres planos: el fonético, el fonológico y el semántico-pragmático. El plano fonético se ocupa del estudio de la evolución del parámetro físico de F0 a lo largo del periodo de la emisión. El plano fonológico, por su parte, se ocupa de la investigación de las unidades melódicas con significado lingüístico. Por último, el plano semántico-pragmático da cuenta de los efectos significativos que producen las variaciones entonativas de los enunciados.

Nuestro estudio va a centrarse en el plano semántico-pragmático ya que pretende aplicar los estudios prosódicos a la enseñanza de ELE.

4.1.1. Plano fonético

La prosodia presta atención al estudio del acento porque la estructura acentual y la estructura entonativa son dos manifestaciones de una misma realidad. Además, el hablante utiliza el acento de una forma u otra para lograr sus intenciones. Por ejemplo si en el enunciado “te lo dije” se acentúan todas las sílabas (té-ló-dí-jé) obtendremos como resultado una entonación lenta, que lleva a interpretar los enunciados como burlas o ironías.

El acento es, por tanto, la mayor intensidad con que se pronuncia una sílaba determinada. Acústicamente se define por su intensidad, cantidad y tono. Aguilar (2000) ha puesto de manifiesto la existencia de dos tipos de acentos:

En el discurso, los elementos léxicos o gramaticales átonos se organizan fonológicamente alrededor de una vocal tónica, esto es un acento paradigmático. A la unidad que constituyen se le denomina palabra fónica o grupo rítmico. Éstos, a su vez, se organizan en torno a un acento sintagmático y constituyen grupos fónicos. El acento sintagmático constituye una inflexión tonal y es el núcleo del contorno entonativo (Aguilar, 2000: 88)

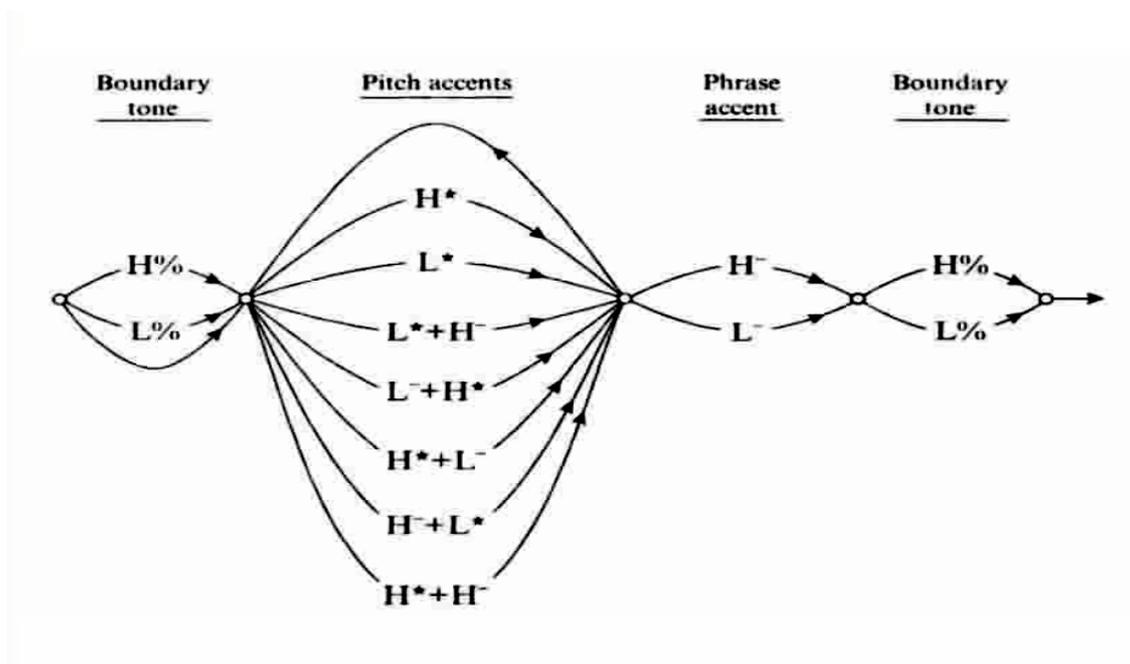
La curva de entonación está formada por los acentos tonales (uno o más) más los tonos de frontera. Para el castellano se han distinguido tres niveles tonales, pero la mayoría de las lenguas melódicas tienen cuatro. La variación del campo tonal en español, es un fenómeno de variación fonética, no fonológica.

Los acentos tonales se suelen situar alrededor de las sílabas acentuadas -aunque pueden aparecer también en sílabas átonas (IMportante, SOLiralidad)- Los tonos de frontera, por su parte, se asocian con los límites de las unidades melódicas (como veremos más adelante).

Para la representación de los acentos tonales se suele recurrir a las letras H y L. Existen, asimismo, acentos bitonales (complejos) y se representan añadiendo un asterisco a las letras, que sirve para expresar la alienación acentual entre el tono y la posición de la sílaba fuerte: L+H* y todas las combinaciones posibles (ver gráfico 1). En cuanto a la representación de los tonos de frontera hay que decir que se distinguen dos niveles prosódicos: la frase intermedia (H-, L-) y la entonativa (H% y L%). Veamos un ejemplo:

<u>Número</u>	<u>Numeró</u>
H* L%	H*L%

Como se ve, para la representación de los tonos es imprescindible tener en cuenta los tonos adyacentes.



(Gráfico 1 extraído de la Gramática entonativa de Pierr, 1980)

En cada lengua el acento desempeña unas funciones diferentes. En francés, por ejemplo, la función lingüística del acento es demarcativo, porque es una lengua de acento fijo (siempre lo pone en la última sílaba). Sin embargo, el castellano es una

lengua de acento libre, por lo que el acento desempeña una función contrastiva, como demuestran los siguientes ejemplos.

(29) "El vino de Jerez / Él vino de Jerez"

(30) "No sabía que estudiaba / No sabía qué estudiaba" (apud, Aguilar, 2000:89)

Como vemos, en (29) y (30) el sentido de la frase depende absolutamente de la presencia o la ausencia del acento. El acento modifica la categoría gramatical del resto de elementos oracionales, y, por consiguiente, su significado. En (29), por ejemplo el sentido depende de *El*. Si se emite átono se trata de artículo y, por lo tanto, *vino* es un sustantivo desde el punto de vista gramatical. En cambio, al considerarlo pronombre, al acentuarlo, la categoría de *vino* es un verbo. En (30) el significado depende de *que*.

○ **Grupo fónico:** son unidades las lingüísticas contenidas entre dos pausas del discurso. Por ejemplo, la siguiente oración consta de tres grupos fónicos, que se separan con rayas verticales:

(31) Desde tu llegada | siempre que estamos juntos | recordamos a María.

La extensión del grupo fónico es variable y, en castellano, oscilan entre las ocho y las quince sílabas. En cambio, en francés los grupos fónicos son más cortos, y en italiano, más largos. Estas unidades tienen, a su vez, una estructura interna en la que distinguen tres partes que vamos a señalar a partir del ejemplo siguiente:

(32) Nos pidieron el coche prestado.

La rama inicial: la voz asciende, hasta alcanzar la primera sílaba acentuada (*pidieron*).

- La rama interior o cuerpo: se mantiene un nivel tonal relativamente uniforme.

- La rama final: la voz inicia un marcado descenso en la última sílaba acentuada. A esta parte se le llama tonema (*prestado*). Es la parte más importante de la línea melódica porque tiene valor distintivo.

4.1.2. Plano fonológico

El plano fonológico se centra en el estudio de la melodía. La melodía es la interpretación fonética que se le da a la variación del número de vibraciones de las cuerdas vocales al emitir un enunciado. Es decir, la evolución de la F0 a lo largo del enunciado. El oyente percibe esa variación en el sonido, en el cambio de altura tonal: cuando el número de variaciones es alto, el tono es agudo; si es bajo, percibimos el tono grave. La variación de F0 se relaciona con otros fenómenos prosódicos como el acento. Su representación acústica es la curva melódica que, como decíamos, puede definirse como la representación acústica de las variaciones de la F0 en el tiempo de los grupos melódicos. Éstos se distinguen, como veíamos, por su inflexión final, por el tonema.

○ **Tonema:** es la inflexión o cambio de tono que se presenta a partir de la última sílaba tónica del grupo fónico; la parte final de la curva melódica de cada uno de los grupos fónicos en que se divide el discurso. Es la parte más significativa de la entonación y le proporciona al enunciado un valor semántico preciso. En español, se pueden distinguir, básicamente, tres tipos de tonemas fonológicamente pertinentes (cadencia, suspensión y anticadencia):

A- Tonema descendente: (cadencia -semicadencia).- Es aquel cuya inflexión final es descendente. Se constata en enunciados enunciativos, interrogativos parciales y exclamativos y presenta dos variaciones:

a.1 Cadencia.- Se representa con el signo [↓], presenta el nivel de inflexión descendente, más abajo. El descenso de la curva entonativa se verifica a partir de la última silaba tónica del grupo fónico.

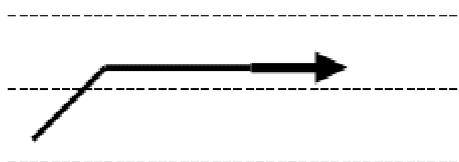
a.2 Semicadencia.- Se representa con el signo [⊥], en este tonema menor es una variante de la cadencia, se observa que su curva entonativa es menor. Se da en el interior de una expresión integrada por varios grupos fónicos.



Dime con quien andas y te diré quien eres

Gráfico 2: representa la vista simplificada de la entonación enunciativa de un solo grupo fónico. La línea melódica sube un tono y se mantiene hasta llegarla última sílaba tónica y, a partir de ese momento, desciende.

B- Tonema Horizontal (suspensión).- Es aquel en el que el nivel de tono se interrumpe en un nivel intermedio. Se representa con el signo [→].



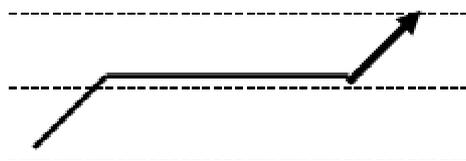
Es más bueno...

Gráfico 3: representa la entonación propia de los enunciados que no se completan porque se puede inferir la información. La línea asciende un tono y se mantiene sin grandes variaciones. Hemos comprobado que suele ascender ligeramente; pero en algún caso desciende de forma poco significativa.

C- Tonema ascendente (anticadencia semianticadencia): es aquel en el que el nivel del tono asciende. También presenta dos variaciones

c.1 Anticadencia.- Se representa con el signo [↑], presenta el nivel de inflexión ascendente más alto, la anticadencia se verifica a partir de la última vocal acentuada del grupo fónico, el fonema asciende rápidamente. Es propia de los enunciados interrogativos absolutos.

c.2 Semianticadencia.- Se representa con el signo [T], este tonema menor se realiza cuando el grupo fónico finaliza en un fonema ascendente, pero no es relevante fonológicamente.



¿Vas a la tienda de Juan?

Gráfico 4: representa la línea simplificada de un tonema ascendente que es el paradigmático de las interrogativas absolutas. La amplitud de la onda asciende hasta la primera vocal tónica, luego se mantiene (con algunas oscilaciones) hasta la última vocal tónica para volver a subir, en una inflexión característica de este tipo de entonación.

4.1.3. Pausas

Las pausas son “las interrupciones en la emisión sonora del enunciado” (Llisterri, 2005). Hay que destacar que no se habla de silencios, sino de pausas. Y se distinguen dos tipos: por un lado las sonoras, que están motivadas por razones fisiológicas (necesitamos respirar y recuperar el aire para la fonación) y por razones lingüísticas, ya que las pausas son unidades significativas que marcan el final de una expresión con significado (semántico o pragmático). Por otro lado, las pausas silenciosas que son las interrupciones que provocan los alargamientos vocálicos o los elementos vocales del tipo “eh” “mm”.

4.1.4. Ritmo

El ritmo es el resultado de las características fonológicas de las lenguas. Es el máximo responsable de la redundancia en el plano físico de la lengua, comparable al

orden sintáctico en su plano abstracto (Cutler, 1980:160) además, le proporciona orientación al oyente para la correcta interpretación del mensaje. El ritmo desempeña funciones comunicativas inconscientes y conscientes; los hablantes podemos acelerar o ralentizar el ritmo del discurso para conseguir determinados efectos expresivos (Ostria, 2000: 68).

Los factores que determinan el ritmo de las lenguas son la longitud de las palabras, la estructura de las sílabas y la forma de acentuación; es decir, la distribución de las pausas y de los acentos en el periodo de emisión. Las tendencias rítmicas de las lenguas son, por tanto, diferentes. En concreto se han establecido dos tipologías lingüísticas basadas en el ritmo: las lenguas de compás silábico y las lenguas de compás acentual.

El español, como el francés y el italiano, es una lengua de compás silábico, acompasado; la distancia entre los acentos varía según el número de sílabas inacentuadas que abarque.

Las lenguas de compás acentual (inglés, alemán, ruso, holandés), en cambio, mantienen la distancia de los acentos comprimiendo o dilatando la duración de las sílabas.

Para conseguir el ritmo del poema, el poeta español cuenta sílabas, al contrario que el poeta inglés, que cuenta letras. La unidad más habitual es la de ocho sílabas; de ahí que el verso octosílabo sea tan productivo en nuestro idioma.

Quedan definidos, por tanto, los parámetros de la entonación. Ésta es el resultado de la integración de los parámetros descritos, que el hablante no percibe discriminadamente, sino como un todo, a saber: la melodía y el ritmo, que viene determinado, a su vez, por el acento y las pausas.

5- La entonación

En este capítulo y en el siguiente nos queremos centrar en el estudio de la entonación, que es el punto de mira de nuestro trabajo. En español, y en la mayoría de las lenguas, la entonación juega un papel fundamental. Tanto es así, que algunos autores consideran que los hablantes actuales estamos en condiciones de entender la sintaxis de un texto que trata de reproducir la lengua coloquial, porque estamos educados para añadir la entonación apropiada y suplir la información que falta (Narbona, 2007). Al poner de relieve la importancia del elemento prosódico quedará sobradamente justificado que, en la enseñanza de ELE, sea necesario fomentar la adquisición fónica y en particular, la prosódica

Los estudiosos de la entonación han dado una larga lista de definiciones que más que aclarar, convencen de la imposibilidad de captar toda la realidad entonativa. Quilis establece la definición siguiente:

La entonación es la encargada de unir los sonidos del habla. Pueden aparecer enunciados sin forma gramatical, pero no sin entonación (Quilis, 1981: 377)

La entonación es, por tanto, la percepción de las variaciones melódicas que se producen en las oraciones. Bolinger (1985) utiliza una metáfora que pone de relieve la importancia que tiene la entonación. El autor dice que la entonación es como la melodía de una canción intentando, así, poner de manifiesto que la entonación es una parte esencial del lenguaje oral.

Tras la lectura de numerosas clasificaciones funcionales vamos a establecer, siguiendo a Cantero, dos ámbitos donde la entonación actúa en el ámbito lingüístico (plano semántico-pragmático) y en el ámbito emocional o sociolingüístico

5.1. Funciones semántico-pragmáticas

a) Función pre-lingüística

La función pre-lingüística hace referencia a las funciones delimitadora e integradora que se establecían en los manuales de fonología clásicos. Parece indiscutible que todo sonido conlleva un tono fundamental determinado, por lo que las secuencias de sonidos que aparecen en las construcciones orales conforman una línea melódica. De esta manera, la primera función lingüística de la entonación es la de integrar, unificar los enunciados. Pero, mientras integra las partes, separa y segmenta para distinguir la parte temática de los enunciados.

b) Función distintiva

Asimismo, la entonación influye de varias maneras en la determinación de la modalidad oracional y tiene repercusiones gramaticales. Expresa, como se ve en los ejemplos, las diferencias entre la modalidad declarativa de (33), con final en cadencia, la interrogativa de (34), con final anticadente y la volitiva (35) semicadencia-cadencia.

(33) Vino Pepe a verme ↓

(34) ¿Vino Julia a cenar? ↑

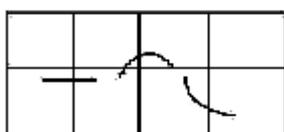
(35) Coja la moto ⊥, haga el favor ↓

Los rasgos prosódicos importan hasta tal punto que una pregunta puede tener el sentido de una orden. Citando el ejemplo más utilizado de la Lingüística, la construcción “¿me quieres pasar la sal?” no es una pregunta, ya que no espera una respuesta verbal, sino una acción. Es, por tanto, una orden indirecta a los demás comensales para que acerquen el salero al emisor. La forma completa el contenido.

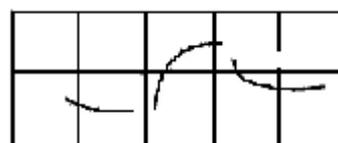
Las señales prosódicas son polisémicas y vehiculan informaciones tanto paralingüísticas como propiamente lingüísticas, esenciales en la comprensión del enunciado y su interpretación pragmática (Bertrand, 1999: 19).

Este es el plano semántico-pragmático de estudio de la entonación. Veamos como un mismo enunciado expresa diferentes intenciones comunicativas dependiendo, exclusivamente de la entonación con que se actualiza:

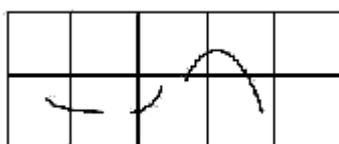
Entonación declarativa: *Están aquí*



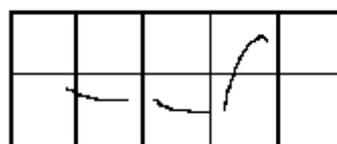
Entonación vocativa: ¡*están aquí!*



Entonación interrogativa: ¿*Están aquí?*



Entonación exhortativa: ¡*Están aquí!*



La producción de una entonación u otra depende, claramente, del contexto de uso pero también parece bastante evidente que una entonación inadecuada, en cada uno de los ejemplos, provocaría la incomprensión o la interpretación errónea del significado.

c) Función focalizadora

Como señala Cantero y vemos en los ejemplos, identificando el grupo fónico, el oyente puede establecer el núcleo semántico (Cantero, 2002: 86)

(36) El año que viene voy a estudiar arquitectura en Barcelona.

(37) El año que viene voy a estudiar arquitectura en Barcelona.

No todas las sílabas tónicas reciben acento tonal; es el hablante el que decide las sílabas que recibirán acento tonal; según su intención comunicativa, para subrayar la información relevante.

Además, la estructura prosódica puede tener también un papel central en la asignación de funciones sintácticas y de funciones informativas, como ocurre en (38), (39) y (40).

(38) Juan dijo «María»

(39) «Juan» dijo María

(40) Se comió el gusano la serpiente

En los ejemplos anteriores el foco prosódico es lo que determina si el agente fue Juan (38) o, al contrario, María (39). En (40) puede ayudar el sentido común, pero la entonación jugará un papel importante en el establecimiento de las funciones sintácticas

5.2. Entonación y sintaxis: la gramática de construcciones

La gramática de construcciones es una rama de la lingüística cognitiva que intenta demostrar que sintaxis, semántica y fonología van de la mano. Parte de la premisa de que no se pueden estudiar los enunciados de manera aislada porque los enunciados no están contruidos únicamente por elementos gramaticales: significan lo que significan en un determinado contexto. Por eso la unidad de trabajo de la gramática de construcciones deja de ser la forma, y se convierte en la una unidad de forma y significado. Esto tiene repercusiones relevantes en el ámbito de la didáctica puesto que compartimentar la competencia gramatical y la comunicativa, que es lo que se ha hecho tradicionalmente, va en contra de los postulados de la gramática de construcciones.

Además, en español oral existen multitud de estructuras que ven afectada su gramaticalidad por su entonación. Esta relación entre ambos niveles del lenguaje ha sido estudiada por Mar Garachana Camarero y Joseph Hilferty Longanecker en su artículo *¿Gramática sin construcciones?* donde ponen de relieve la plausibilidad de una sintaxis de las construcciones que englobe también la fonología. Demuestran como existen construcciones que resultan gramaticales sólo si se recurre a otros niveles de descripción además de la sintaxis (entre ellos la fonología).

Si nos fijamos en estos enunciados, observamos que se trata de construcciones con una estructura sintáctica bien definida, a las que se asocia una curva entonativa particular:

- (1) a. *Yo, ¿casarme?* (Estructura refutativa)
b. * *Yo casarme.* (Agramatical)

- (2) a. *Juan es UN funcionario.* (Estructura copulativa)
b. *? *Juan es un funcionario.*

(Apud, Garachana y Hilferty)

Los ejemplos que aportan los autores, demuestran que la corrección de algunas construcciones, su gramaticalidad, depende absolutamente de la entonación que lleve asociada: en el primer caso se precisa un silencio sonoro; en el segundo hay que situar el indefinido en el pico tonal de la curva melódica.

No podemos avanzar sin aclarar que lo que acabamos de exponer no significa, en modo alguno, que los patrones entonativos tengan contenido conceptual propio. Veámoslo con un ejemplo. Suele decirse que las interrogativas totales presentan una entonación ascendente

- (41) ¿Has hecho la declaración de la renta ↑?

Sin embargo, en ocasiones producimos interrogativas totales acompañadas del patrón típico de las interrogativas pronominales, por ejemplo si pedimos confirmación.

(42) ¿Habremos terminado a las cinco, entonces ↓?

(43) ¿Qué le has comprado a tu hermana esta mañana ↓?

Al comparar (42) y (43) se observa que en ambas coinciden en presentar el tono más alto en la primera palabra. Además, aunque no es tan habitual, a veces preguntamos con entonación propia de la aseveración: una entonación uniforme, sin marcador formal especial que determine su interpretación.

(44) Entonces vienes a comer (puede ser tanto pregunta como afirmación)

Como se observa, los factores prosódicos prevalecen, en algunas ocasiones, sobre los sintácticos, de modo que parece que es más importante la intención del emisor, que quiere subrayar una información, que la estructura del enunciado. Sin embargo, vamos a ver como, algunas estructuras sintácticas, limitan la entonación con que pueden actualizarse los enunciados; prevalece, en estas ocasiones, lo gramatical sobre lo expresivo. Veámoslo con un ejemplo: a la hora de intensificar mediante el tonema suspendido, existen restricciones gramaticales. De acuerdo con Herrero (1997) e Hidalgo (1997) no todos los verbos admiten esta estructura. Dos son las restricciones que impone la gramática: en primer lugar se precisa el modo verbal indicativo. En segundo lugar, se restringe la suspensión de los verbos transitivos, puesto que darían lugar a enunciados que resultarían inaceptables: **dio...*; **castigó...*; etc.

Así pues, el componente sintáctico y el prosódico forman un compuesto indisoluble que establece relaciones de coordinación. Como se ha visto, para intensificar, el hablante puede recurrir tanto a la sintaxis (alterando el orden de las palabras) como a la entonación (poniendo énfasis).

(45) Quiero hablar CONTIGO

(46) Con quien quiero hablar es contigo

En conclusión, la entonación y la sintaxis son componentes independientes del lenguaje que se integran, se exigen y se condicionan mutuamente. Habitualmente, sin embargo, en las descripciones gramaticales se ha aislado el estudio de la entonación. Así, se ha ignorado que la entonación tiene repercusiones gramaticales. De ahí la necesidad de incorporar, en la descripción gramatical, el papel que desempeña la entonación.

Antes de cerrar este apartado, que hemos dedicado a la exposición de las funciones que desempeña la entonación en español, hay que subrayar que, en español, la entonación desempeña funciones que no cumple en otras lenguas. De ahí que sea necesario tratar la entonación en el aula de ELE otorgándole la importancia que tiene.

5.3. Fonopragmática

La poetisa rusa Tsvetaeva define ingeniosamente la entonación como la “expresión sonora”. A través de la entonación, el locutor, hace su discurso expresivo y señala expresividad. Algunos autores han propuesto desarrollar una disciplina que se especialice en la descripción de estos valores expresivos y que se llamaría fonoesilística o fonopragmática.

La expresión directa de emociones se distingue por la entonación muy modulada por los grandes intervalos, a menudo bruscos, que recorre la voz. La forma de la curva melódica es muy variada, en armonía con la gran variedad de sentimientos que se pueden expresar. (RAE, 1978: 353)

Así pues, a través de la entonación, se manifiesta nuestro estado de ánimo porque, el cuerpo es la persona misma y, así, los estados interiores tienen repercusiones fisiológicas y articulatorias. Por eso se dice que la entonación es sincera,

aunque hay que decir que estamos en condiciones de controlar la velocidad de la vibración de las cuerdas vocales, por lo que puede utilizarse para engañar. Bien es verdad, que las características fisiológicas limitan el margen de control sobre las cuerdas vocales (se ha comprobado que la velocidad es inversamente proporcional a la longitud y volumen de las cuerdas vocales).

Se ha destacado el valor sociolingüístico de la entonación. Esto es así porque, como veíamos, la curva de entonación está formada por los acentos tonales (uno o más) más los tonos de frontera y, como también hemos mencionado anteriormente, el tono depende de las características fisiológicas de cada persona; por eso transmite una serie de datos acústicos que informan sobre de la edad del emisor, el contexto e, incluso, aportan notas sobre su carácter. Por ejemplo, el incremento constante del tono indica el grado de énfasis. Sin embargo, la variación del campo tonal es un fenómeno de variación fonética, no fonológica. Además, como indica Hidalgo, no existe una clasificación fiable de los rasgos prosódicos que informan sobre estas características individuales.

Esta área de estudio constituye un umbral que debe ser superado en el estado actual de los estudios prosódicos (Hidalgo, 2006: 48).

5.4. Lenguas tonales

Hay lenguas como el chino, en que la melodía de la palabra es pertinente al significado léxico, es decir, que la variación melódica supone una variación semántica. Cuando, como en el chino, el tono contribuye al significado básico de la palabra se habla de lengua tonal. Por ejemplo:

Ma: madre- tono alto sostenido

Má: cáñamo- tono ascendente

Ma: caballo- tono descendente-ascendente

Mà: regañar- tono descendente

Aunque el español no sea una lengua tonal, en ocasiones también los monosílabos presentan contraste expresivo o pragmático. Los estudiantes chinos suelen utilizar el sistema de transcripción de su lengua para explicar las diferencias entonativas del español. Veamos algunos ejemplos que nos ha proporcionado una estudiante de EEHH.

(47) Cuando el pronombre *yo* aparece como respuesta a una pregunta:

Yo: expresa hartazgo ante una insistencia - Su entonación es plana

-¿Quién lo ha dicho?

-Yo.

Yó: extrañeza ante la interpelación - Inflexión ascendente

-Me lo has quitado

-¿Yo?

Yo: repulsa, te equivocas- inflexión descendente

-¿Me has insultado?

-¿Yo?

Yò: expresa sorpresa- inflexión descendente-ascendente

-¿Vas a venir con nosotros a cenar?

-¿Yo?

La entonación cumple, en cada lengua, un papel de mayor o menor importancia. Conocer cuáles son sus funciones es imprescindible ya que, para hablar bien una lengua, los enunciados tienen que ir acompañados del movimiento melódico adecuado porque tienen significado; la prosodia coexpresa con las palabras, el pensamiento de las personas. Asimismo, para la correcta interpretación del mensaje la actitud del hablante es decisiva: importan los gestos (a los que dedicamos un apartado), las posturas y, como veremos, también los silencios.

Hasta el momento nos hemos centrado en destacar la importancia de los papeles que desempeña la entonación en la interacción oral. Aunque parezca paradójico,

Cantero (2002) Iruela (2007) han puesto de relieve que la entonación está también presente en las actividades de la lengua en la lengua escrita. Explican que una voz interior está presente en la mente para ayudar a organizar el pensamiento y también aparece en la lectura silenciosa.

Leer un texto implica oír en el interior una voz que lo lee. Cada lector competente tiene un locutor particular en su mente que pronuncia el texto, recrea su entonación, agrupa sus frases en grupos fónicos, da a cada grupo fónico su entonación apropiada y da la inflexión adecuada a cada acento de frase (...) el lector competente atribuye una estructura fónica adecuada a cada unidad del texto, identifica en el texto las unidades de significado y las integra con la entonación apropiada. Este locutor interno actúa como intermediario entre el texto y el lector, y es un elemento esencial en la comprensión de lectura. (Cantero, 2002: 203)

Es decir, que al leer un texto en silencio, se produce un proceso de conversión del texto a una voz que sólo está en la mente. Esta representación mental del sonido se produce de forma simultánea a la lectura. Para Cantero, la ausencia de este locutor interno o bien su escaso desarrollo es una de las causas del fracaso en la comprensión lectora.

5.5. El lenguaje no-verbal

Todo comportamiento humano es comportamiento significativo, seamos o no conscientes de ello. “Nothing never happens”, dice el refrán. Es decir, todo comunica, no es posible no comunicar.

5.5.1. Lenguaje gestual

Como hemos insistido a lo largo de los apartados anteriores, la comunicación no es algo lineal, sino circular; es decir, no se descodifican mensajes sino que se interpretan enunciados tomando en consideración el contexto. Por eso, el emisor y el receptor, en la interacción, ejercen una función de retroalimentación recíproca que no siempre se realiza verbalmente.

Como es sabido, la comunicación es multicanal, por lo que necesita de un número variado de elementos (lingüísticos y no lingüísticos). De hecho. Según Mehrabian (1968) el “impacto total” de un mensaje proviene en un 45% de los signos verbales o paraverbales y en un 55% de la expresión de la cara y los movimientos del cuerpo (citado en Serrano 1996: 93).

Denominamos comunicación al proceso por el cual, unos seres, unas personas, emisor y receptor(es), asignan significados a unos hechos producidos y, entre ellos, muy especialmente al comportamiento de los otros seres o personas (Serrano, 1983: 38)

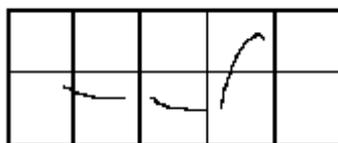
Entre las diferentes características que adscribe el profesor a la comunicación no verbal (Serrano 1983), queremos destacar especialmente una de ellas, que hace referencia a su relación con el lenguaje verbal: la comunicación no verbal, generalmente, es interdependiente de la interacción verbal y posee más significación que los mensajes verbales.

El lenguaje verbal es la forma de comunicación por excelencia, pero no por ello la única, ni la más decisiva.

Para el estudio de la comunicación no verbal son de referencia obligada los tres volúmenes de la obra del lingüista Poyatos (1994) dedicados a esta materia. En este apartado nos vamos a limitar a tratar la kinésica, la proxémica y el valor del silencio.

Poyatos distingue tres clases de gestos dentro de la kinésica: por un lado, habla de los gestos movimientos corporales aprendidos (pensemos en gestos como el saludo, el corte de manga); en segundo lugar, se resalta el valor de la posturas (posición del cuerpo más estáticas) y, por último, menciona las maneras, que son más inconscientes (el parpadeo, algunas sonrisas y movimientos de las manos).

En el apartado anterior hemos demostrado que la entonación es un elemento clave para la correcta interpretación del mensaje ya que un mismo enunciado puede expresar diferentes intenciones comunicativas dependiendo de la entonación con que se actualice. Pues bien, además, lo verbal se vincula fuertemente al componente gestual. Por ejemplo, ha quedado demostrado (Hidalgo, 2006:39) que en los enunciados interrogativos del tipo *¿están aquí?* presentan correlación gestual de melodías ascendentes. En particular, se ha puesto de manifiesto que hay correlación entre la entonación ascendente y la inclinación de la cabeza, levantamiento de cejas o el contacto visual prolongado.



¿Están aquí?

De hecho, con palabras de McNeil, el gesto y el habla son manifestaciones de una misma estructura mental (McNeil, 1992 citado en Payrató) que concurren siguiendo reglas de sincronía. Es decir, que los gestos que acompañan al habla están

profundamente ligados a la palabra, tanto a lo tonal y rítmico, como a lo semántico-pragmático.

La comunicación humana es un sistema muy complejo y esta realidad obliga a tener en cuenta todos los subsistemas; a la hora de estudiarla, también el sistema semiótico del gesto, ya que hay suficientes evidencias que demuestran que los gestos coestructuran y coexpresan con lo verbal.

Existe un estudio de Marta Payà donde quedan establecidas algunas correlaciones entre los gestos de las manos y la prosodia. A través del análisis multimodal que permite analizar en una misma pantalla el espectrograma y la imagen. El objetivo del estudio es comprobar si ambos elementos se sincronizan siempre o sólo a veces. Está en desarrollo y la lengua que utiliza como base lingüística es el catalán. Tras la primera fase de la investigación, la autora adelanta un resultado: las unidades tonales se producen un poco más tarde con respecto a las unidades gestuales.

En su estudio establece, asimismo una tipología gestual preciosa. Siguiendo a Efron establece que existen gestos objetivos y lógico-discursivos (apud, Payà, 2004). Los primeros son los deícticos, es decir, los que hacen referencia al contexto lingüístico o extralingüístico como señalar. Los lógico-discursivos, a su vez, aparecen clasificados en gestos de batuta e ideográficos. Éstos tienen una relación directa con el habla; por un lado los gestos de batuta tienen la función de marcar el ritmo del discurso (como la de un director de orquesta) y, por otro lado, los gestos ideográficos dibujan en el aire la dirección del pensamiento.

Los gestos siempre son comunicativos y guían la interpretación del mensaje. Si la pragmática enseña que no sólo “descodificamos mensajes” sino que los “interpretamos” debería tratar de establecer una tipología gestual rigurosa que explicara cómo interfieren los gestos en la interpretación de los enunciados. Sin embargo, el fenómeno no verbal, como la entonación, ha sido relegado a un plano secundario en la enseñanza de ELE.

La proxémica, se ocupa del estudio de las distancias, los espacios que se reservan los interlocutores en las interacciones. La percepción del espacio varía según las culturas. Los americanos, por ejemplo, tienden a defender su espacio y a

disculpase cuando, por algún motivo, “invaden” el de otra persona. Sin embargo, en España parece haber una cultura de contacto, que muchas veces molesta a los extranjeros al mismo tiempo que les aísla cuando están entre nativos. Esto se manifiesta en la expresión lingüística: “donde caben dos, caben tres”, decimos en España. En cambio, los americanos piensan que “two’s company, three’s a crowd”.

Dado que el comportamiento corporal es único en cada cultura, conocer los artificios del lenguaje no verbal propio de los españoles, puede ayudar al extranjero en la interpretación de los mensajes, y puede facilitarle, asimismo la tarea de hacerse entender. En suma, creemos que le sería de gran ayuda la incorporación de lo no verbal en el programa de ELE porque los españoles somos una comunidad lingüística especialmente expresiva:

Parece preciso enseñar a nuestros estudiantes extranjeros el repertorio esencial que una comunidad extremadamente gesticuladora como la nuestra utiliza en cualquier situación comunicativa diaria. Sólo contando con ese tipo de conocimientos nos aseguraremos de que el aprendiz de español se desenvuelva con la misma naturalidad que un hablante nativo y pueda llegar a asimilar todo el contenido del mensaje en un contexto interactivo. Además, este tipo de conocimiento servirá al profesor de ELE para introducir en el aula la didáctica de una parte importante de la fraseología de cualquier lengua: en principio, la fraseología que verbaliza ciertos comportamientos gestuales (Forment, 1997)

Algunas de las expresiones a las que hace referencia la autora son las siguientes: *echar una mano; frotarse las manos; tener mano; cruzarse de brazos; dar un codazo; echar un pulso; ser el brazo derecho; dar palmaditas en la espalda; tomarse a pecho; encogerse de hombros; ir de cabeza; sentar la cabeza; cerrar el pico; tener narices; tocarse las narices; abrir a alguien los ojos; estar hasta los pelos; dar patada al caldero; estar al pie del cañón*, y un largo etcétera que reflejan, una vez más que las palabras no reflejan la realidad sino la percepción que la comunidad lingüística tiene de ella.

Como hemos procurado poner de manifiesto, la interacción entre la actitud del hablante y el contenido de su mensaje, condicionan simultáneamente la gramática, la entonación y todos los elementos del lenguaje, incluido el no verbal

5.5.2. El valor del silencio

I encara tenim un altre recurs, una mica paradoxal, perquè l'ús d'una llengua també conviu amb el silenci (Tusón, 1999:58)

Efectivamente, el silencio también tiene peso comunicativo. No vamos a detenernos en su estudio; pero queremos reivindicar su importancia comunicativa porque, como enseña M^a Victoria Escandell:

Toda actividad humana consciente y voluntaria se concibe siempre como una determinada actitud de un sujeto ante su entorno. Por tanto, es legítimo tratar de descubrir qué actitud hay detrás de un determinado acto, es decir, cuál es la intencionalidad de actos y decisiones (Escandell 1993: 40)

Por eso, el silencio, puede constituir un acto de habla. A veces habla muy bien el que bien calla (Luzán, 1991: 130). Pensemos, por ejemplo, en la eficacia que tiene el silencio: cuando se quiere conseguir la atención de un grupo de alumnos; los profesores recurren habitualmente al silencio con una finalidad comunicativa clara: pedir el orden necesario para comenzar la explicación. Como se ve, el significado del silencio depende del contexto, es decir, al igual que sucede con lo verbal, el silencio pierde su ambigüedad sólo si se toma en cuenta el contexto y la intención. Para la Pragmática estos conceptos son fundamentales, por eso, constituye el marco de estudio más adecuado.

En la conversación, importancia que adquiere el silencio es notable. La pausa, el silencio, es lo que señala el cambio de turno o tema. Pero el silencio puede ser, también, expresión de duda, enfado, sorpresa o indiferencia.

Así como las leyes de los principios de Cooperación y Cortesía son inconscientes, probablemente las leyes del silencio sean, también, invisibles: todos los hablantes las respetamos y utilizamos convenientemente, aunque no las conocemos de forma consciente. Asimismo, parece plausible que cada cultura tenga sus propios usos del silencio, como cada lengua tiene su concepto de la cantidad de información que es necesaria en la comunicación.

Muchos hemos vivido alguna vez la desagradable experiencia de hablar con un extranjero que permanece inexpresivo. Nos sentimos ignorados, juzgamos que no le interesa lo que le contamos y sentimos urgencia por que concluya la conversación. Como apuntábamos en el capítulo anterior, los españoles somos una sociedad especialmente expresiva. El lenguaje corporal acompaña siempre al silencio; el silencio absoluto no existe en la comunicación. Si nos resulta tan desagradable el hecho de no obtener respuesta (aunque sea silenciosa) de nuestro interlocutor extranjero, tiene que ser porque el acto discursivo conversacional del español no sólo tiene naturaleza autónoma: sino que exige la retroalimentación del oyente.

Como la entonación, el silencio no es universal y se interpreta en cada cultura de una manera diferente que, como la prosodia, puede provocar el fracaso de la interacción.

6- Didáctica de la entonación

Cortés (2002) ha constatado, a lo largo de su experiencia como profesor de ELE, que el papel de la entonación es facilitar el procesamiento del contenido semántico de los mensajes. Cuando, en la conversación con el nativo, el extranjero yerra en la asignación de los patrones entonativos, entorpece la comunicación y obliga al nativo a hacer un sobre esfuerzo; pero, además puede resultar molesto, maleducado e irrelevante. El conocimiento de la entonación por parte del estudiante, es, por tanto, imprescindible si lo que se busca es el éxito comunicativo.

Sin embargo, a pesar de la relevancia del papel de la entonación, el ámbito de aplicación didáctica carece de métodos eficaces que aseguren la correcta adquisición de este nivel del lenguaje. Es necesario desarrollar estudios que esclarezcan el camino de los creadores de materiales. El punto de partida se encuentra en los estudios, algo más desarrollados, sobre adquisición de las primeras lenguas. En este apartado queremos acercarnos algunos datos interesantes y proporcionar ejemplos de cómo el desconocimiento de la entonación de una lengua puede acarrear graves problemas de comunicación.

6.1. La transferencia prosódica

La psicología del lenguaje ha demostrado que el aprendizaje tiene como base un proceso metafórico y metonímico. Esto es, aprendemos por analogía, haciendo asociaciones que conforman nuestro “marco conceptual conocido”. En caso de que el alumno no encuentre relación entre lo nuevo y lo conocido, lo único que podrá hacer para aprender, por consiguiente, será utilizar un sistema memorístico que busque retener listas de datos pero que, a la larga, no resultará significativo.

El principal obstáculo para el aprendizaje de los sonidos de la L2 es que las categorías fonéticas se forman durante el proceso de adquisición de la L1 (Llisterri, 2003:101)

Es decir, durante el periodo en que se adquiere la primera lengua, nuestra mente retiene unas categorías o mapas fonéticos que determinarán el marco prosódico del niño. Una vez finalizado el periodo, el adulto, asimilará los tonos que oiga a los ya conocidos; en otras palabras, filtrará la información sonora.

Como se ha explicado, cada lengua tiene su propio sistema de entonación; pues bien, si el alumno no identifica los patrones nuevos, si no consigue establecer esa relación metafórica o metonímica, lo único que podrá hacer para aprenderlos será memorizarlos. Cuando un extranjero filtra la información que recibe intentando buscar equivalencias no está escuchando, está buscando que su lengua materna le adapte la información. Solemos decir que “alguien oye lo que le interesa” cuando está buscando algo en concreto. Eso es lo que le pasa al estudiante de ELE. Busca cuando no identifica; por eso, oye lo que mejor se adapta a lo que tiene y transfiere, en su producción, lo que ya ha tenía. ¿Puede alguien sostener, ahora, que sabe, que conoce el idioma español? De ahí que, en la enseñanza de ELE será fundamental movilizar y aumentar la memoria auditiva del alumno. Pero antes, es necesario, imprescindible, que el alumno aprenda a escuchar, a oír y a sentir lo que se le presenta como extraño. Se tendrá que enseñar a evitar esa criba fonológica porque hasta que el estudiante no perciba la entonación y la asocie a una imagen o recuerdo que le permita incorporarlo en su marco conceptual, no podrá producirla adecuadamente.

La producción prosódica adecuada, en cambio, será una competencia fácil de desarrollar una vez haya aprendido a escuchar sin filtrar la información. No sólo será sencillo, sino que, además, acompañará con los gestos sus emisiones. Se puede decir que bailará el habla como lo hacen los nativos.

En el primer bloque del trabajo nos hemos detenido en poner de relieve hasta qué punto es necesaria la entonación para que exista el lenguaje: las primeras manifestaciones lingüísticas tuvieron que ser gritos, llantos, suspiros... melodías, a fin

de cuentas, que existen por la armonía del sonido estructurado y la persona que la comprende.

A continuación, vamos a destacar algunos ejemplos que pongan de manifiesto la idea que hemos defendido a lo largo del primer bloque del trabajo: la entonación tiene repercusiones gramaticales y, por consiguiente, la transferencia prosódica puede hacer que el extranjero resulte inteligible.

En el apartado en que hemos tratado las funciones que desempeña la entonación en español, adelantábamos que eran distintas a las que desempeña en otras lenguas. La función distintiva, por ejemplo, que consiste –recordemos– en marcar la modalidad oracional (Sí. / ¿Sí? / ¡Sí!), es ajena a lenguas como el finés (Carcedo González, 1998)¹ que, para marcar esta diferencia cuenta con medios gramaticales. En concreto dispone de una serie de partículas “–Ko”, “pa”, “kin”, “hän” “–con” que expresan valores diversos (pregunta, insistencia, confirmación, etc.). En esta lengua, las entonaciones ascendentes propias de las interrogativas españolas, encierran valores de tipo expresivo (sorpresa, apelación, cortesía, etc.) De ahí que, para los fines sea problemático identificar la relevancia de los medios prosódicos para la expresión de la entonación. Los fineses, cuando hablan español, utilizan casi siempre una inflexión tonal descendente y lenta que delata su condición de extranjero y complica la comunicación con el nativo, especialmente si tiene la intención de hacer una pregunta. Como en su lengua las preguntas se acompañan de entonación aseverativa, el finés preguntará, en español, de forma enunciativa, por lo que, muy probablemente provoque un malentendido. Veámoslo con un ejemplo: como hemos dicho, en el apartado dedicado a la cortesía, en español se utiliza la entonación ascendente: En (48) aparece la intervención de un español y en (49) la que hacen los fineses que no dominan la entonación del castellano.

¹ La tesis de Alberto Caicedo González, *La pronunciación del español por hablantes nativos de finés: particularidades de un acento extranjero*, nos ha sido de gran ayuda en la elaboración de este trabajo. No sólo por la cantidad de pistas, caminos abiertos y problemas solucionados que hemos encontrado al detenernos en su lectura, sino también porque despliega los contenidos teóricos, que suelen exponerse muy ariamente en la mayoría de manuales, de forma modélica. Caicedo dedica un apartado pequeño de su tesis a la prosodia y adopta un enfoque fonético para la elaboración de su estudio. Aquí hemos adoptado un enfoque semántico-pragmático que pensamos que completa los datos y, sobre todo, refuerzan los argumentos que respaldan la urgencia de incorporar la didáctica de la entonación a la enseñanza de ELE.

- (48) - Me he olvidado el monedero. ¿Me invitas al café?↑
(49) -Me he olvidado el monedero. Me invitas al café.→

La falta de dominio de la entonación, hará que el hablante finés resulte grosero y molesto entre los nativos ya que parecerá que exige la invitación al recibir, el enunciado, una entonación propia de la aseveración, cuando se trata de una petición, de una pregunta cortés.

Además, como la transferencia prosódica actúa tanto en la producción como en la percepción, el extranjero finés no sabrá distinguir si su interlocutor le está haciendo una pregunta o, sencillamente, le está comentando algo. Su interacción, como es lógico, resultará muy poco natural y espontánea, además de problemática.

Lo que otorga especial valor comunicativo a la entonación es el hecho de que cuando hay una contradicción entre el significado literal del enunciado de la frase y el de la entonación que la acompaña, siempre prevalece el significado atribuido a la entonación.

Maximiano Cortés, ha caracterizado los contornos entonativos característicos que producen los chinos cuando hablan español. Los resultados de sus experimentos han puesto de relieve que los sinohablantes (los nativos de Taiwan) transfieren los contornos entonativos de su lengua.

La entonación de la interrogación pronominal en español, se ha venido caracterizando por presentar un contorno melódico típicamente declarativo:

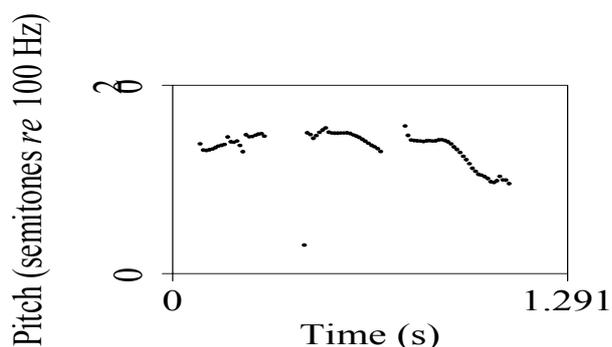
- (50) ¿Cuándo has hablado con ella? →

En cambio, estas estructuras en chino que, como sabemos, es una lengua tonal, presentan un entonema² paralelo al de los enunciados declarativos con un registro

² Un entonema es el correlato fonológico abstracto de un número infinito de curvas melódicas o contornos entonativos con suficientes características en común para ser interpretadas como similares por un oyente que domine la lengua en cuestión (Cortés, 2002: 22).

tonal general más alto. Al producir interrogaciones pronominales en español transfieren la altura de su idioma. El tono, en español no tiene valor fonológico; sin embargo, esta transferencia, y la consiguiente variación en el campo tonal habitual del español, tiene un valor fonético que el hablante interpreta como expresión enfática, que en ocasiones son muy poco adecuadas para actualizar preguntas pronominales.

Escandell señala, en su estudio sobre la interrogación de la *Gramática descriptiva de la lengua española*, que lo que permite diferenciar las oraciones interrogativas parciales de las aseverativas es la prominencia tonal. Es decir, aunque el patrón entonativo de las interrogativas parciales es descendente, la condición de cima del pronombre interrogativo permite que se lean como preguntas parciales. Sabemos, por otro lado, que “el descenso de la curva entonativa tiene que ser de ocho semitonos” (Navarro, 1944:50). De ahí que, en español, se utilicen dos signos de interrogación -apertura y cierre- (Escandell, 2000: 3938).



El gráfico es la representación del descenso de ocho semitonos que caracteriza al enunciado *¿Cuándo has hablado con ella?*

Sin embargo, como constata Cortés, en las producciones de los sinohablantes sólo se produce un descenso de dos semitonos. Esto hace que el descenso no sea suficientemente significativo y, consiguientemente, la percepción acústica por parte del nativo sea un tonema suspendido y enfático (por la variación del campo tonal), en lugar de un tonema en cadencia. El contexto y la intención comunicativa, serán, por tanto, los elementos que determinarán si la variación del campo tonal que resulta de la

transferencia, tiene o no repercusiones comunicativas. Establezcamos una situación que lo ponga de relieve:

(51) Contexto: el hablante está muy disgustado porque no coincide con su compañera de piso.

Finalidad: manifestarle el disgusto.

Español: ¿Cuándo vendrás a comer a casa?↓

Sinohablante: ¡Cuándo vendrás a comer a casa!→

El sinohablante no consigue transmitir el disgusto que pretendía, más aún, su intervención puede ser interpretada como una invitación amistosa, alegre y, si se nos permite, algo chillona.

Si consideramos el dato que ofrece Sosa (1999:165), veremos que la probabilidad de errar en la interacción es grande para de que el extranjero que transfiere alturas tonales: en español, la altura que alcanzan los picos, es decir, el campo entonativo, es lo que permite transmitir significados pragmáticos, a veces tan significativos como en:

(52) -¿Cuándo te vas a callar?

(53) - ¿Dónde te pongo el café?

Aunque las curvas melódicas describan el mismo tipo de itinerario, varía la altura en que se sitúa la cima. De ahí que no pueda ignorarse la capacidad significativa de la entonación española.

También los italianos fracasan en la producción de actos de habla al transferir la entonación de su lengua cuando hablan en español. Elisa Gironzetti ha realizado un estudio contrastivo sobre la expresión de la cortesía de ambas lenguas y aporta algunos ejemplos que ponen de manifiesto un dato que nos interesa: la autora habla de la expresión del agradecimiento. La forma italiana “La ringrazio tantísimo” se produce con un aumento de la duración de las sibilantes, que sirve al idioma italiano para

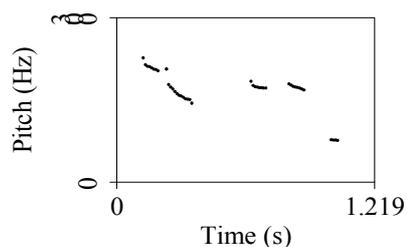
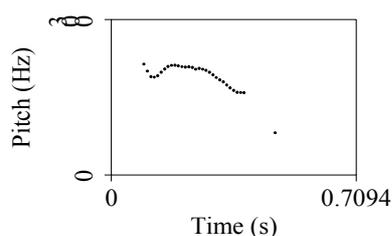
enfatar la expresión. En español, sin embargo, no es la cantidad, sino la intensidad lo que enfatiza el enunciado. En español, además, los actos corteses se caracterizan por la reducción de la duración de los sonidos. La variación en la cantidad, en nuestro ejemplo, el aumento de la duración de las sibilantes sirve, en español, para la expresión de la ironía o la burla. Por eso, si el italiano transfiere el patrón de su lengua, como de hecho, suele hacer, resultará irónico en lugar de cortés, que es lo que pretendía.

Los italianos que aprenden español tienen un acento peculiar, al que parece difícil que renuncien porque la proximidad léxica de ambos idiomas no suele incentivar al estudiante a prestar atención a otros niveles del lenguaje. No queremos transmitir la idea de que la conservación del propio acento sea inaceptable; nos parece algo natural. Pero si la transferencia sistemática de los patrones entonativos conduce al fracaso de los actos de habla que se pretenden, entonces sí se debería evitar. En el caso del italiano, por tanto, es particularmente importante que se establezca un estudio contrastivo de la entonación para que favorezca una actitud atenta en el estudiante.

Tenemos que considerar, además, que la entonación regula en gran medida, la conversación coloquial. Como adelantábamos en el apartado correspondiente, la conversación es una modalidad discursiva que se caracteriza por la inmediatez; de ahí que sea necesario orientar al interlocutor en la tarea de interpretación. Para ello, en español, la entonación marca los cambios de tema, la presencia de comentarios o paréntesis -que son frecuentes debido a la asociación de ideas- y otros elementos similares fruto de la improvisación. El idioma español también usa, de modo frecuente, los marcadores conversacionales, que asumen valores diversos a través de la prosodia. Piénsese, por ejemplo el comentador más frecuente en la lengua oral es el *pues*. Si se utiliza como marcador discursivo como en (52) que sirve para introducir réplica deberá acompañarse de un aumento del tono con respecto al que presenta la inflexión final. En cambio, si consideramos (53) donde *pues* es un conector causal, observaremos, por un lado, va precedido de pausa y se asimila al grupo melódico que le sigue: carece, por tanto, de autonomía fónica porque es un signo dependiente desde el punto de vista sintáctico.

(54) - Quiero que hablemos
- ¡Pues yo no!

(53)- Come, pues engorda



Puesto que cada marcador está ligado a una prosodia específica que le proporciona un sentido específico, parece justificar de nuevo la relevancia de este componente musical que encierra al lenguaje y que estamos estudiando.

Asimismo, recordemos que la entonación regula los turnos y distribuye las pausas intencionadamente para reasaltar algunos elementos. Si el extranjero no tiene un dominio de la prosodia, suficiente dificultará el desarrollo habitual de la conversación y podrá resultar falso, poco convincente y sufrirá que la comunidad nativa lo juzgue por ello, como pone de manifiesto Cortés:

Por regla general, los hispanohablantes somos comprensivos con las faltas de léxico, de gramática y de pronunciación de los segmentos: nos hacemos cargo de las dificultades que debe afrontar el extranjero. Por el contrario, solemos ser intransigentes en el ámbito de la entonación, incluso quienes tratamos con extranjeros a diario tomamos una falta de entonación como una falta de educación. (Cortés, 2000: 91)

En su artículo, el autor pide comprensión y, de alguna manera, culpa al nativo de esa intransigencia. Sin embargo parece que sería más justo estimular a los profesores, por un lado, para que profundicen en el estudio de la entonación y, por otro lado, incentivar al alumno a esforzarse por asimilarla, que está en la base de la lengua que estudia, para así no ofender a sus hablantes. Evidentemente, con esto no justificamos ningún tipo de intransigencia hacia el extranjero.

Recopilando: se comprobado que la entonación es un componente lingüístico de gran complejidad que el extranjero necesita aprender, como necesita aprender las conjugaciones verbales, el significado de las palabras, etc. También, se ha puesto de manifiesto la relevancia que tiene la entonación en la interacción social y la sorprendente armonía en que convive lo verbal, lo paralingüístico y lo no verbal.

6.2. La entonación en la L1 y la L2

Según la mayoría de autores, múltiples aspectos de la entonación de la L1 se van adquiriendo progresivamente a través de la imitación de los adultos que interactuando con él, le ayudan a realizar reajustes.

La repetición del niño no es indiscriminada o sistemática (como la de una máquina), sino selectiva, centrada en los elementos que está aprendiendo en esa etapa. No basta con que el niño oiga hablar su lengua nativa (en la radio o en la televisión). Para aprenderla, es preciso que interactúe verbalmente con otros miembros de su comunidad lingüística, quienes (contrariamente a esos aparatos) le piden y le ofrecen aclaraciones o reajustes lingüísticos. Este tipo de negociación y de retroalimentación (*feedback*) constituye un valioso instrumento para el progreso lingüístico en la L1, y cabe pensar que también para el aprendizaje de una LE. (Lightbown, 1993:3)

Crystal (1986) manifiesta que la adquisición plena de la entonación por parte del niño, probablemente, se prolongue hasta la pubertad. En el caso de la L1, parece comprensible que la adquisición se prolongue tanto en el tiempo ya que el niño tarda en verse inmerso en situaciones que requieren una entonación más cortés. Además, el niño no cuenta con la rapidez mental que se requiere para ironizar, señalar implicaturas, etc. Como se puede observar, la entonación viene determinada por factores lingüísticos, paralingüísticos y pragmáticos; de ahí que sea un elemento especial complejidad.

Para el estudiante de L2, la entonación es también difícil de adquirir debido a un conglomerado de factores, alguno de los cuales, pensamos que se podría evitar. Vamos a enumerarlos y a darles una respuesta:

i. El periodo sensible: la Teoría Innatista, propuesta por Noam Chomsky, plantea que las personas poseen un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) que programa el cerebro para analizar el lenguaje y descifrar sus reglas. de los postulados chomskianos se derivan dos ideas: por un lado, la existencia de un periodo sensible o crítico y, por otro el concepto de la lateralización cerebral. El periodo sensible (o crítico) es el período biológicamente determinado, en el que el niño adquiere sin esfuerzo la lengua de sus padres (independientemente de que sea el chino o el español). No hay consenso, sin embargo, respecto de la edad en la que concluye este periodo; pero la mayoría de los autores lo sitúan en la pubertad. Uno de los pilares en que se sustenta la hipótesis del período crítico es el concepto de la lateralización cerebral. En los primeros años de vida el lenguaje se procesa en el área de Broca. Si se aprenden dos lenguas (bilingües precoces), ambas serán procesadas en el mismo espacio del lóbulo central (Cortés, 2000: 119). En cambio, en las personas que aprenden la L2 después de la pubertad (bilingües tardíos) procesarán cada una de las lenguas en espacios diferenciados, con una zona mínima de solapamiento. En el área de Wernicke, bilingües precoces y tardíos, en cambio, no se aprecian diferencias.

Ramón Torres Águila, ha publicado un artículo que tiene como objetivo acabar con el escepticismo que supone el periodo crítico para los adultos que necesitan aprender una LE. Comenta estudios que cuestionan la hipótesis del período sensible y retoma la idea de Peter Strevens que, treinta años antes, había hablado de las ventajas del adulto en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

Todas las ventajas se derivan el adulto ha aprendido a aprender: puede seguir instrucciones detalladas, inferir, deducir, generalizar, etc. También posee mayor capacidad de concentración que el niño, quien necesita de variedad, juegos y subterfugios para mantenerse motivado (...) su aparato conceptual, técnicas de procesamiento de la información y recursos nemotécnicos son indudablemente superiores a los del niño, y pueden resultarle muy valiosos.

Centrándose en la adquisición del elemento fónico, adopta una postura moderada, cita a Kelz (1992), que menciona, en su estudio, la existencia de «innumerables casos» que demuestran que los adultos también pueden adquirir una buena pronunciación en la LE, siempre y cuando conserven una flexibilidad articulatoria los métodos sean lo suficientemente flexibles como para amoldarse a los múltiples estilos cognitivos de los estudiantes.

A pesar de esta buena noticia tanto para alumnos como para profesores, tendemos a pensar que la hipótesis del periodo crítico es verosímil; a demás, parece indudable que los adultos suelen presentar otras características que dificultan la adquisición de la competencia fónica. En primer lugar, y como ha sido ampliamente demostrado en diferentes ámbitos de estudio, los niños poseen gran facilidad auditiva y articulatoria durante la adquisición del sistema fonológico, de ahí que pueda aprender la lengua de sus padres sea la que sea. El adulto sufre la interferencia de la primera lengua, que ejerce de filtro y obstaculizan la adquisición de un sistema fonológico extranjero. En segundo lugar el sentido del ridículo del adulto está muy

desarrollado. Le avergüenza cometer errores en público, por lo que evitará errar en las producciones. En tercer lugar, el adulto tiene mayor confianza en la escritura porque lleva más años utilizándola para todo. La escritura va mermando la capacidad de escuchar se tendrá que conseguir una reeducación auditiva, sólo este proceso de aprendizaje de la escucha le permitirá librarse de los prejuicios auditivos, que son los que le impiden la adecuación fónica.

ii. La escasa dedicación que se le presta en el aula: esto se debe a que existe el prejuicio de que la fonética del español es fácil porque la grafía se corresponde con el sonido. Como se ha puesto de manifiesto, un error en el nivel suprasegmental es más perjudicial que el que se comete en el nivel segmental. El contexto no siempre suple la información. Parece plausible, que la forma en que se estudia la lengua en los colegios, repercuta negativamente en la adquisición de la entonación. Los alumnos aprenden la lengua leyendo y la norma fónica sin tener en cuenta los factores acentual, rítmico y entonativo que intervienen en la comunicación oral. Los dictados y la lectura en voz alta ya no son actividades que se lleven a cabo en los colegios. Se ha mermando la capacidad de percepción de la melodía, no resulta fácil identificar y recordar lo que no se ha visto por escrito, como la entonación.

iii. La escasa formación del profesorado: no todos los profesores de español son conscientes de la relevancia que tiene la entonación. Además, tiende a considerarse necesario ser especialista para abordar las cuestiones prosódicas hace falta ser especialista. Quienes tienen la responsabilidad de determinar los conceptos que tiene que conocer el profesor de ELE son las personas que elaboren el material; suya es la labor de acercar el componente teórico necesario tanto a los alumnos, que no son, casi nunca lingüistas, como al profesor de ELE.

iv. El pudor: la entonación es parte de la identidad lingüística de las personas, cada uno tiene su forma personalísima de hablar. Al respecto, comenta

Navarro Tomás que hay personas particularmente reacias a aprender cualquier acento [...] se oponen con tenaz resistencia a imitar inflexiones de entonación a las que no están acostumbradas. El pudor les impide desnudarse de los hábitos prosódicos de su lengua materna. El autor explica que para la mayoría de los estudiantes la adopción de los hábitos prosódicos de la LE supondría tanto como la renuncia a la propia identidad. (Navarro Tomás, 1944: 8). Creemos que lo que debería hacerle sentir pudor es, justamente, la falta de credibilidad, de naturalidad, de personalidad, que caracteriza al acento extranjero al que, sin embargo, no quiere renunciar.

v. La zona de procesamiento: el cerebro está dividido en dos mitades: un hemisferio derecho y otro izquierdo. Cada hemisferio cerebral tiene una manera particular de actuar frente a la llegada de información. El hemisferio derecho capta de manera más difusa y global, mientras que el izquierdo es más analítico y detallista. La entonación se procesa en el hemisferio derecho del cerebro; sin embargo, los centros del habla se hallan ubicados en el hemisferio cerebral izquierdo, que opera en sentido analítico y lineal. El siguiente dibujo muestra el modo en que se hayan especializados los hemisferios cerebrales.



Veamos un ejemplo de cómo funcionan ambos hemisferios, observando el siguiente dibujo:



El hemisferio izquierdo analizaría los detalles y sólo vería una serie de manchas, en cambio el hemisferio derecho captaría la escena de manera global y vería un dálmata.

El hecho de que la entonación se procese de diferente forma que el resto del lenguaje no debería constituir un impedimento; lo único que debería condicionar es la manera de proporcionar la información. Tiene que presentarse de modo que se active la modalidad de pensamiento abstracto, es decir, hay que dar con un modo que consiga la activación del hemisferio derecho del cerebro. Como hemos podido comprobar con el ejemplo, aunque el cerebro humano utiliza dos modos de pensamiento y que se puede cambiar la forma de hacerlo. En un primer momento, hemos podido ver un dálmata en el dibujo; pero si hacemos un esfuerzo, podemos dejar de percibirlo, y a la inversa.

Sperry estableció, asimismo, una estrategia para acceder a la modalidad D (HD) de pensamiento. En su obra explica que para acceder a ella es necesario ofrecer una tarea que la modalidad I (HI) rechace. Este método ha sido aplicado por Betty Edwards en el campo del dibujo y nosotros intentaremos adaptarlo al campo de la adquisición de la entonación ofreciendo una propuesta didáctica.

6.3. El tratamiento explícito de la entonación en el aula

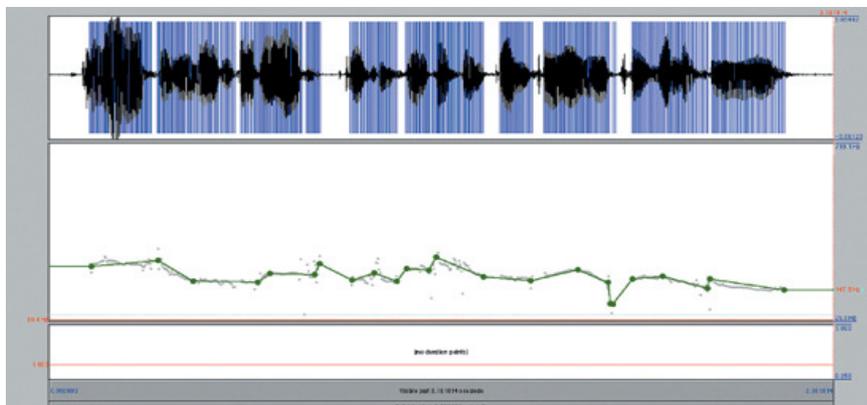
Es evidente que, si el objetivo de la enseñanza de la entonación es alcanzar la fluidez y la corrección en los contextos de uso, la práctica de la comunicación real y espontánea resulta esencial e indispensable. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que los patrones entonativos y rítmicos, en ocasiones, tienen un significado fonológico independiente. De ahí que aunque no conozcamos una lengua podamos identificar si se está hablando enfáticamente, si se está preguntando, reprochando, discutiendo o disfrutando en una conversación cuyo significado semántico no entendemos. La práctica de la entonación, por tanto, puede realizarse de forma explícita sin la necesidad de comprender las palabras que se emiten.

Maximiliano Cortés (2000:108) propone su práctica a base de logatomo (palabras inexistentes en la lengua) porque ofrece la ventaja de que el estudiante se concentre exclusivamente en el elemento fónico. La efectividad de este procedimiento didáctico, sin embargo, será escasa, fundamentalmente infundirá confianza, si no se integra la enseñanza de la entonación en “la globalidad del proceso instructivo” (Cortés, 2000:108). Nosotros optaremos por hacer que nuestros estudiantes lean de forma invertida un texto segmentado en sílabas.

La tecnología actual permite, además, integrar los canales de percepción auditiva y visual, que, en el caso de la entonación, cobran especial importancia (recordemos que el nervio óptico se divide en dos ramas que interfieren con las áreas del procesamiento del lenguaje) y por la intuición que manifestábamos más arriba de que hoy, resulta muy difícil recordar algo que no se ha visto nunca por escrito.

Existen diferentes métodos de representación que facilitan el análisis de los fenómenos que intervienen en la variación de las curvas melódicas. El que se ha para la elaboración del presente trabajo es el programa PRATT, que permite analizar tanto

la línea melódica original como la estilizada y ofrece la posibilidad de escuchar la producción en tiempo real.



El gráfico 5 (apud Estruch et al, 2007) representa la curva melódica obtenida a través del programa PRATT del enunciado del enunciado “Una vez en el interior, los agentes encontraron a tres de los niños”

En la curva melódica se detectan unos puntos en los que se producen variaciones significativas en la trayectoria de la curva melódica. Estos son los puntos de inflexión y se distinguen los picos y los valles, según si aumenta o disminuye la frecuencia fundamental, respectivamente.

Creemos que la práctica explícita de la entonación en el aula, puede reforzarse, haciendo uso de estos programas. El estudiante puede comparar sus producciones con las del modelo y aprender de sus errores afinando la calidad de la percepción paulatinamente. Sin embargo, la utilización de las tecnologías puede constituir una práctica beneficiosa sólo si se limita el uso a las fases preparatorias o correctivas del aprendizaje. Sin integración no puede haber aprendizaje significativo. Esto es así en el caso de la entonación porque ésta, como se ha visto, está en la base de todos los fenómenos conversacionales.

Segunda parte

En este apartado se propone un método de análisis de la entonación basado en la concepción que integra la sintaxis, la semántica y la fonología. Se pretende destacar el papel de la entonación en la asignación del significado de las producciones. Es decir, un modelo de análisis y de enseñanza que preste atención a la dependencia entre la forma y el contenido en la asignación de significados. Ha sido necesario limitar el campo de trabajo y seleccionar unas construcciones que tuvieran en común un rasgo gramatical.

1- Propuesta de análisis: el valor de la fonología en la explicación gramatical de las estructuras reduplicadas

El presente estudio sobre los esquemas entonativos asociados a las estructuras gramaticales, no pretende la exhaustividad. Dado lo inabarcable del campo de estudio se ha seleccionado unas construcciones que tuvieran en común un rasgo gramatical. En particular se va a proceder a la descripción detallada del plano fonológico de un procedimiento concreto que se utiliza en español conversacional para topicalizar, a saber, la reduplicación. Pero antes, es necesario hacer una introducción al procedimiento lingüístico de la topicalización que puede definirse, en primer lugar como un procedimiento de cohesión textual que consiste en el colocar como *tema* un determinado elemento de la serie discursiva. También será preciso dedicar un apartado a la reduplicación puesto que este procedimiento lingüístico alcanza otros efectos locutivos, en castellano.

1.1. La topicalización

Como ya se ha mencionado, el modo de estructurar del discurso proporciona información sobre el modo en que tiene que ser interpretado. El tema o tópico, es

aquello de lo que trata el enunciado y que aparece en primera posición. El rema o foco, es la información que se aporta acerca del tema, y aparece a continuación. Es decir que por el orden en que aparecen las palabras se deberá interpretar de diferente modo:

- (1) Mi padre sabe hablar Inglés
- (2) Inglés sabe hablar mi padre

En (1) el tema de la conversación en “mi padre”, en cambio, en (2) es el idioma, el inglés. En el primer caso se está aportando una información nueva sobre quien se estaba hablando, y, en el segundo, se está aportando información relacionada con el inglés

En español es posible alterar el orden en que aparecen habitualmente las palabras. De hecho, este procedimiento sintáctico es muy habitual en la lengua oral porque es lo que permite expresar la subjetividad del hablante. Como adelantábamos, en el orden objetivo, no marcado el tópico precede al foco:

- (3) _{TÓPICO}(Juan) (llamó a su madre)_{FOCO}

El orden alterado, marcado, refleja una jerarquía de prioridades de la que el único responsable es el emisor (Herranz y Brucat, 1987: 79).

- (4) _{FOCO} (A su madre,) (Juan la llamó.)_{TÓPICO}

Como se puede observar, la topicalización consiste en situar el tópico en una posición periférica.

La topicalización o tematización consiste en la selección de un elemento como “tópico” o tema de la predicación. En español existen diferentes formas de marcar esa selección: asignando al

elemento topicalizado la posición inicial, o bien – si esa posición ya le corresponde – separándolo del resto de la oración por una pausa, anteponiéndole expresiones topicalizadoras, así como mediante reduplicación léxica y la utilización de recursos fónicos. (Hernanz y Brucart, 1987: 82).

La topicalización se caracteriza formalmente por su aparición en el extremo izquierdo de la oración. Semánticamente señala que esa información forma parte del contexto lingüístico o extralingüístico al que tiene acceso su interlocutor (información dada). Desde el punto de vista prosódico, el tópico constituye un grupo fónico independiente, con su correspondiente estructura tripartita, de la cláusula que presenta el foco. Ofrecemos, a continuación, ejemplos que ilustren los procedimientos de topicalización que establecen los autores:

a) Asignar la posición inicial al elemento topicalizado:

(5) La entonación↑/ es lo que interesa↓./

Como puede apreciarse, en este caso, la anteposición del tema tiene repercusiones sintácticas: el clítico se hace obligatorio.

b) Anteponer expresiones topicalizadoras:

(6) En cuanto a Ignacio↑/, lo sabe todo↓./

c) Reduplicación:

(7) Leer↑/, leo↓ //; pero no escribo↓./

d) A través de la prosodia:

(8) Los GATOS↑/ comen ratones↓./

Según Zubizarreta (1998: 125), la principal propiedad que define la topicalización de (9), es que sirve para negar parte de la presuposición del oyente, como se observa en ejemplos que ofrece:

(9) Los GATOS comen ratones (y no los perros).

(10) MARÍA me visitó ayer (y no Juan).

En dichas oraciones, en las que el sujeto ha recibido el acento principal de la oración, sólo puede elaborarse una lectura: la de foco contrastivo (o enfático), lo cual queda demostrado por el hecho de que, este tipo de topicalizaciones son sólo apropiadas en aquellas situaciones en las que la presuposición aparece explícitamente negada, pero no como respuesta adecuada a preguntas interrogativas.

1.2. La reduplicación

La reduplicación es un procedimiento que en ocasiones sirve para topicalizar y que es idiosincrásico del español. Por ese motivo resulta interesante introducir su explicación y práctica en la clase de ELE.

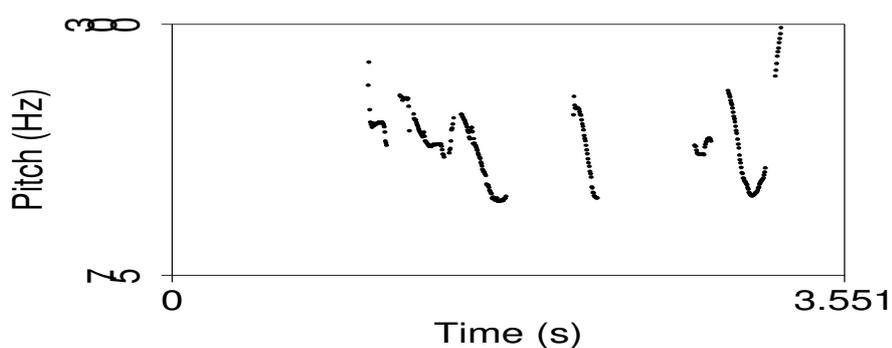
Durante muchos años, se ha considerado la reduplicación como un simple mecanismo para crear efectos estéticos que no resultaba rentable trabajar. Pero, a lo largo de los últimos años, se ha intentado poner de manifiesto la importancia que tiene el fenómeno por la frecuencia con que aparece en el habla espontánea. Por el momento no existe acuerdo entre los gramáticos acerca de cuáles son los elementos susceptibles de ser reduplicados ni tampoco sobre el valor semántico que se obtiene con el procedimiento. Hay que estudiar, por tanto, cada construcción para poder hacer cualquier generalización si no se quiere errar en la clasificación de las funciones.

Parece que existen reduplicaciones que vienen motivadas por motivos discursivos y otras de tipo léxico. Veamos unos ejemplos:

(11) Y, dime, dime, qué ¿te han pagado?

(12) Ponme unas cuantas lonchas de jamón de Jabugo, Jabugo.
(Apud, Roca)

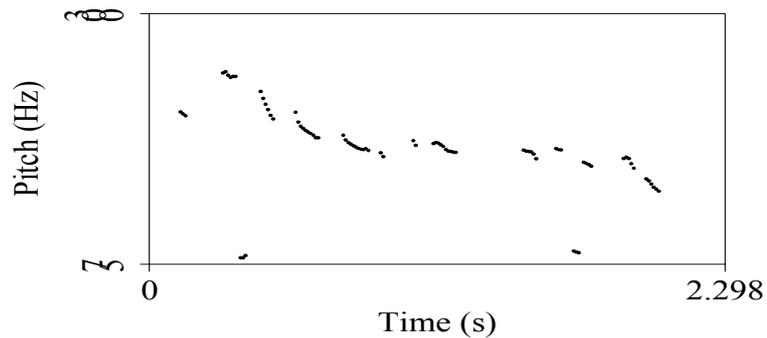
Roca (1999) ofrece una caracterización que puede servir para explicar los ejemplos anteriores: en (11) el segmento que se repite es un verbo en modo imperativo que es perfectamente prescindible desde el punto de vista gramatical. Matte Bon (1992) sugiere que este tipo de reduplicación consigue aminorar la fuerza que, sin duda, tiene el imperativo. Desde el punto de vista fonológico las formas reduplicadas conforman un grupo fónico autónomo, de ritmo acelerado que viene condicionada por la presencia de una pausa en una producción que presenta una llamativa reducción de la duración de las sílabas. Como se ha visto en apartados anteriores, en español, la aceleración del ritmo es un recurso entonativo que está al servicio de actos cortesía. El análisis sintáctico puede justificar que haga, aquí, uso de esta estrategia pragmática: preguntar por el dinero puede dañar la imagen negativa del hablante, de ahí que se proteja buscando en la cortesía la forma de salvaguardar su imagen.



En (12), en cambio el tipo de reduplicación que se da es de tipo léxico y viene motivada por motivos expresivos. La última palabra pierde su valor referencial inicial para significar intensificación de calidad. Maria Josep Cuenca, en su estudio dedicado a la reduplicación en catalán, pone de relieve la restricción de tipo morfofonológico que se impone en este tipo de repeticiones:

(13) * Ponme unas cuantas lonchas de jamón de Jabugo de Jabugo.

Desde el punto de vista fonológico, estas estructuras presentan diferencias con las estructuras reduplicadas por motivos discursivos. Esto es así debido a que los dos integrantes se pronuncian seguidos, sin pausa o inflexión tonal que los separe.



Repetitions are a fairly recent topic for linguistic research, but they have already created quite a substantial body of literature. Repetitions have turned out to be not only a very rewarding topic, but also a very large and multifaceted topic which can be approached by phonologists, morphologists, syntacticians, psycholinguists, discourse analysts, and pragmatists. (Jucker, 1994: 47)

Como se desprende de la cita, estas estructuras constituyen un ejemplo de la idea que hemos desarrollando a lo largo del trabajo y que está en la base de la Gramática de construcciones: la prosodia tiene repercusiones gramaticales y, por tanto,

Recurrir a modelos de descripción distintos de la sintaxis resulta imprescindible para explicar la gramaticalidad de las

construcciones (...) Con un análisis que integre todas las facetas pertinentes de una construcción se consigue una explicación más completa y satisfactoria que si únicamente se atiende a la vertiente puramente formal (Garachana, Hilferty, 2005: 9).

Este tipo de construcción, por consiguiente, pone de manifiesto la necesidad de reconceptualizar la sintaxis como una integración de la forma y la función. Esto, vuelve a poner en tela de juicio la concepción gramatical tradicional y tendrá sus repercusiones en la Lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas.

1.3. Construcciones reduplicadas topicalizadoras: descripción fonológica aplicada a la enseñanza de ELE

Las construcciones reduplicadas topicalizadoras que vamos a tratar en este apartado pertenecen a las repeticiones que se producen por motivos discursivos y tienen la peculiaridad de adquirir el valor de foco contrastivo. Veamos algunos ejemplos:

(14) Comer, comer, no come pero bebe mucho (apud, Garachana et al.)

(15) Estudiar, lo que se dice estudiar, estudia, pero le rinde poco

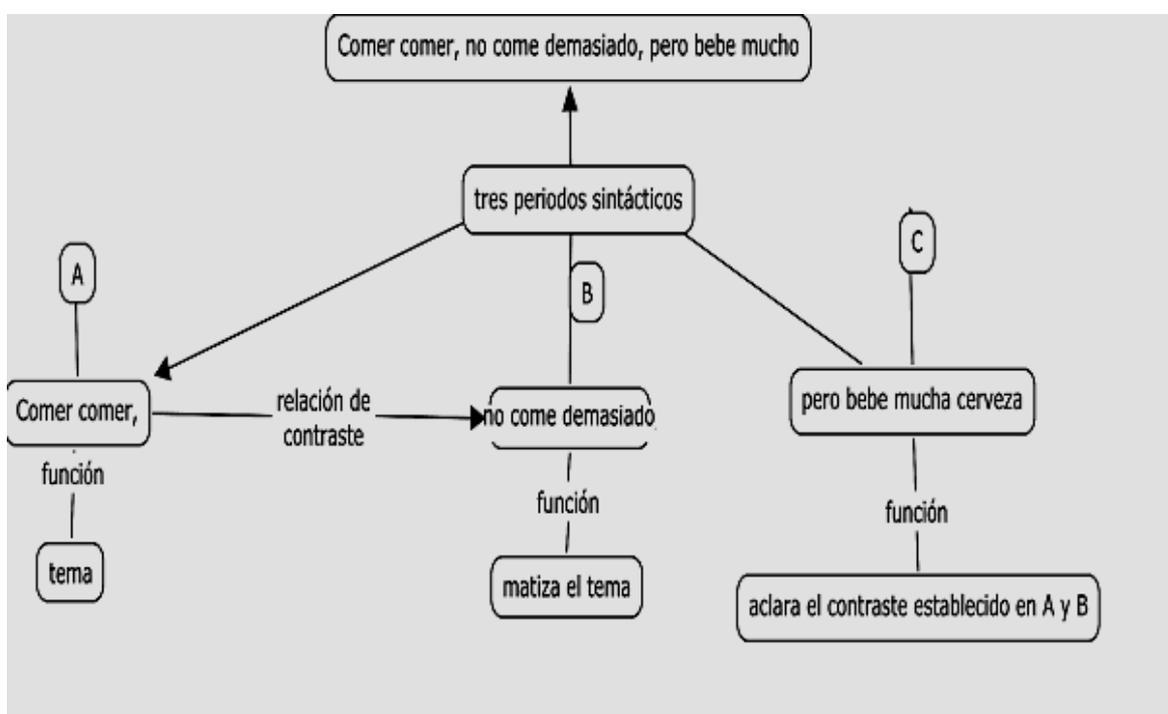
(16) Como hablar, habla, pero no se le entiende todavía (apud, Escandell)

Vamos a centrar nuestro análisis en (14), basándonos en las conclusiones de Garachana, Hilferty y Valenzuela, 2005: 201-215)

Como se ve, la reduplicación en estas estructuras sirve para recuperar información vieja (topicalizar), remitir a una concepción prototípica de las cosas para

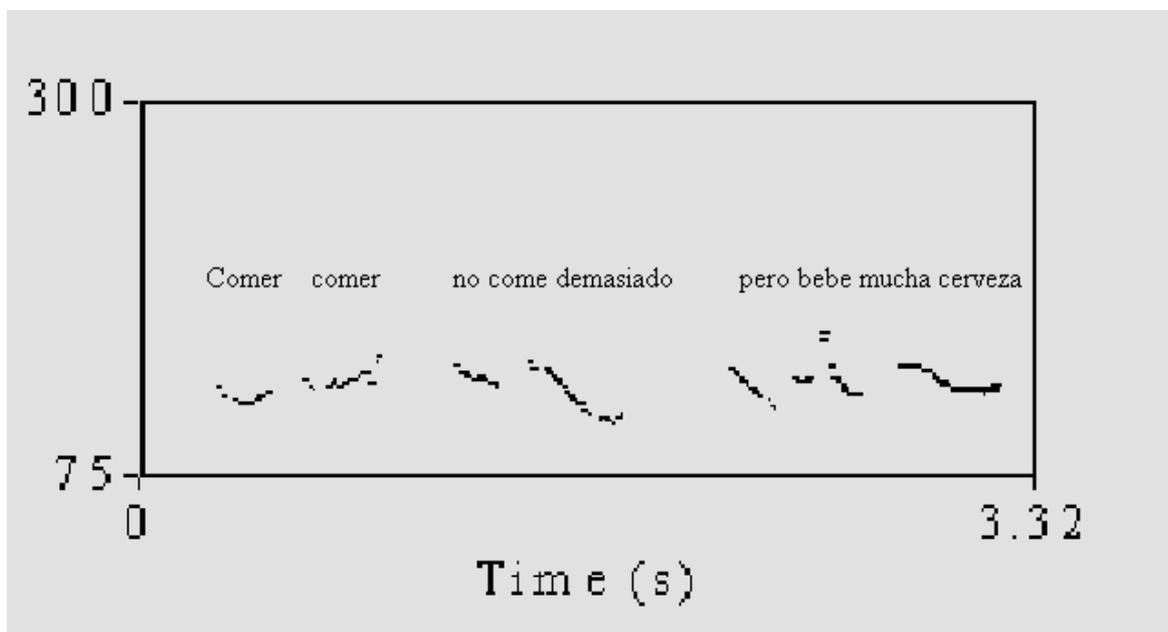
luego negar esa concepción ideal de la acción: comer (lo que se dice comer) no come; Comer (lo que suele entenderse por comer) no come.

La estructura interna de la construcción es tripartita y cada una de las partes desempeña una función comunicativa, como muestra el esquema siguiente:

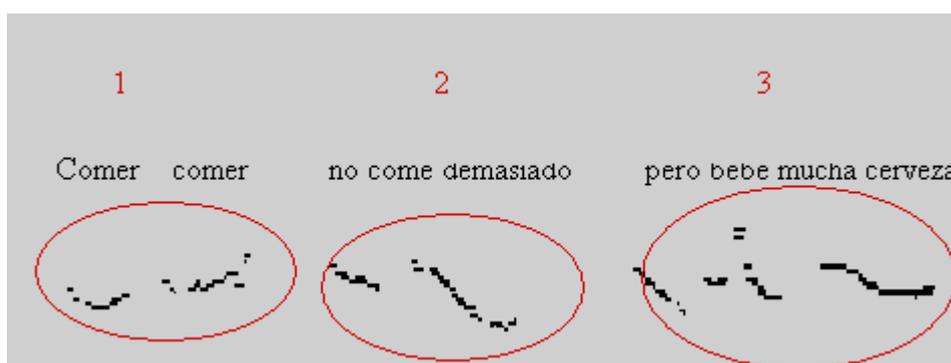


Es necesario hacer notar que, en este caso, a pesar de ser la construcción como una repetición discursiva, no se da independencia entre los elementos repetidos; a saber, el infinitivo, que duplica y antecede a la forma flexionada. Puede que provoque tal sensación la pausa que motiva el proceso de topicalización. Así, el infinitivo es, en esta oración un sustantivo que replica al verbo por lo que se puede relacionar esta construcción con las perífrasis de relativo del tipo *Lo que hace es beber*.

Desde el punto de vista fonológico, el periodo sintáctico constituye tres grupos fónicos delimitados como ilustra la representación de su curva melódica.



A pesar de que se produzca una pausa entre los elementos repetidos, las formas reduplicadas conforman un grupo fónico autónomo, de ritmo acelerado que viene condicionada por la presencia de una pausa más pronunciada que lo separa de la cláusula adversativa.



[(Comer/ comer//no come)/// (pero bebe mucha cerveza).]

2- Propuesta didáctica

Este trabajo propone un método para introducir la enseñanza de la entonación en el aula de ELE. Es importante insistir en la idea de que la propuesta que presentamos no ha sido comprobada de forma empírica, es decir, por el momento nos resulta imposible asegurar su eficacia. Nuestra contribución persigue ser una aportación que arroje luz y que excite la creatividad de los profesores de ELE para que diseñen otras actividades que contribuyan a preparar al alumno para el éxito comunicativo fuera del marco restringido del aula; lo cual implica un dominio de las todas las habilidades lingüísticas, prosódicas y extralingüísticas.

2.1. Hipótesis

¿Se puede aprender / enseñar entonación a los estudiantes adultos de ELE?
¿Pueden estos aprender la entonación de una lengua extranjera una vez han llegado a la edad madura? En la presente propuesta didáctica subyace la idea de que la adquisición de la entonación puede lograrse a cualquier edad siempre y cuando se proceda de forma lógica. Hay que tener presente que el estudiante adulto presentará más dificultades en el aprendizaje que un niño. Esto es así porque, el adulto, no ha ejercitado las habilidades perceptivas y productivas del nivel fonológico desde que terminó el periodo natural sensible (que termina entre los nueve y los doce años). Así lo han indicado autores de diferentes ámbitos científicos como Crystal (1986), Tomatis (1999), Cortés (2004). De ahí que no se pueda esperar que el adulto aprenda a producir la prosodia con la misma facilidad con que la asimila un niño. En la enseñanza de la entonación a adultos, se deberá establecer, por consiguiente, una adecuada estructuración de las actividades en función del objetivo. Será necesario seleccionar adecuadamente los materiales para conseguir la motivación necesaria del alumnado y, paulatinamente, el desarrollo de la calidad prosódica de sus intervenciones.

Esta propuesta tiene como objetivo desarrollar la capacidad del alumno para la observación y producción del componente prosódico, que desempeña un papel

fundamental en el discurso conversacional. Será necesario, sin embargo, someter la propuesta a experimentación para obtener certeza de la hipótesis subyacente, con una justificación rigurosa. Si los datos empíricos confirman la eficacia de este modelo didáctico, entonces, la plena competencia comunicativa en una L2 es posible, por lo que el extranjero puede (y el profesor debe) aspirar a desenvolverse con propiedad, naturalidad, fluidez y eficacia en la interacción oral. De lo contrario, si los datos refutaran nuestra postura, habría que seguir diseñando modelos de enseñanza para asegurarse de que no es el método lo que falla. No hay que ignorar, sin embargo, que cabe la posibilidad de que sea imposible adquirir un nivel avanzado en términos de prosodia. Parece, por tanto, necesario que se inviertan esfuerzos interdisciplinarios, para conseguir superar las dificultades que presentan tanto la adquisición como la enseñanza de la entonación.

2.2. El Marco Común de Referencia y el plan curricular del Instituto Cervantes

Como sabemos, la comunicación envuelve absolutamente la actividad humana. De ahí que, la conversación coloquial sea el modo discursivo por excelencia tanto por su frecuencia de uso, como por la imposibilidad humana de prescindir de ella: Bakhtin y Vygotsky se han referido a la naturaleza dialógica de la condición humana (Bakhtin, 1981; Vygotsky, 1986). Así pues, el diálogo es un requisito indispensable para la convivencia entre personas, que el extranjero necesita dominar. En la didáctica de segundas lenguas, por tanto, no se debe desatender la interacción puesto que es, precisamente, en esta actividad donde entran en juego todas las competencias comunicativas.

El *Marco de referencia europeo* describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse y para actuar de manera eficaz. En términos generales el *Marco común de referencia europeo* establece las competencias necesarias para la realización de las intenciones comunicativas. El cuadro de abajo resume las competencias que, según el documento, aseguran el éxito comunicativo

Competencia lingüística

Competencia léxica
Competencia gramatical
Competencia semántica
Competencia fonológica
Competencia ortográfica

Competencia sociolingüística

Marcadores lingüísticos de relaciones sociales
Normas de cortesía
Expresiones de sabiduría popular
Registros
Dialectos y acentos

Competencia pragmática

Competencia discursiva
Competencia funcional

Como se puede observar, la perspectiva del Marco es funcionalista y comunicativa: busca capacitar al alumno para la producción y la comprensión de la lengua meta. A la hora de establecer las destrezas que aseguran la competencia fonológica, el *Marco común de referencia Europeo* no resulta muy exhaustivo. Sin embargo, da por sentado que la destreza prosódica forma parte de la competencia fonológica. Veámoslo.

Según el Marco común de referencia Europeo

la competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos>);
- los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad);
- la composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.);
- fonética de las oraciones (prosodia):
 - o acento y ritmo de las oraciones;
 - o entonación.

Como se observa en el cuadro, el dominio de la competencia fonológica supone el dominio de la fonética oracional; es decir, el dominio del acento, el ritmo y la entonación de las oraciones.

Además, en el documento de referencia, la descripción de los niveles de la competencia fonológica, la entonación se utiliza como baremo para determinar en qué nivel se encuentra el alumno:

	DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN
C2	Como C1.
C1	Varía la <u>entonación</u> y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una <u>entonación claras y naturales</u> .
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, <u>aunque a veces resulte evidente su acento extranjero</u> y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, <u>aunque resulte evidente su acento extranjero</u> y los interlocutores tengan que pedir

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

Paradójicamente, la entonación queda relegada a un segundo plano sólo a la hora de guiar el tipo de actividades y los criterios para la evaluación de su desarrollo, si embargo, aparece incluida tanto en la lista de destrezas como en la descripción de los niveles. Esto contribuye a que se siga excluyendo el tratamiento de la entonación en el aula de ELE, lo cual, no deja de ser paradójico habida cuenta de que la fonética oracional supone en los niveles superiores.

El Plan curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006) también constituye, sin duda, un documento de referencia para el establecimiento de los objetivos y los contenidos de la enseñanza de ELE. En el documento se definen, dentro del apartado denominado “Lengua y sistema: Contenido gramatical” los contenidos correspondientes al plano fónico para los niveles inicial, intermedio, avanzado y superior.

Según el documento, la entonación se aborda en los cuatro niveles. En el nivel inicial, el contenido se centra en la segmentación del discurso en grupos fónicos y en la identificación y realización de los patrones entonativos básicos. En el nivel intermedio se estudian las interrogativas indirectas y las oraciones subordinadas; el nivel avanzado se centra en la función expresiva de la entonación.

Carbó ha analizado el *Plan Curricular* y ha destacado que este planteamiento de la entonación ligado a la sintaxis contrasta con la propia definición de contenidos gramaticales del documento. Por ejemplo, las interrogativas indirectas y las subordinadas se incluyen en el contenido gramatical del nivel inicial y no se mencionan, en cambio, en los contenidos fonéticos hasta el nivel intermedio. En otro orden de las cosas, la estrecha relación que se establece entre entonación y oraciones subordinadas en el nivel intermedio y avanzado no parece responder a una visión de la

entonación relacionada con la estructuración del discurso oral o con la organización de la información del enunciado, que serían, como apuntan los autores, “más acordes con los planteamientos comunicativos que orientan el diseño curricular del Instituto.” (Carbo et al.2003 p10)

Dado que el documento no constituye un modelo de coherencia y debido a la escasa atención que recibe la entonación en el aula de ELE, a continuación hacemos una propuesta didáctica que pensamos que puede orientar en el desarrollo de otras actividades que resulten eficaces para el desarrollo de la capacidad prosódica. Está diseñada pensando en alumnos de niveles avanzados que, sin embargo, no han logrado la naturalidad y fluidez necesarias para la interacción coloquial. Pensamos que si se dedican unas sesiones al el tratamiento explícito de la entonación en el aula, estos alumnos conseguirán reconocer y modular la entonación para obtener la finalidad comunicativa deseada.

Hoy en día, la enseñanza del español todavía está centrada se en lo gramatical, sistemático y en las destrezas de producción. Esta realidad de las aulas es, por todo lo anterior, paradójica. Se dice que ocupamos el 80% nuestra vida comunicándonos. Del total de este tiempo dedicamos el 45 % a escuchar, el 30% a hablar, el 16% a leer y sólo el 9% a escribir.

La propuesta didáctica que vamos a presentar a continuación, procura dedicar un espacio adecuado a cada una de las actividades. Nuestro punto de mira será, por tanto, el desarrollo de la capacidad de escuchar, de reconocer los patrones melódicos del español asignándoles el contenido adecuado. Buscamos el desarrollo progresivo de la destreza y de la memoria auditiva de los estudiantes, a fin de facilitarle el éxito comunicativo: la fluidez y la expresividad en sus interacciones en la conversación coloquial. La práctica explícita de la entonación, se llevará a cabo en las fases iniciales y de corrección ya que, la entonación, no se puede separar del contexto en que se produce.

En el proceso interactivo, se ven implicados todos los niveles del lenguaje. De ahí, la importancia que adquiere para el estudiante de ELE y el gran abanico de posibilidades que las actividades interactivas le ofrecen al profesor o al diseñador de

material didáctico. La interacción oral constituirá, sin duda, un buen método para que el alumno perciba la interfaz que se establece entre lo lingüístico, lo contextual y lo no verbal³. Además, la interacción puede representar una forma de evaluación objetiva del grado de comprensión significativa de los mensajes contextualizados. Antes, sin embargo, será necesario que los elementos prosódicos reciban el espacio que merecen en las aulas. Es necesario ayudar al alumno para que pueda usar la competencia fónica de la L2 de una forma eficiente en situaciones reales de comunicación.

La entonación está presente en todas las actividades de expresión oral y comprensión auditiva; por eso, la cuestión reside en si el alumno le presta atención o el profesor la resalta, o por el contrario pasa desapercibida al concentrarse la atención en otro aspecto lingüístico (Cortés, 2002:9).

Además de estar presente en las actividades orales y auditivas, la entonación está igualmente presente en las actividades de expresión escrita y de comprensión lectora. En este tipo de actividades se trata de una entonación mental sin la cual sería muy complicada la producción y la comprensión de un texto; esto ha sido demostrado por quienes se centran en delimitar las causas del fracaso escolar. El niño que lee sin entonar el texto, no lo entiende tan bien ni tan rápidamente, como quien lo entona en su interior. El lenguaje se procesa por los dos hemisferios cerebrales y, el nivel prosódico tiene su espacio de procesamiento situado en el hemisferio derecho. Si se prescinde de él, el modo en que le llegan de los datos al sujeto que lee habrá perdido calidad.

Como sabemos, la entonación tiene repercusiones gramaticales y desempeña funciones expresivas y sociolingüísticas. Los patrones entonativos condicionan, por tanto, el significado pragmático de los mensajes. En otras palabras: los rasgos

³ El gesto y el habla son manifestaciones de una misma estructura mental que concurren siguiendo reglas de sincronía. (Payrató 1992) Existen suficientes evidencias que demuestran que los gestos coestructuran y coexpresan con lo verbal. Por ejemplo, ha quedado demostrado (Hidalgo, 2006:39) que en los enunciados interrogativos del tipo: *¿están aquí?* presentan correlación gestual de melodías ascendentes. En particular se ha puesto de manifiesto que hay correlación entre la entonación ascendente y la inclinación de la cabeza, levantamiento de cejas o el contacto visual prolongado.

suprasegmentales se combinan con el componente pragmático, gramatical y sintáctico para construir un significado básico que recibe el oyente, en forma de hilo melódico. El receptor se ve involucrado en la tarea de participar en una actividad dialógica para completar ese significado, para atribuirle un significado completo. Por eso, el dominio del resto de niveles del sistema lingüístico de una LE, no implica la comprensión ni la fluidez en la interacción (ambos, objetivos importantes de cualquier estudiante de lenguas extranjeras).

2.3. Estudios y futuro de la didáctica de la entonación

El estudio de la fonología suprasegmental del español, ha proliferado a lo largo de los últimos quince años debido al interés que suscita el diseño de programas para la conversión texto-habla. Se han publicado numerosos artículos donde se describen los rasgos no-segmentales desde el punto de vista articulatorio, acústico o perceptivo.

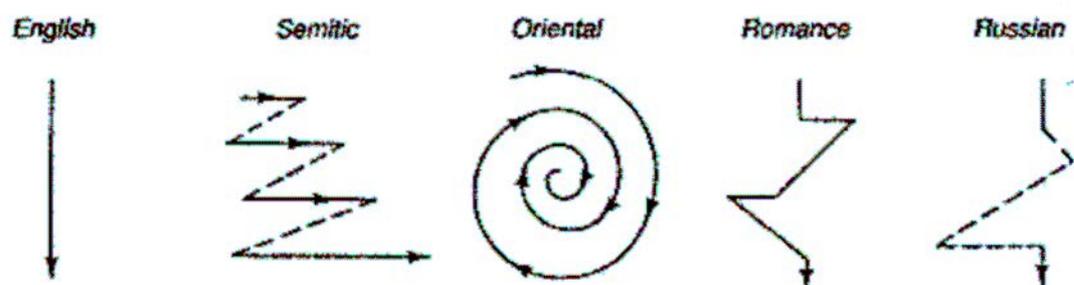
Los estudios para la aplicación didáctica de ELE, sin embargo, siguen siendo escasos. La mayoría de los estudios se centran en la descripción de construcciones aisladas. Nuestro objetivo es el estudio de la entonación en la conversación, que es un modo discursivo que presenta una coherencia interna con una estructura lógica de los actos verbales. Por ello, parece que se tiene que poder describir la correspondencia de las estructuras discursivas y los patrones entonativos.

A pesar de la falta de descripciones con que hemos encontrado, hay que decir que existe un proyecto ambicioso en marcha. Elorrieta y Romera, especialistas en prosodia y análisis del discurso de la Universidades del País Vasco y Baleares, están trabajando en la identificación del significado de la prosodia en el discurso conversacional. Los resultados del proyecto serán de gran ayuda para la adquisición de la competencia comunicativa de los extranjeros.

La razón que hace que la fonología suprasegmental necesite, de forma urgente, un espacio en el aula de ELE, reside en que su desconocimiento limita la capacidad comunicativa del extranjero. Hay que superar la visión estrictamente lingüística de la comunicación oral porque ésta es multisistémica. Existe, además, una coordinación

entre el gesto y el habla que es única en cada cultura, que condiciona el sentido de los mensajes y que interfiere negativamente en la comunicación del extranjero con el hablante nativo.

La retórica contrastiva ha sido una herramienta fundamental para el desarrollo de la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE. Recordemos la clasificación de Kaplan (1966):



El famoso dibujo de la estructura profunda de las lenguas ha sido ampliamente utilizado por profesores y alumnos como ayuda para mejorar la calidad de sus producciones escritas en términos de adecuación de la organización discursiva y de progresión temática.

Del mismo modo, el desarrollo de estudios de retórica conversacional contrastiva sería una herramienta muy útil para el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes. Habría que estudiar los significados de los factores presentes en la interacción oral que repercuten en el proceso comunicativo, a saber: el significado de la entonación, la cultura de la cortesía, la distribución de los turnos y de las marcas de cambio, el lenguaje de los gestos, y la significación de los silencios. La comunicación es multisistémica.

2.4. De otra manera

El primordial objetivo de nuestra propuesta didáctica, es la enseñanza de la entonación de ELE. Pero, de acuerdo con la concepción multisistémica de la

comunicación, vamos a procurar, al mismo tiempo, que el repertorio de actividades ayude al alumno a tomar en consideración todos los factores (sean o no verbales) que completan el significado de los enunciados.

Para la consecución de los objetivos del Marco (producción y comprensión) hay que desarrollar cuatro habilidades: saber hablar, escuchar, leer y escribir. La primera, saber hablar, implica saber escuchar; y saber leer y escribir implican saber hablar correctamente. Como vemos, la destreza auditiva condiciona el desarrollo del resto de habilidades comunicativas. Sin embargo, tanto en la enseñanza de ELE como en la enseñanza a nativos, suele dominar el interés por el tratamiento de la producción (oral y escrita) y, por consiguiente, se deja inmadura la capacidad de comprender (escuchar y leer) de los estudiantes. Las destrezas auditiva y lectora, se relegan a una categoría inferior debido a un excesivo afán comunicativo que hace que se pierda de vista el papel que juega en la adquisición de una lengua, la percepción de estímulos, su elaboración y la asignación de significados. Podría decirse que, en el aula, estas destrezas perceptivas son “herramientas necesarias” para que el estudiante pueda contestar adecuadamente los enunciados de un examen (en el caso de la escritura) y para poder responder oralmente a lo que se le pregunta (en el caso de la producción oral). Por eso se dedica tan poco tiempo a actividades que procuren la progresión de las habilidades de comprensión, a saber: la escucha y la lectura.

Como hemos puesto de manifiesto a lo largo de la primera parte del trabajo, uno de los factores que dificulta la adquisición de la fonología suprasegmental, es precisamente, la incapacidad de percibir sus rasgos. El extranjero filtra los patrones entonativos intentando adaptarlos a los de su lengua. Pero si el extranjero no percibe los patrones de la L2, entonces no puede asociarlos, ni reconocerlos; por tanto, tampoco puede producirlos⁴.

⁴ Esto se debe, recordemos, a que el periodo adquisición sistema fonológico es muy breve y está sujeto a plazo de caducidad. El aprendizaje de la prosodia es natural e inconsciente hasta los doce años, aproximadamente. Sin embargo, los sistemas demás sistemas de la lengua (léxico, sintáctico, gramatical) pueden enriquecerse indefinidamente a lo largo de la vida de las personas. Por eso, si el aprendizaje de la LE se comienza transcurrida esa edad, lo más habitual es la que se produzca interferencia prosódica, el llamado acento extranjero que, recordemos, provoca intervenciones no deseables en muchas ocasiones. Otra peculiaridad que tiene la fonología suprasegmental es la de procesarse en el hemisferio derecho del cerebro, al contrario que el resto de niveles de la lengua, que se procesan en el hemisferio izquierdo.

Como se ve, la adquisición de la entonación no es, para el adulto, un proceso automático, que es la idea que subyace en el hecho de que carezca de espacio en el aula. Sin embargo, que su aprendizaje no sea un proceso automático, no significa que no pueda adquirirse. Defendemos la idea de que la adquisición de la entonación puede lograrse a cualquier edad (aunque sea más complejo en la edad adulta) si se procede desarrollando una serie de habilidades parciales previas que son necesarias para la adquisición de las habilidades globales.

2.5. Metodología

Hemos decidido invertir la mayor parte de los esfuerzos en enseñar a los estudiantes a escuchar de forma atenta y activa. La diferencia entre oír sonidos y escucharlos reside en la participación consciente de la persona que recibe el *input*. El extranjero se tiene que acostumbrar a escuchar para acabar oyendo bien; es decir, oyendo en la frecuencia de la lengua española sin deformar o distorsionar los sonidos. Entonces, y sólo entonces, estará preparado para hacer las producciones en la banda de frecuencias de la lengua meta ya que “la voz, únicamente, reproduce los sonidos que el oído puede escuchar” (Tomatis)

La práctica oral se llevará a cabo una vez se haya logrado un cierto nivel en la competencia auditiva. Consideramos que, si el alumno no siente la presión de tener que producir estará en mejores condiciones de recoger el *input* prosódico y pragmático. La asimilación de estos estímulos conformará una base sólida para el progreso de la competencia de producción oral. Muchos autores consideran que así como el niño, antes de hablar, atraviesa un “periodo silencioso” en su lengua materna, durante el cual recibe una gran cantidad *input*, la persona que se enfrenta a una segunda lengua puede beneficiarse de este periodo de silencio y de contacto con el idioma (Anderson y Lynch, 2002).

Asimismo, buscaremos desarrollar la competencia lectora de los estudiantes. Como hemos explicado, el procesamiento de la lectura comparte características con la

forma en que se procesa la oralidad. Como nos interesa respetar ese período de silencio, la forma de proporcionar *input* prosódico será a partir de la escucha de audio-textos y actividades que promuevan una lectura dialógica. Se procederá, asimismo, de forma progresiva: comenzaremos con textos narrativos, para continuar con textos dialogados para, finalmente, trabajar con textos conversacionales reales. .

2.5.1. Nuestra propuesta

Título de la unidad: Paso a paso

Competencias implicadas: auditiva, pragmática y fónica

Material: para el profesor- ordenador con proyector y altavoces.

Para los alumnos: ordenador con el programa Pratt instalado, micrófono.

Destinatarios: jóvenes y adultos con un nivel avanzado y escaso dominio del

Nivel fónico de la lengua

Tipos de agrupamientos: individual, pequeños grupos y gran grupo

2.5.2. Objetivo

La propuesta didáctica tiene como objetivo mejorar la calidad de percepción y producción prosódica de los estudiantes. Para ello será necesario facilitar, en primer lugar, que los alumnos desarrollen la capacidad perceptiva, ésta constituirá la base que le permitirán hacer producciones naturales y fluidas. Como hemos señalado a lo largo del trabajo, diferentes estudios sobre la adquisición de la primera lengua indican que “la capacidad potencial que tiene todo individuo para reproducir cualquier sonido, parece fosilizarse entre los nueve y los doce años de edad, quedando reducida al repertorio de sonidos de la L1” (Shumman y Stenson 1974, p. 103). Como en la

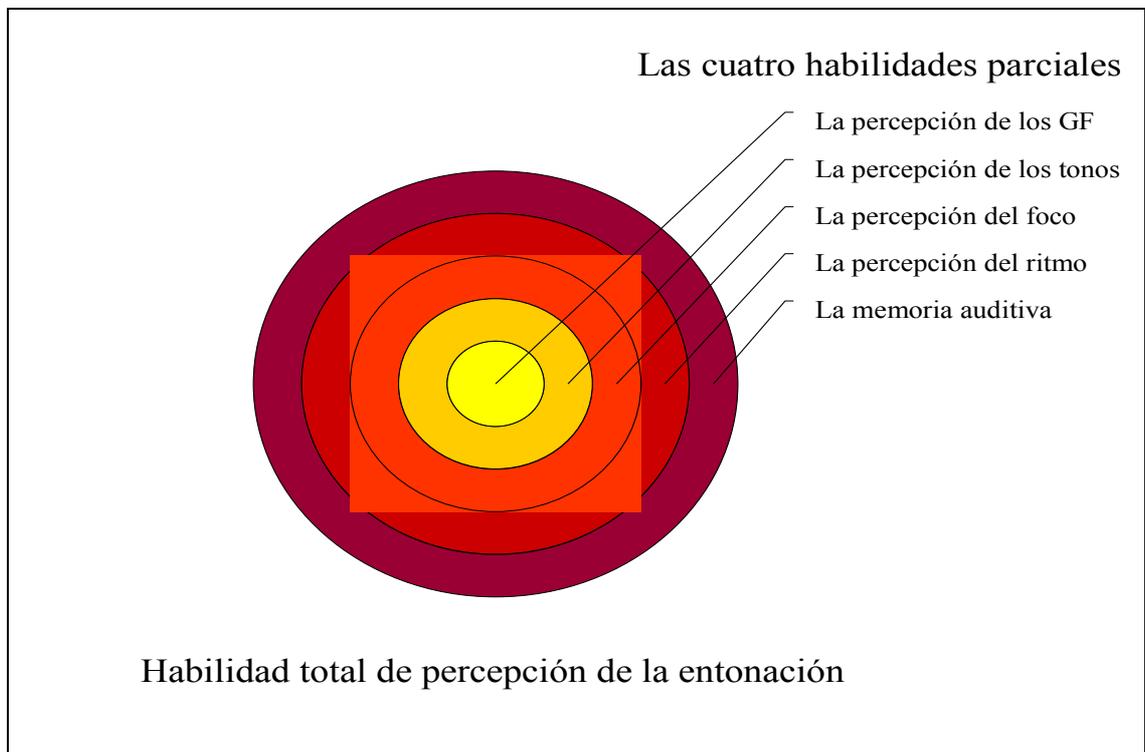
realidad fónica de cada lengua encontramos una banda de frecuencias distinta, habrá que esforzarse en facilitar su adecuada percepción.

2.5.3. Estructura

Por ese motivo, hemos estructurado la Unidad en dos grandes bloques. El primero presenta actividades destinadas a desarrollar las cuatro microhabilidades que entran en juego en la adquisición de la percepción de la entonación, a saber: (i) la percepción de los grupos fónicos, (ii) la percepción de los tonos, (iii) la percepción del foco y (iv) la percepción del ritmo. El segundo bloque, en cambio, está orientado a la práctica de las habilidades necesarias para la adquisición de la competencia comunicativa en la conversación coloquial.

2.5.4. Secuenciación de actividades y guía de explotación

Bloque 1: Las cuatro habilidades parciales.



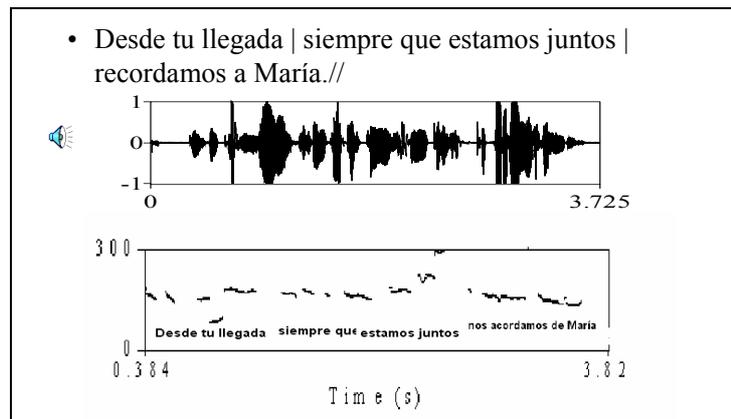
El objetivo de este bloque es, con palabras de Tomatis, alcanzar “la oreja étnica” (1963, 136), es decir, la escucha ingenua, libre de filtros que buscan asimilar los sonidos nuevos a los sonidos de la L1. En otras palabras: nuestro objetivo es omitir la llamada “criba fonológica”. Pero antes de alcanzar esta libertad auditiva, será necesario que el alumno aprenda a escuchar cada uno de los elementos que condicionan la realidad sonora del castellano y que, al mismo tiempo, vaya desarrollando la memoria auditiva. Con el objetivo de fijar en su mente una especie de imagen sonora, se ofrece un completo repertorio de archivos de sonido que pretenden facilitar el recuerdo sonoro de los enunciados.

Hoy en día, existen programas informáticos que pueden servir de ayuda en el complejo proceso de adquisición de la prosodia. Nosotros recurriremos al programa PRATT para la práctica explícita de la entonación en el aula. Este programa permitirá que el estudiante compare su producción con la un nativo y, de esta forma, podrá ir desarrollando la conciencia y la competencia fonológica. Sin embargo, antes de la práctica, el alumno deberá tener cierto nivel de percepción auditiva. Es decir, deberá ser capaz de percibir, por separado, los factores que condicionan las características de los patrones entonativos.

Sólo cuando el estudiante sea capaz de percibir la realidad sonora del español, estará en condiciones de realizar producciones orales adecuadas: la habilidad perceptiva es un requisito previo que proporciona la preparación necesaria para la producción. Hemos diseñado ejercicios que buscan la práctica explícita de estos componentes. Buscaremos, en el resto de etapas, proporcionar un contexto suficiente para que el estudiante se familiarice con la asociación de los esquemas fonológicos a los significados.

a) Habilidad parcial I: la percepción de los grupos fónicos.

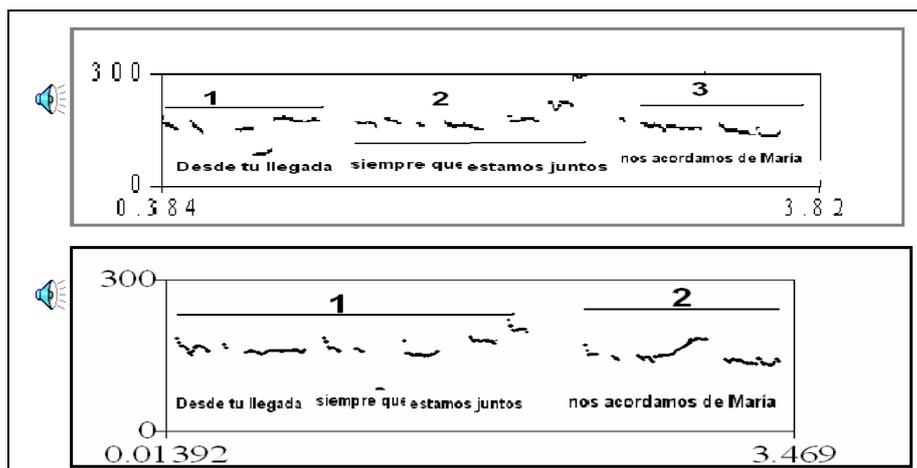
Es necesario que el profesor incida en los aspectos de agrupación y división fónicas de los constituyentes de la cadena hablada. Para ello, ofrecemos una secuencia analizada que podrá escucharse en clase haciendo clic en la imagen del altavoz. Las líneas verticales marcan el final de grupo fónico; la doble barra, el final de enunciado. Las líneas verticales marcan el final de grupo fónico; la doble barra, el final de enunciado.



Haz que los estudiantes oigan el enunciado, que se produce en tres grupos fónicos bien diferenciados y aprovecha el espectograma y la transcripción para señalar las secuencias en que se divide.

Indícales que a esas secuencias se les llama “grupos fónicos”.

Después de explicar a los estudiantes qué se entiende por grupo fónico haz que escuchen la secuencia dos veces más producidas en tres y dos grupos respectivamente.



A continuación, pídeles que den una definición de grupo fónico así como los elementos que determinan una partición de la secuencia u otra. Por último haz clic con el ratón para que aparezca en pantalla el cuadro amarillo que servirá par comprobar sus definiciones y para completar la explicación.

- Son grupos de palabras que tienen forma musical propia. El hablante escoge cómo dividir la oración
- No tienen que coincidir con la estructura sintáctica
- Extensión variable

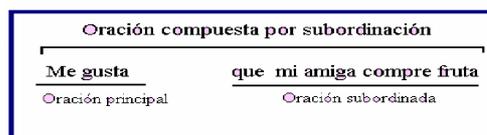
Para insistir en esta idea de que los grupos fónicos no tienen que coincidir con la estructura sintáctica, puede resultar útil que el profesor aproveche las intervenciones de los estudiantes para extraer enunciados espontáneos; puede anotarlos en la pizarra y pedir a los alumnos que fragmenten la secuencia de formas diversas.

De momento interesa, únicamente, que los estudiantes sean capaces de percibir las agrupaciones. A continuación, el profesor deberá hacer notar que los grupos fónicos no tienen que coincidir con la estructura sintáctica y tienen extensión variable; existen grupos fónicos muy largos y otros de una sola palabra.

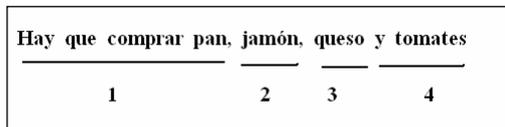
Sin embargo, en español la agrupación de las palabras no es completamente arbitraria. Existen algunas constantes que el estudiante debería conocer y que pueden resumirse en las siguientes:

- Forman GF:

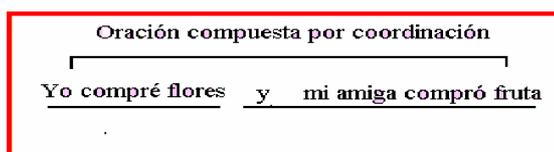
- Las frases subordinadas



- Los miembros de una enumeración



- Las oraciones coordinadas



Haz clic en el altavoz para que los estudiantes escuchen los enunciados. Pídeles que los anoten en sus cuadernos señalando los grupos fónicos; luego corrige y, entre todos, estableced las reglas de secuenciación:

1- Las oraciones compuestas se dividen, por lo menos, en dos grupos fónicos el primero de los cuales lo conforma la oración principal.

2- Los elementos de las enumeraciones se separan mediante pausas; cada elemento conforma un grupo fónico.

3- Las oraciones coordinadas presentan la frontera de grupo fónico coincidiendo con la conjunción que las une.

Existen combinaciones de palabras fónicas que no admiten pausa o separación entre ellas, además, los grupos fónicos no coinciden siempre con los signos de puntuación; el profesor deberá explicar que el hablante puede realizar esas pausas por razones lingüísticas o, sencillamente por la necesidad de respirar. Será bueno introducir una óptica contrastiva ya que, a diferencia de idiomas como el italiano o el francés, la tendencia de la lengua castellana es de construir unidades de cinco a diez sílabas, y entre ellas, las más frecuentes serían las de siete a ocho.

Aportamos un ejercicio que servirá para poner de manifiesto que, en ocasiones, la agrupación de los grupos, sirve para aclarar lo que está ambiguo.

- María estaba hablando con el vecino/ que conoció en el bar// 
 - María estaba hablando con el que conoció/ en el bar// 

 - Juan dijo/ Pedro es un mentiroso// 
 - Juan/ dijo Pedro/ es un mentiroso 

 - Vamos a comer pollos  Vamos a comer, pollos 
 - Vamos/ a comer/ pollos//  Vamos, a comer pollos 
- » (Antonio Hidalgo Navarro,2004)

Haz clic en el altavoz y pide a los estudiantes que establezcan las diferencias de sentido entre los grupos de enunciados.

A continuación se deberá proceder a la práctica. Para ello será necesario que cada alumno tenga un ordenador que tenga instalado el programa PRATT y un micrófono.

Pasos de la actividad:

a) Guarda en el ordenador de cada alumno la presentación 3 que encontrarás es el CD.

a) Entrega a los estudiantes la siguiente lista de enunciados.

Antonio estudia medicina / y Luis trabaja en una fábrica//

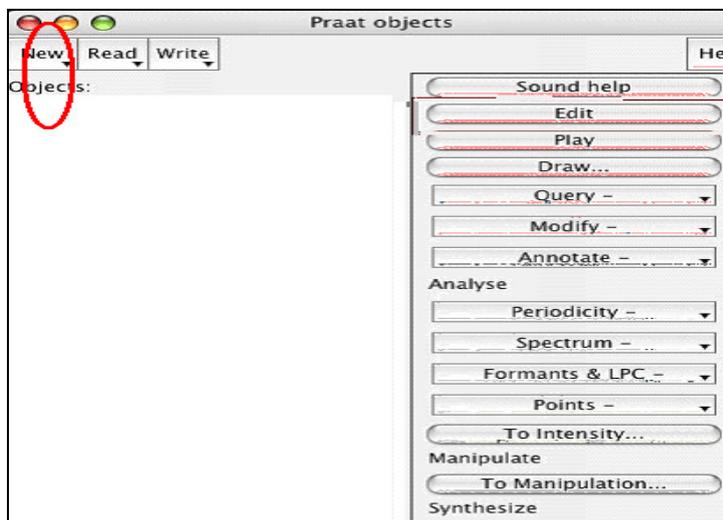
No voy al cine / porque no tengo dinero//

Aunque se lo pidas mil veces/ no accederá a tus pretensiones//

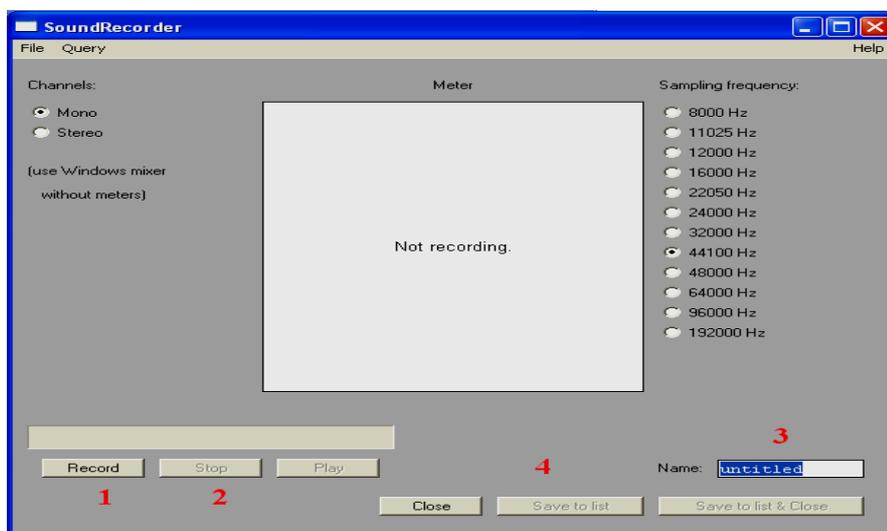
**Juan es un despistado.// Se ha olvidado las gafas,/ el pijama/
el cepillo/ y los calcetines.//**

b) Pide a los estudiantes que vayan leyendo los enunciados para grabarlos en el programa. Para ello sigue estos pasos:

En la ventana denominada “Praat objects”, haz clic en New

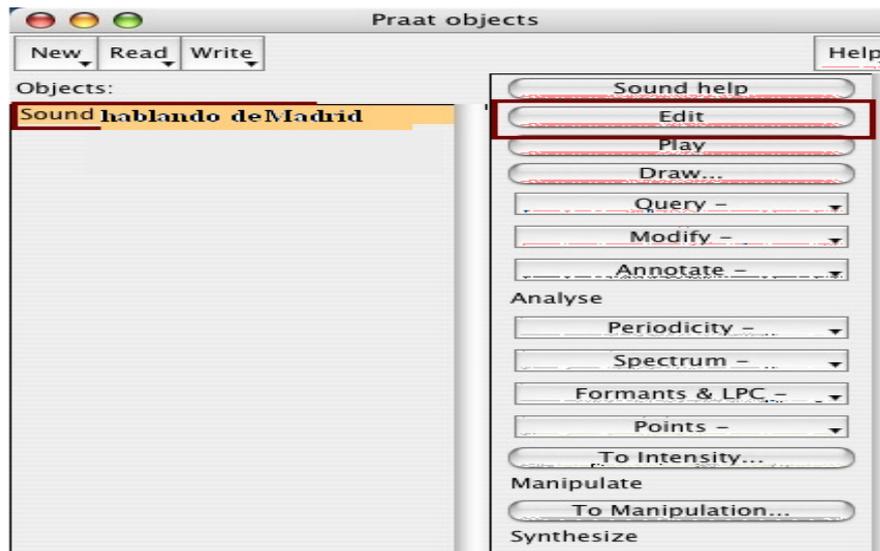


Aparecerá en pantalla una ventana denominada Sound Recorder. No es necesario que los alumnos modifiquen los valores de canal y frecuencia. Simplemente deberán hacer clic en “Record” y comenzar a hablar por el micrófono. Cuando hayan terminado, tendrán que hacer clic en la pestaña “stop” y nombrar el enunciado. A continuación hacer clic en la pestaña “Save to list”. En la imagen de abajo aparecen numerados los pasos:

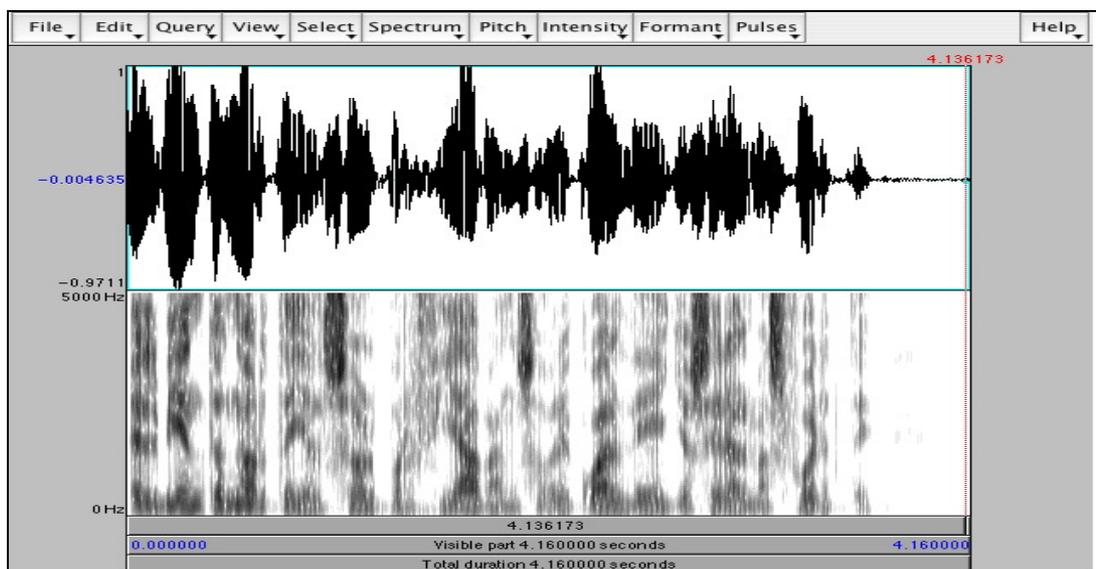


Automáticamente el fichero aparecerá en la ventana de Pratt objects. En el caso que utilizamos como ejemplo, el enunciado es el siguiente “Hablando de Madrid, el parque del retiro es, realmente, encantador” que se ha gravado se ha nombrado “Hablando de Madrid”.

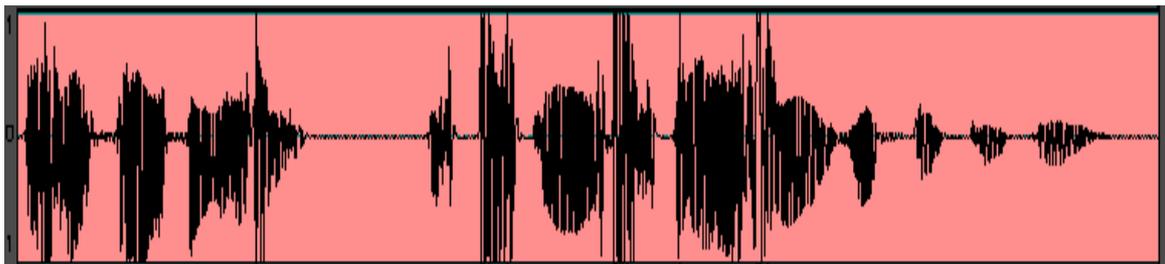
Una vez seleccionado el fichero que contiene la señal sonora que se desea analizar, se elige, en el menú de la derecha, la opción `Edit`.



Se abrirá una ventana de análisis y de edición en la que se muestra el oscilograma (forma de onda) en la parte superior y el espectrograma en la parte posterior.



Este programa es capaz de mostrar al mismo tiempo las marcas correspondientes a los pulsos glotales, a la trayectoria de los formantes, a la curva melódica o a la curva de intensidad. Pero, para la habilidad parcial de percepción y producción de los grupos fónicos sólo será necesario visualizar el oscilograma. Por lo que puede eliminarse el espectrograma mediante la opción Show que aparece bajo el menú Spectrum.



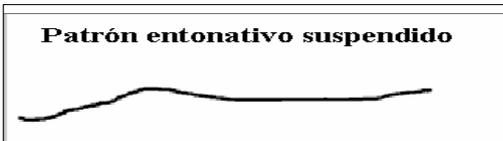
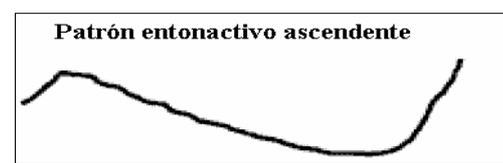
Con esta ventana de análisis, el alumno podrá ver gráficamente la división del enunciado en dos grupos fónicos, a saber: “hablando de Madrid/ el parque del retiro es realmente encantador//” y practicar la segmentación de los enunciados en grupos fónicos.

Haciendo clic en Play el alumno podrá escuchar y visualizar, en tiempo real, la curva de su producción tantas veces como lo desee. Podrá ir comprobando las diferencias de sus emisiones con el modelo tendrá guardado en su ordenador (presentación 3).

La evaluación se realizará comprobando que las respuestas de los estudiantes se corresponden con la fragmentación que el locutor realiza.

b) Habilidad parcial II: la percepción de los tonemas.

En este apartado, el profesor deberá presentar los patrones entonativos básicos del idioma español que son los siguientes:

<ul style="list-style-type: none">• Tonema descendente. Es el descenso de tono que se da al final del ejemplo. Se representa con ↓.	
<ul style="list-style-type: none">• Tonema suspendido. Es una mantención del nivel tonal que ocurre durante una pausa. Se indica con →.	
<ul style="list-style-type: none">• Tonema ascendente. Es una subida del nivel tonal que ocurre delante de la pausa. Se indica con ↑.	

Para ello se puede hacer preguntas a los estudiantes y utilizar tanto sus preguntas como sus respuestas para la presentación de los patrones. Por ejemplo:

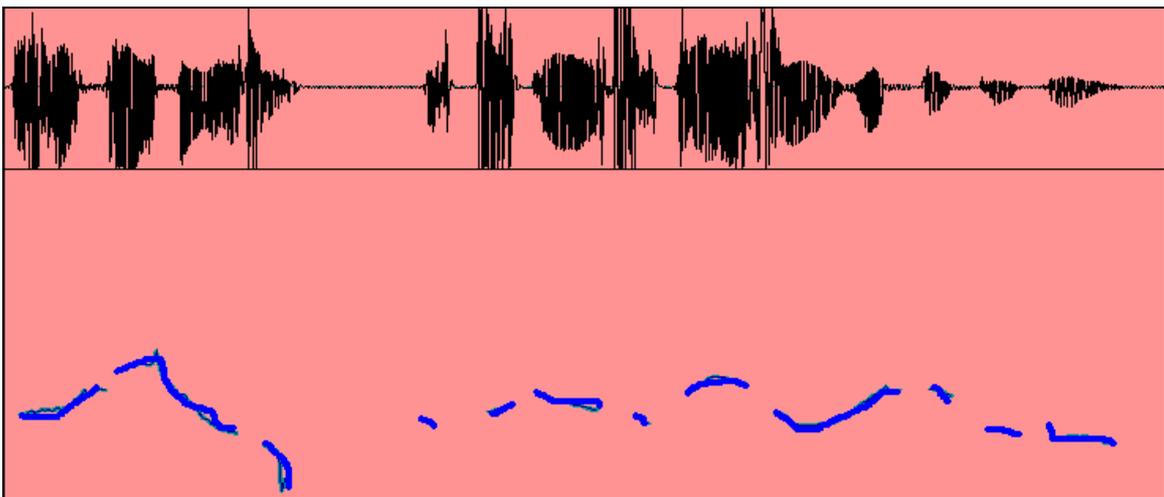
- “¿Qué tengo que hacer en el aeropuerto si me piden la identificación?” (Patrón entonativo ascendente).
- “Tienes que enseñar tu pasaporte”: (Patrón entonativo descendente)
- “Es que no sé dónde lo he metido...” (Patrón entonativo suspendido)

A continuación se trata de ir un poco más allá presentando las diferentes formas que adoptan los patrones descendentes y ascendentes. Esta vez se procederá de diferente manera: se les entregará el cuadro de abajo a los alumnos y se leerán en voz alta unos enunciados que ellos tendrán que escribir junto a las curvas simplificadas correspondientes.

A continuación se procederá a la práctica oral volviendo a utilizar el programa Pratt. Entrega a los estudiantes la siguiente lista de enunciados para que trabajen.

**Por las mañanas hago café
No puedo correr más
Es el marido de Elena
¿Te gustan las sevillanas?
¿Puedes pasarme la sal?
¿Me podría ir cobrando?
Si no le importa...
Si quieres te acompaño
Dame un poco
Quién tuviera tanta suerte
Me haría tanta ilusión**

En esta ocasión, necesitaremos que la ventana de análisis incluya la curva melódica. Para obtenerla, presiona la opción Show del menú Pich y visualizarás, en azul, la curva melódica del fichero de sonido.



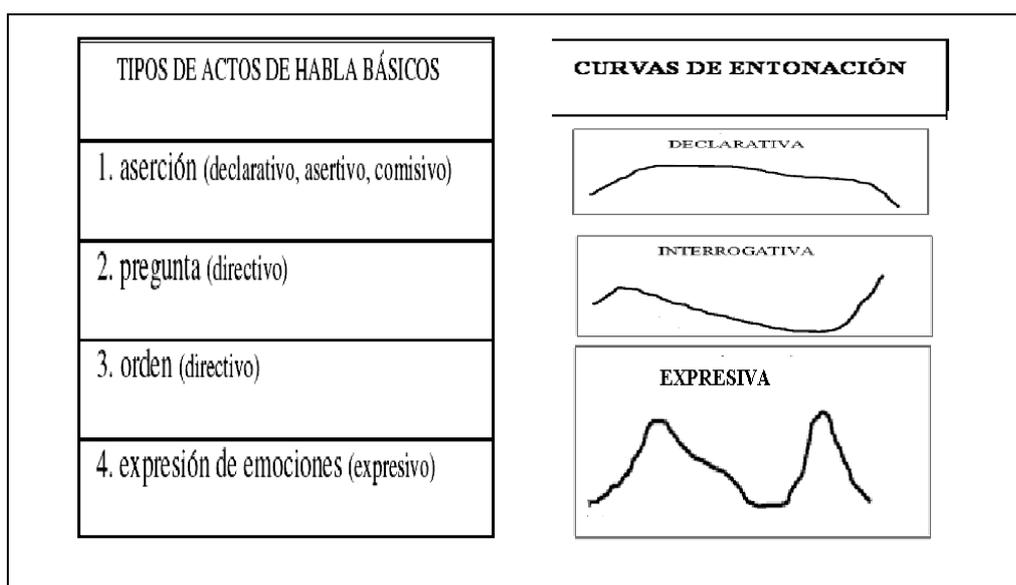
Con esta actividad, además, se trata de hacer notar cómo un cambio de entonación condiciona el significado de un enunciado, como se ve en el siguiente ejemplo: “si quieres venir” con un patrón ascendente- suspendido, que constituye una

invitación frente a “si quieres venir” con patrón descendente- suspendido, que es un cumplido.

Ofrecemos una correlación simplificada de las curvas entonativas y los actos de habla. Que, aunque, no se cumple en todos los casos, puede servir de guía para la correcta asociación de patrones y significados.

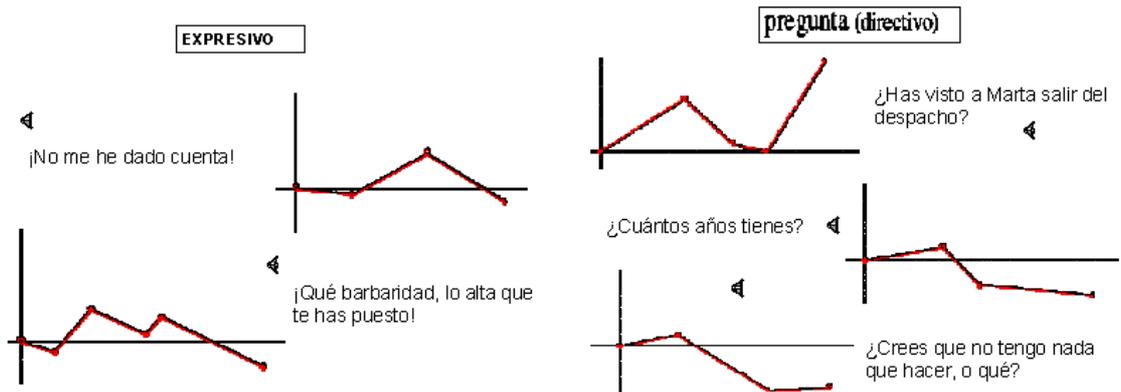
TIPOS DE ORACIONES	TIPOS DE ACTOS DE HABLA BÁSICOS
1. declarativa	1. aserción (declarativo, asertivo, comisivo)
2. interrogativa	2. pregunta (directivo)
3. imperativa	3. orden (directivo)
4. exclamativa	4. expresión de emociones (expresivo)

Correlación establecida por Garrido Medina (1999)



Consiguiente correlación de curvas y actos de habla

El profesor puede detenerse en este punto de la explicación para que los alumnos practiquen la pronunciación de la lista de enunciados que ofrecemos y que constituyan actos de habla. Las repeticiones se pueden hacer a coro y, posteriormente, de forma individual.



Este material puede explotarse de la siguiente manera: anima a los alumnos a formar grupos para contextualizar los enunciados inventando un marco dialógico adecuado, a continuación los grupos de alumnos pueden representar las piezas ante la clase.

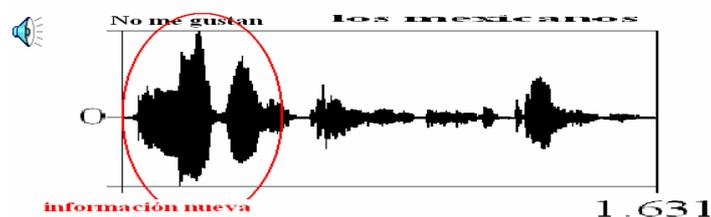
c) Habilidad parcial III: la percepción del foco.

Los grupos fónicos, a su vez, se subdividen en grupos acentúales que están constituidos por una palabra tónica y otras átonas. Sin embargo, el concepto de foco es más amplio: es el elemento que aparece destacado informativamente o acentualmente en un enunciado. Por eso hay que distinguir entre foco informativo y foco acentual. El primero depende de la intención del hablante por lo que cualquier acento de palabra fónica puede convertirse en acento de grupo o foco; depende de la intención comunicativa del hablante, que opta por enfatizar o focalizar unas palabras. Sin embargo, el profesor deberá ayudar al alumno en a inferir adecuadamente la intención introduciendo los conceptos de tema y rema y haciendo hincapié en la importancia que adquiere, en español, el orden en que aparecen las palabras en el enunciado.

Para la presentación del contenido ofrecemos algunos ejemplos que el profesor puede utilizar. En el cuadro de abajo aparece la oración “No me gustan los mexicanos” contextualizada y analizada para destacar que el primer grupo fónico de la secuencia constituye el tema (la información nueva) lo cual justifica la entonación con que se produce (haz clic en el altavoz).

- En español el núcleo tonal marca si la información es nueva o conocida. Fíjate:

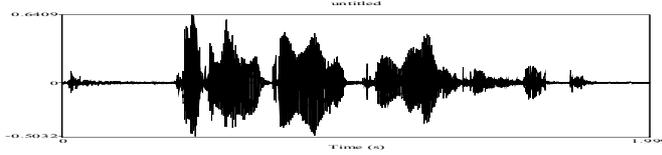
- Vamos a comer a un mexicano?
- No me gustan, los mexicanos.



Antes de continuar, insiste en la idea de que en español puede destacarse el tema alterando el orden de las palabras; por lo que la entonación no es el único procedimiento del que se sirve nuestro idioma.

- Al contrario que en otras lenguas, en Español podemos marcar el foco alterando el orden de las palabras

– Cervantes escribió el Quijote 



No cambia la entonación

– El Quijote lo escribió Cervantes 

Será preciso llamar la atención sobre la función contrastiva del foco como se hace notar en los ejemplos del tipo “*Su madre (no la profesora) le dijo que se pusiera las botas.*”

- La función comunicativa del foco estrecho es marcar contraste:

Su madre (no la profesora) le dijo que se pusiera las botas 

-¿Has comprado las naranjas?

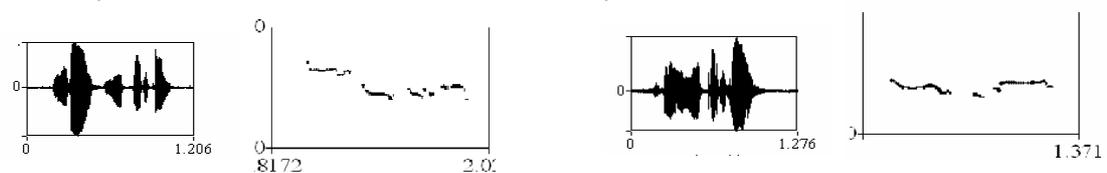
-Peras (no naranjas) me dijiste que comprara 

-No te acordaste, verdad? 

- Te acordaste? 

-Sí, me acordé

- Sí, me acordé 



A continuación, el profesor puede aprovechar para recordar a sus alumnos otros procedimientos lingüísticos propios de la conversación coloquial que sirven para marcar contraste y, así, hacer notar la relevancia comunicativa y gramatical de la entonación.

También podemos marcar contraste ...

- Mediante “pero si”+entonación
 - Has traído las botellas? 
 - ¡Pero si tenía que traer tortillas!
- Mediante “pues”+entonación
 - Pensé que te gustaría
 - Pues no, no me gusta 
- Repetición+entonación
 - ¿Come mucho?
 - Comer, comer no come. 

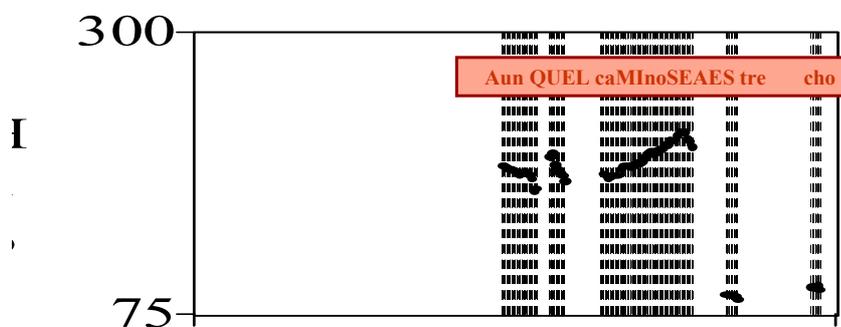
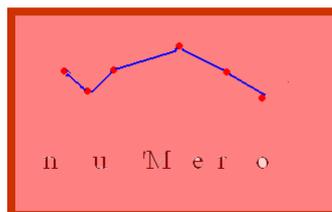
¡¡La entonación
hace que sea
correcto!!

Asimismo, con este apartado se pretende que los alumnos perciban el foco acentual y se familiaricen con la atracción que la sílaba tónica de la palabra fónica ejerce sobre el resto de sílabas inacentuadas en un enunciado. Es decir con la percepción del foco acentual, no informativo. Será necesario que el profesor decida si excede o no a la capacidad de los alumnos, la introducción del elemento del desplazamiento a la postónica, del foco acentual.

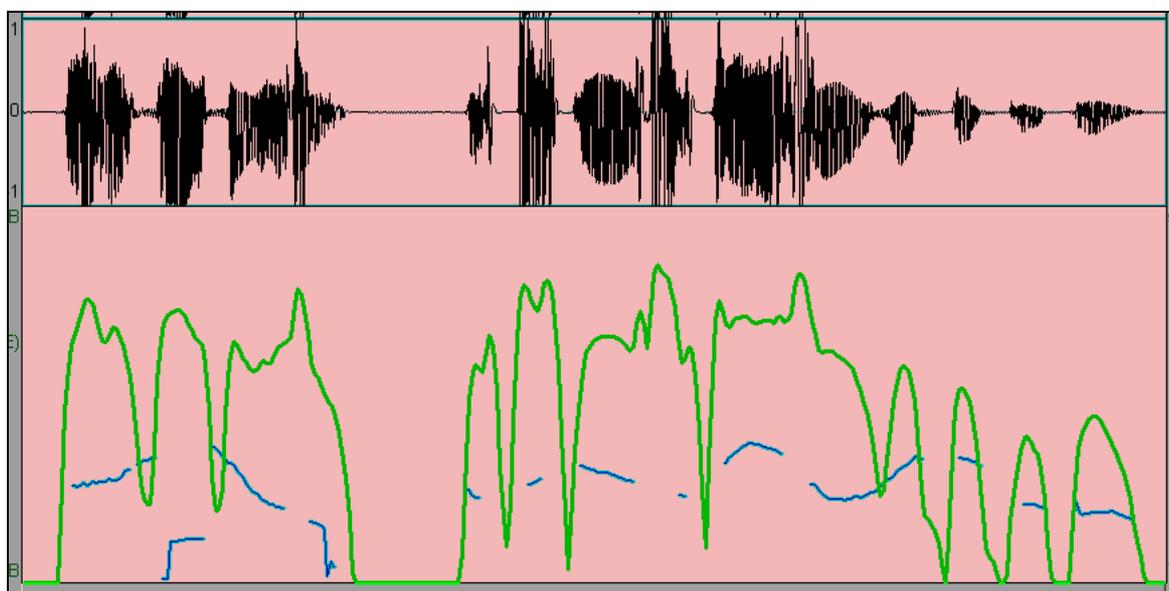
El foco acentual, en español, se percibe con un desplazamiento, es decir, en la sílaba postónica

Observa:

- La palabra “número”: el acento se percibe en la M (no en la U)
- El enunciado: “Aunque el camino sea estrecho”



En caso de que se decida practicar también este elemento fónico habrá se puede recurrir, de nuevo a Pratt. En esta ocasión será necesario que la ventana de análisis muestre la curva de intensidad. Haz clic en Show del menú Intensity y verás aparecer verás una curva de color verde que representa el movimiento de intensidad.



d) Habilidad parcial IV: la percepción del ritmo.

El ritmo de un enunciado viene determinado, básicamente, por la repetición de un patrón a lo largo de una línea de tiempo. Cada lengua tiene tendencias rítmicas propias, que definen su fisonomía particular y que viene condicionado por la longitud de sus palabras y por su forma de acentuación; pero en todas las lenguas intervienen unos factores que justifican su ritmo; a saber, la pausa, la entonación y el compás (silábico o acentual), que sirven para organizar el hilo discursivo.

El ritmo es algo más que medida, algo más que tiempo dividido en porciones. La sucesión de golpes y pausas revela una intencionalidad, algo así como una dirección. El ritmo provoca una dirección, suscita un anhelo. Si se interrumpe, sentimos un choque (...). Así pues, el ritmo no es exclusivamente una medida vacía de contenido, sino una dirección, un sentido. El ritmo no es medida, sino tiempo original. Paz (1956: 56)

Es decir, el ritmo es una de las formas expresivas de la intencionalidad con las que cuenta el hablante. Por eso será necesario facilitar al estudiante extranjero el desarrollo de esta habilidad; sólo si consigue interpretar y producir adecuadamente el ritmo del discurso, estará en condiciones de lograr el éxito comunicativo.

Para introducir la el ritmo en el aula de ELE puede hacerse referencia a la percepción que los extranjeros suelen tener de la lengua española de que “los españoles hablan muy rápido”. Para justificar esa percepción ofrecemos un cuadro que resume los elementos que condicionan el ritmo del castellano y que motivan esa sensación abrumadora en los estudiantes extranjeros en la conversación con nativos.

Tres tonos	<p>3 2 ¡Estamos cansados! 1</p>
	<p>Tono 1- (en la última sílaba del ejemplo). Tono 2- Es el tono característico de cada hablante. Tono 3- Este tono aparece en la última sílaba tónica del GF.</p>
Dos acentos	<p>Acento fuerte: Se da en las sílabas tónicas: [ká-sa] <u>ca</u>sa, [dí-a] <u>dí</u>a. Acento débil: Se da en las sílabas átonas : [ká-sa] ca<u>sa</u>, [dí-a] dí<u>a</u>.</p>
Compás silábico	<p>Las sílabas marcan el lugar de los acentos: <i>Esta noche dan un programa interesante en la tele.</i> <i>Es-ta-nó-che-dá-nun-pro-grá-main-te-re-sán-te-en-la-té-le.</i></p>
<p>La voz se mantiene entre tonos próximos, las sílabas átonas no reducen la intensidad normal, se producen sinalefas (uniones de palabras) y la frecuencia acentual varía y no marca el tempo.</p>	

La amplitud tonal es el primero de los elementos que condiciona el ritmo de nuestro idioma; el castellano sólo tiene tres niveles tonales por lo que el aparato fonador no tiene que hacer tantos movimientos de subida y de bajada como en idiomas como el chino.

Además de la amplitud tonal, nuestro idioma se caracteriza por ser de compás silábico; es decir, que los acentos no recaen, como en el caso de otros idiomas, en una sílaba fija.

Será necesario que los alumnos avancen paulatinamente en el reconocimiento de los niveles por lo que será de gran ayuda utilizar el audio textos que presentamos para este propósito.

La actividad consistirá, en primer lugar en segmentar los enunciados y numerar las sílabas con un 1, 2, 3, según el tono en que se pronuncien.

Querrás ir a comer conmigo antes de irte=Que.rrás.ir.a.co.mer.con.mi.goan.tes.de.ir.te
1 2 1 1 2 1 1 2 3 2 1 2 3

Con el objetivo de que los alumnos centren toda su atención en los elementos suprasegmentales, se procederá a la lectura inversa. La lectura inversa consiste en leer en voz alta el texto segmentado anotado (amplitud tonal y acentos) de derecha a izquierda. Con este método, el hemisferio derecho del cerebro, por el cual se procesa la prosodia, se pone en funcionamiento no encuentra la lógica y no puede anticiparse.

**No sé si esperar cinco minutos más o irme
 ¡Cuánto ha sufrido esa pobre mujer!
 Ahora te levantas inmediatamente y vas a pedir disculpas
 El que me ha llamado sí que es bueno**

No.sé.sies.pe.rar.cin.co.mi.nu.tos.más.oir.me.ya

¡**Cuán.to.ha.suf.ri.do.e.sa.po.bre.mu.jer**

·
 ·
 ·
A.ho.ra.te.le.van.tas.in.me.dia.ta.men.tei.vas.a.pe.dir.dis.cul.pas

·
 ·
 ·
El.que.me.ha.lla.ma.do.sí.que.es.bue.no

Tradicionalmente, se ha recurrido a la poesía para abordar el estudio del ritmo de la lengua. Nos parece que es un procedimiento de gran utilidad ya que facilita la labor de dejar de lado el valor lingüístico de la secuencia oída y, así, desarrollar la memoria musical del habla. Hay que tener en cuenta que, la poesía, en un principio fue oral y que, aunque luego se apoyó en la escritura, no ha abandonado esas raíces orales puesto que como señala Octavio Paz “en todas las formas de poesía el signo gráfico está siempre en función del oral” (1990:122). En poesía, ritmo y sentido son inseparables y esto permite fijar en la memoria la música del habla porque se focaliza sobre los datos fonéticos y prosódicos que se concentran en la memoria de los sonidos recibidos y su organización.

Será efectivo escuchar poemas en clase y memorizarlos. Con el material adjunto el profesor encontrará, asimismo, poemas en diferentes idiomas que servirán

para poner de manifiesto las enormes diferencias que las lenguas presentan en este nivel.

Compara ritmos

L'homme est la plus élevée des créatures;
la femme est le plus sublime des idéaux.
Dieu a fait pour l'homme un trône;
Pour la femme un autel.
Le trône exalte;
L'autel sanctifie.
L'homme est le cerveau,
La femme le coeur.
Le cerveau fabrique la lumière;
Le coeur produit l'Amour.
La lumière féconde;
L'Amour ressuscite.

Victor Hugo

I went out to the hazel wood,
Because a fire was in my head,
And cut and peeled a hazel wand,
And hooked a berry to a thread;
And when white moths were on the wing,
And moth-like stars were flickering out,
I dropped the berry in a stream
And caught a little silver trout. (Yeats)

Me gustas cuando callas porque estás como ausente,
y me oyes desde lejos, y mi voz no te toca.
Parece que los ojos se te hubieran volado
y parece que un beso te cerrara la boca.

Como todas las cosas están llenas de mi alma
emerges de las cosas, llena del alma mía.
Mariposa de sueño, te pareces a mi alma,
y te pareces a la palabra melancolía.

Bloque segundo

a) La lectura: una manera de potenciar la memoria auditiva

Para desarrollar la memoria auditiva ofrecemos, una serie de audio textos (un cuento, un texto dialogado y una conversación real) que presentamos en soporte papel y con la transcripción de las curvas entonativas (véase anexo). Las actividades que se han diseñado para la explotación de este material buscan fomentar la escucha selectiva. Es decir, se pretende conseguir que los alumnos fijen su atención en un elemento fónico concentrándose, en cada uno de las escuchas que se hagan, en una de las cuatro microhabilidades anteriores. Asimismo, la lectura y la audición de textos busca que el alumno aprenda a inferir datos y significados que suple el contexto prosódico -lingüístico- y extralingüístico. El procedimiento que se plantea busca por un lado, desarrollar la capacidad de percepción del sonido de la lengua y, por otro, desarrollar la memoria de los alumnos; no sólo se memoriza el hilo argumental, sino también los significados que transmite la forma de la prosodia. El soporte gráfico facilitará el proceso de identificación de la melodía así como la comprensión del componente rítmico del texto.

A continuación ofrecemos una serie de pautas que pueden resultarle útiles al profesor para la explotación del audio textos en el aula.

A)

1. Escuchar el título y un breve fragmento del texto y, sin previo aviso, hacer que los alumnos predigan datos sobre del locutor (quién es, su edad, estado de ánimo y relación que intenta establecer con el receptor)
2. Escuchar el texto y contrastar los datos con la realidad si es posible. Mostrar una fotografía del locutor (en el caso del cuento), describir la personalidad de los interlocutores de la conversación imaginando situaciones de su vida, etc.
3. Escuchar el cuento dibujando, a la vez, todas las curvas melódicas que perciban ya notando información sobre el ritmo de los periodos.
4. Entregar transcripciones- corregir.

5. Escuchar de nuevo la audición de nuevo de las partes conflictivas
6. Escuchar el cuento anotando las palabras que no se entienden (aunque sea de forma aproximada, cómo suenan). Proponer una definición intuitiva y comprobar con el profesor.
7. Resolución de dudas de vocabulario
8. Volver a escuchar el cuento siguiendo, en esta ocasión sólo la letra
9. Al cabo de unos días: escuchar dibujando y comparar

B)

1. Lectura en voz alta, a coro: los alumnos leen en voz alta al mismo tiempo que se reproduce el audio texto. El profesor observa y toma nota de las secuencias cuya producción no sea adecuada (prestar atención a las habilidades parciales-grupos fónicos, tonemas, foco prosódico y ritmo)
2. Después de comentar los fragmentos más problemáticos, se repite escucha el texto, esta vez en silencio.
3. A continuación cada alumno hace una lectura silenciosa intentando reproducir la entonación que ha retenido de las audiciones anteriores
4. Se procede, seguidamente a la lectura colectiva en voz alta; esta vez sin el audio.
5. A modo de evaluación, se efectuará una lectura individual en voz alta (en el caso de los diálogos y la conversación se trabajará por: cada miembro hace de un personaje)

Una vez hayan sido trabajadas las habilidades parciales de la percepción de la entonación, se va a proceder a la práctica integrada de sus componentes.

Los objetivos de la secuencia de actividades que se presentan a continuación, son:

- Poner de relieve el papel del oyente en la comunicación. La destreza auditiva es activa (es necesario interpretar incluso cuando no se espera respuesta por parte de quien escucha)

- Sensibilizar a los estudiantes con el componente entonativo, que toma diferentes formas según los actos de habla que se emitan. Se presentará el *input* a través de audiciones de cuentos, diálogos, conversaciones, monólogos y entrevistas.

- Fomentar la capacidad de hacer inferencias basadas en la percepción de la prosodia (sin necesidad de comprender el significado léxico o gramatical).

- Valorar la naturalidad y la fluidez de las producciones orales y fomentar la motivación para su adquisición

- Presentar las variedades diafásicas y diastráticas de la lengua

- Presentar, de forma inductiva, la caracterización de la conversación coloquial

b) Capacidad auditiva

Actividad 1

1- Entrega a los estudiantes el siguiente poema.

Mediado ya el camino de la vida
La selva se hace densa, va perdiendo
Su alegre levedad, retira todas
Las promesas antiguas y nos deja
También sin vuelta atrás, Entonces muchas
Preguntas sin respuesta van formando
El rostro del crepúsculo. La tarde.

2-Haz la siguiente pregunta:

¿Cómo crees que se entonará el poema siguiente? Dibuja las curvas tal como creas que las oirás a continuación

3- Haz que escuchen el texto tres veces prestando atención., en cada una de las audiciones a los siguientes aspectos:

- separa los grupos fónicos que se establecen.
- señala los acentos prosódicos
- indica las pausas y su sentido

Actividad 2

El contexto:

1-Se procederá a la escucha de una entrevista que un periodista realiza a un ministro. Una vez se haya escuchado se realizarán las siguientes actividades:

Describe la relación que se establece entre los interlocutores del texto dialogado. Responde a las siguientes preguntas:

- 1- Quiénes son?
- 2- En qué situación se encuentran?
- 3-Qué grado de confianza manifiestan?
- 4-Cómo se expresan corporalmente?

- Lo alumnos deberán clasificar los enunciados siguientes en las columnas correspondientes que señalan el grado de énfasis que reciben al ser producidos por el presentador del programa informativo. Señalar también el recurso fónico que proporciona la intensidad den cada caso (cantidad, intensidad, ritmo)

ALTO	MEDIO	BAJO

Después de escuchar el fragmento de la entrevista:

Formula la posible pregunta a la que responde el hablante. ¿Qué efecto produce? Teniendo en cuenta que quien habla es un representante del gobierno, cómo crees que transmitiría mayor confianza?

Actividad 3

La comprensión del significado a través del monólogo humorístico.

Escucha de un fragmento de un monólogo humorístico. A pesar de la sensación de espontaneidad, los actores cómicos elaboran previamente un guión para sus monólogos. Una de las claves del éxito del monólogo está en la adecuada utilización de la entonación, los gestos y las pausas.

Pide a los alumnos que contesten a las siguientes preguntas:

- 1- La presentadora utiliza una construcción topicalizadora que establece contraste. ¿Cuál?
- 2- Fíjate en el sentido de la construcción topicalizadora de la viñeta
- 3-¿Puedes establecer alguna diferencia entre la entonación de la construcción reduplicada del monólogo y la de la viñeta de abajo?



3- ¿Cómo acompañan los gestos a las intervenciones?

4- Después de escuchar el monólogo:

¿Podrías dibujar la curva del siguiente enunciado?

“Hágase usted socialista”

¿Conoces otras formas que permitan dar un sentido irónico a los enunciados?

Ahora, imagina el siguiente contexto y compara ambas curvas:



Actividad 4

Entrega a los alumnos el texto siguiente:

Para serte sincera, nunca me gustó Encarna ni las mujeres de su pelaje, claro que para tu hasta las mujeres de la vida merecen compasión, que yo no sé dónde vamos a llegar “nadie lo es por gusto: víctimas de la sociedad”, me río yo, que los hombres, puestos a disculpar resultáis imposibles, que lo que yo digo ¿por qué no trabajan? ¿Por qué no se ponen a servir como Dios manda? Que el servicio desaparece no es ninguna novedad. Mira cariño, y aunque tu salgas con que es buena señal, que buen pelo hemos echado con tus teorías, lo cierto es que cada vez hay más vicio.

Haz que escuchen la versión en audio del mismo y formula las preguntas siguientes:

Describe la relación que se establece entre los interlocutores del texto dialogado y del texto de abajo. Responde a las siguientes preguntas:

- 1- ¿Quiénes son?
- 2- ¿En qué situación se encuentran?
- 3-¿Qué grado de confianza manifiestan?
- 4-¿Cómo se expresan corporalmente?

Para la evaluación de la competencia auditiva, proponemos seguir la pauta que ofrece la revista Iberoamericana de la educación (ISSIN 1681-5653)

Estrategias cognitivas

- Aprovecha las pausas y la redundancia o la predictibilidad del mensaje para reflexionar y tratar la información.
- Trabaja con unidades superiores a la palabra (el enunciado).
- Realiza una predicción o anticipación que funciona como una formulación de hipótesis verificadas posteriormente o desechadas.
- Es capaz de fijar la atención en un aspecto particular del mensaje.
- Reformula en las propias palabras lo oído en una primera escucha.
- Asocia lo oído con los conocimientos previos.
- Analiza lo oído para emitir un juicio.
- Sabe realizar inferencias del contexto y la información no verbal.
- Emplea su conocimiento lingüístico y no lingüístico para interpretar lo que escucha.

Estrategias compensatorias

- Cuando baja su nivel de atención, sabe reorientarla.
- Infiere información del contexto verbal y no verbal.
- Recurre a sus conocimientos sobre la situación comunicativa.

c) La expresión oral

Las actividades que se han diseñado para el desarrollo de las producciones orales de los estudiantes consisten, fundamentalmente en la narración de cuentos, la representación de diálogos y la escenificación de viñetas. Todas las actuaciones se filmarán de forma audiovisual y, posteriormente, el profesor comentará con cada alumno los aspectos positivos y negativos de las producciones. Se repetirá la producción en que el alumno muestre más limitaciones comunicativas

Actividad 1

Para la narración de un cuento. Esta actividad consiste en contar el cuento que se ha trabajado anteriormente (El fugitivo). Hay que tener en cuenta y recordar a los alumnos que no hay que memorizar todo el cuento sino recordar la globalidad del texto; es decir, no es necesario narrar el cuento palabra por palabra, tal como uno lo lee.

Se pretende que cada alumno dote a la narración de un sentido destacando, a través de la entonación y la expresión corporal, unos fragmentos u otros. El profesor deberá hacer notar este objetivo para que los alumnos atiendan a cuestiones que van más allá del argumento y la gramática (y que igualmente importantes)

Los estudiantes podrán escuchar y releer los textos transcritos, tantas veces como sea necesario. Será necesario que practiquen su narración en la sala de ordenadores para que puedan revisar la entonación que utilizan con el programa Pratt.

Se buscará evaluar, siempre, en términos de fluidez y la naturalidad

Actividad 2

La siguiente actividad consiste en la representación de los siguientes diálogos.

1) – No has cambiado nada!
-Hombre, tanto como nada...
- Pero no mucho
-¡Tú sí que estás como cuando tenías 20 años! En cambio, tu marido...¿Come mucho?
-Comer comer, no come mucho, pero bebe mucha cerveza, por eso tiene tanta barriga.
-Ya. Si es que todos son iguales

2) – Así que se casa tu hermana!
¡Menudo notición!
-Sí, está feliz... y, bueno, el chico es majo...
-¿Qué hace?
-Hacer, lo que dice hace, no hace demasiado, pero la quiere mucho...
-¿Qué no trabaja?
- Siendo su padre tan rico... ¿qué quieres?

3) - ¿Quieres?
- No, gracias
- ¿No te gustan?
- Gustarme sí me gustan, lo que pasa es que no tengo hambre.

4) - ¡Compórtate, Juan!. Vamos a demostrarle a esta señora que somos unos caballeros!
-¿Qué caballeros no qué niño muerto!
-Pareces tonto, chico
-Pues de tonto nada. Lo que pasa es que no soy un hipócrita, como otros

5) - Ahora que lo dices! Me tienes que devolver los libros que te llevaste, me los pide, siempre, mi hermano.
- Uy, pensé que ya te los había dado! ¿cómo no me lo dijiste antes?
- No sé, chico, tampoco nos hemos visto tanto...
- Bueno, pues mañana, sin falta se los llevo
- Me los tendrás que dar a mi. Es que mañana mi hermano todavía no habrá terminado su maqueta y no está del mejor humor, que se diga. Ya me entiendes.
- Sí, si ya le conocemos. No te apures

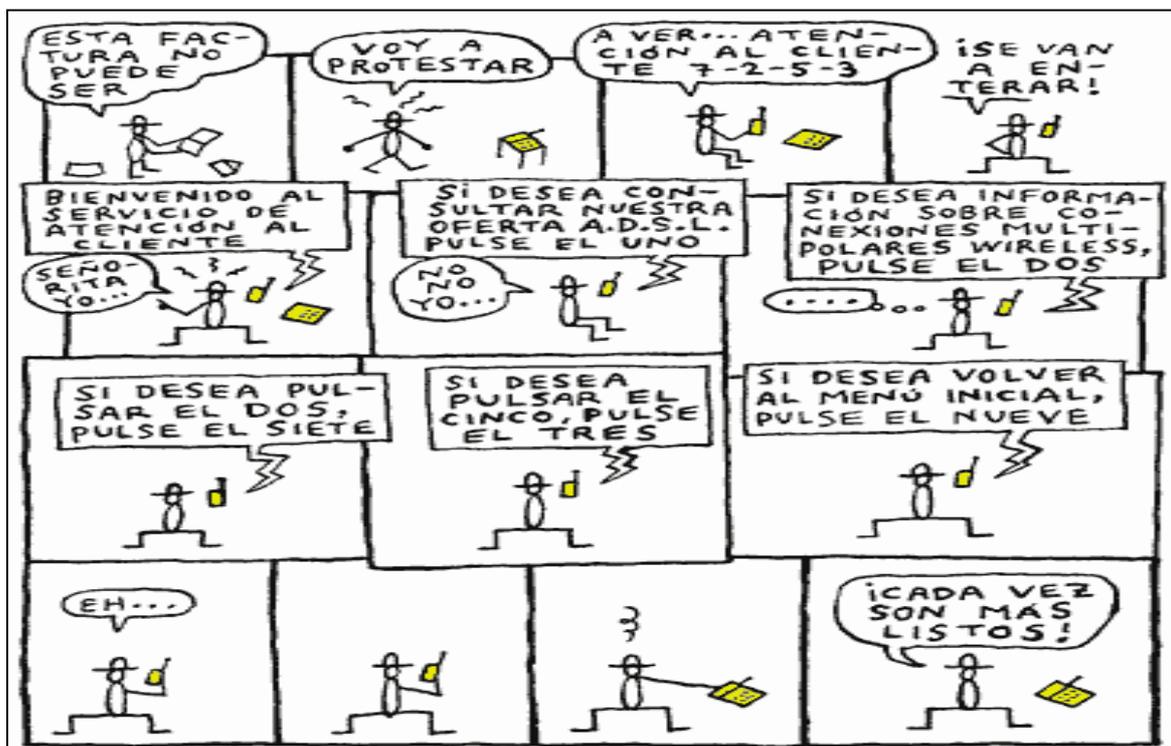
Por parejas, los alumnos ensayarán y, cuando consideren que están en condiciones de hacerlo, representarán el diálogo delante de sus compañeros. Se irá filmando a cada grupo y, posteriormente se comentará de forma grupal cada una de las intervenciones.

Interesa que los alumnos se hagan comentarios. El profesor irá anotando las observaciones que los alumnos se hacen los unos a los otros. En la pizarra deberán constar, al final, solo diez recomendaciones: “El decálogo del orador”. Los alumnos tendrán que decidir los aspectos que tienen mayor importancia en la conversación.

Actividad 3

Representación de viñetas:

Mediante la representación de las siguientes viñetas se busca destacar la función expresiva de la entonación. En el primer caso, el protagonista se encuentra en un estado pesimista; en el segundo, enfadado. Se procederá del mismo modo que en la actividad anterior.



2.6. Conclusión

Con esta muestra de actividades se ha pretendido llamar la atención sobre la necesidad de una enseñanza de la prosodia en el aula de ELE. Como hemos indicado a lo largo del trabajo, todavía no se ha demostrado que el estudiante adulto sea capaz de aprender a entonar, es decir que todavía no sabemos si es posible deshacerse del llamado acento extranjero que, como sabemos, tanto interfiere en la comunicación.

Lo que parece indudable es que, en el hipotético caso, pero plausible, de que el adulto mantenga cierta flexibilidad fonológica que le permita mejorar la competencia prosódica, el profesor deberá establecer, una adecuada estructuración de las actividades en función del objetivo. Es necesario que se seleccionen adecuadamente los materiales para conseguir la motivación necesaria del alumnado y, paulatinamente, el desarrollo de la calidad prosódica de sus intervenciones.

El estudio de la fonología suprasegmental del español, ha proliferado a lo largo de los últimos quince años debido al interés que suscita el diseño de programas para la conversión texto-habla. Se han publicado numerosos artículos donde se describen los rasgos no-segmentales desde el punto de vista articulatorio, acústico o perceptivo. Aunque existen obras descriptivas destacables dentro del campo de la prosodia (Navarro, 1944, Quilis, 1993 o Sosa, 1999, entre otras), se observa todavía una falta de materiales didácticos específicos; los estudios para la aplicación didáctica de ELE, siguen siendo escasos. La mayoría de los estudios se centran en la descripción de construcciones aisladas. El objetivo de este trabajo ha sido contribuir a paliar esta carencia presentando el funcionamiento de un bloque didáctico destinado a la enseñanza de la prosodia a extranjeros de niveles avanzados.

Se ha pretendido, asimismo, facilitar la labor del profesor presentando de forma organizada y lógica los elementos de la fonética oracional puede facilitar la progresiva adquisición de las microhabilidades que intervienen en la competencia fónica, que, como se ha destacado, condiciona absolutamente la competencia comunicativa en la conversación coloquial de los extranjeros.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, A. (2000). *Poética del habla cotidiana*. Universidad de los Andes, Grupo de Lingüística Hispánica. Mérida.

ARD, J. (1989). *A constructivist perspective on non-native phonology*. En GASS y SCHATER (eds.) *Linguistics perspectives on second language acquisition*, 243-259. Cambridge: Cambridge University Press.

ASUAJE, R., BLONDET M.A., MORA, E. y ROJAS, E.: “Codificación Prosódica de la Información Incidental en el Discurso Espontáneo. Un estudio de caso”. *FERMENTUM*, Mérida-Venezuela N° 44-Septiembre-Diciembre-449-460.

BARALO, M. (2000): “El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE”, en *Carabela 47, El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*, Madrid, SGEL

BEINHAUER, W. (1978) *El español coloquial*. Madrid, Gredos.

BOLINGER, D. L. y HODAPP, M. (1961): “Acento melódico. Acento de intensidad”, *Boletín de Filología*, vol. 13, págs. 33.48.

BOLINGER, D., 1972, *Degree words*. Mouton. The Hague

BOSQUE, I. y V. DEMONTE (dir.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

BRAZIL, D. / COULTHARD, M. / JOHNS, C. (1980): *Discourse intonation and language teaching*. Londres: Longman.

BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.

BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona, Ariel.

BRIZ, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE: un recorrido a través de los textos*, Madrid, SGEL.

- BRIZ, A. et al. (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CANTERO, F.J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- CARBÓ, C., J. LLISTERRI, M. J. MACHUCA, C. DE LA MOTA, M. RIERA y A. RÍOS (2003) "Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera", *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17, pp. 161-179.
- CASADO VELARDE, M. (1993): *Introducción a la gramática del texto español*, Madrid, Arco.
- CASADO, C. y SANTOS, A. (1989): "La percepción del acento en español", *Lingüística Española Actual*, vol. 11, págs. 241-269.
- Coll, J. et al. (1990): *Diccionario de gestos con sus giros más habituales*, Madrid, Edelsa
- CONDEMARÍN, M. y CHADWICK, M.: "La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas (Manual)". Madrid 1990, Visor Aprendizaje nº 56.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- CORTÉS, L. (1991): *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*, Málaga, Ágora.
- CORTÉS, M. (2002) *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid, Edinumen.
- CUENCA VILLARÍN, M.: "Lenguas de compás acentual y lenguas de compás silábico. Revisión teórica e implicaciones pedagógicas". *ELIA I*, 2000, 41-54. Universidad de Sevilla.
- CUERVO, M. y J. DIÉGUEZ (1991) *Mejorar la expresión oral*. Madrid, Narcea S. A. Ediciones.

CUETOS, F. “¿Por qué cometen errores semánticos los pacientes afásicos?” Primer congreso internacional de neuropsicología en Internet.

ESCANDELL VIDAL, M.V. (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

ESCOBAR, C. 2000, “¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?” en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Miquel L y Sans, N. y Bernaus, M. (Eds.) Madrid, Síntesis: 207-232

ESTRUCH, MONICA, GARRIDO, JUAN MARIA, LLISTERRI, JOAQUIM *et al.* “Técnicas y procedimientos para la representación de las curvas melódicas”. *RLA*, 2007, vol.45, no.2, p.59-87.

FERNÁNDEZ LOZANO, P.: “Modelos sobre la adquisición del lenguaje”. *Didáctica*, 8, 105-116. Servicio de Publicaciones. UCM. Madrid, 1996.

FERNÁNDEZ PLANAS, A. MARTÍNEZ CELDRÁN, E, 2003, “El tono fundamental y la duración: dos aspectos de la taxonomía prosódica en dos modalidades del habla (enunciativa e interrogativa) del español. En: *Estudios de Fonética Experimental*. 12: 165-200. Barcelona

GARACHANA, M. HIFERTY, J ¿ Gramática sin construcciones?

GARACHANA, M., HILPHERTY, VALDENZUELA, 2005, On the reality of constructions: the Spanish Reduplicative-topic construction, Jonh Benhamins Publishing Company.

GARCÍA DEL TORO, A., 2004. *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona: Graó.

GARCÍA-LECUMBERRI, M.L., 1995. Intonational signalling of information structure in English and Spanish: a comparative study. London: University College of London dissertation.

GARRIDO, J. M., LLISTERRI, J., DE LA MOTA, C. y RÍOS, A., 1993: “Prosodic differences in reading style. Isolated vs. Contextualized Sentences”, en

Eurospeech '93. 3rd European Conference on Speech Communication and Technology, Berlin, Germany. 21-23 September 1993, vol. 1, pages. 573-576.

GARRIDO, JM. 1996. Modelling Spanish intonation for text-to-speech applications. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

GONSALES FRAPPICINI, N, Didáctica de la prosodia (Ortopedia y ortografía en el acento español) Centro virtual Cervantes, AISIPI, pp.42-50

GONZÁLEZ LABRA, M.J., 1984. “*La conversación*”. En J. MAYOR: *Psicología del Pensamiento y del Lenguaje*, I. Madrid, UNED.

GONZÁLEZ, A., 2004. *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.

GONZÁLEZ, C., 2006. “*La pragmática en la clase de ELE: el caso de la función comunicativa de los consejos*”, Instituto Cervantes de Munich, IDEAS, p.15-22.

GUAÏTELLA, I. et al: *Communication multimodale, interaction. Actes du colloque ORAGE' 98*. París / Montreal : L'Harmattan, pp.13-24.

HIDALGO DOWING, R. 2003: *La tematización en el español hablado. Estudio discursivo sobre el español peninsular*. Madrid: Gredos 333 pp. BOLETÍN DE LINGÜÍSTICA, Vol. 23 / Ene-Jun, 2005: 130-136.

HIDALGO NAVARRO, A. 1998. Expresividad y función pragmática de la entonación en la conversación coloquial: algunos usos frecuentes. *Oralia*

HU, F. 2003. “Phonological memory, phonological awareness, and foreign language word learning”. *Language Learning*, 53; 429-462.

HUALDE, J.I., 2003. El modelo métrico y autosegmental. *Teorías de la entonación*, Pilar Prieto, 155-84. Barcelona: Ariel.

IRUELA, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

IRUELA, A. “¿Qué es la pronunciación?”, *Redele*, número 9.

Kendon, A. (1990): *Conducting interaction. Patterns of behavior in focused encounters*, Cambridge, Cambridge University Press.

- LAKOFF G. y M. JOHNSON, 1980. *Las metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 1986.
- LLISTERRI, J., MACHUCA, M., DE LA MOTA, C., RIERA, M. y RÍOS, A.: “La percepción del acento léxico en español”. Págs. 1-23. Universidad Autónoma de Barcelona.
- LLISTERRI, J., MACHUCA, M., DE LA MOTA, C., RIERA, M. y RÍOS, A. (2003): “Algunas cuestiones en torno al desplazamiento acentual en español”, en Herrera, E. y Martín Butragueño, P. eds., *La atonía: dimensiones fonéticas y fonológicas*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, págs. 163-185.
- LOMAS, C., 1999. *Como enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona. Paidós.
- MARCOS MARÍN, F. 1992. *Corpus oral de referencia del español contemporáneo*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, “La puntuación”, (Septiembre 2007) en www.actas.es.
- MATEU, J, 2008, “La melodía natural de los enunciados: aspectos semánticos y pragmáticos de la entonación” en CLAC (Círculo de lingüística aplicada a la comunicación) 33, 45-48
- MAYOR, J., PERAITA, H. y SAINZ, J., 1984. “Adquisición del lenguaje”. En J. MAYOR: *Psicología del Pensamiento y del Lenguaje*, I. Madrid, UNED.
- MELLADO PRADO, A., 2005. “La necesidad de un enfoque multimodal (vocal-verbal-gestual) y cultural para la didáctica del ELE”. FIAPE. I. Congreso internacional: *El español, lengua del futuro*. Toledo, 20-23/03.
- NARBONA, A., 1989. *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Ariel, Barcelona
- NAVARRO TOMÁS, T., 1944. *Manual de entonación española*, Nueva Cork, Hispanic Institute. / Madrid, Guadarrama, 4ª edición, 1974.
- NUBIOLA, J. y CONESA, F., 2002, *Filosofía del lenguaje*, Herder, Barcelona.

- NUNAN, D., 1996. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge, CUP
- NÚÑEZ, M^a P., 2003. *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo editorial universitario.
- OSRTIA, M.: “Poesía y Oralidad”. Acta Literaria N° 27 (67-75), 2002.
- PORTOLÉS, J.: “Pragmática y Sintaxis”. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 16, 42-54. Universidad Complutense de Madrid.
- PRADO, J., 2005. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- QUILIS, A. 1981, *Fonética acústica de la lengua española*, Madrid, Gredos.
- QUILIS, A., 1993, *Tratado de Fonología y Fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- RAMOS, A. / SERRADILLA, A. M., 2000, *Diccionario Akal del español coloquial*, Madrid, Akal.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, 2008, Didáctica de la poesía en la educación primaria, Glosas didácticas, Revista electrónica internacional, ISSN 1576- 7809
- RUIZ CAMPILLO, JP, 2007, “Gramática cognitiva y ELE”, MacroELE n 5
- SACKS, H. SCHEGLOFF, E. y JEFFERSON. E. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.
- SANZ NIETO, M. “El lenguaje coloquial en la clase de ELE”. FIAPE. I. Congreso internacional: *El español, lengua del futuro*. Toledo, 20-23/03-2005.
- SELKIRK, e., 1995, *Phonology and Syntax: The relation between sound and structure*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- semantics". *Linguistics* 24: 287-315.
- SIGUAN, M., 1977, “De la comunicación gestual al lenguaje verbal”. En J. P. BRONCKART y otros: *La génesis del lenguaje*. Madrid, Pablo del Río, 1978.
- SLOBIN, D.I. 1974, *Introducción a la Psicolingüística*. B. Aires, Paidós.

- THUN, N. (1963) *Reduplicative words in English. A study of formations of the types Tick-tick, Hurly-burly and Shilly-shally*. UPPSALA.
- TOMATIS, A., 1991, *Nous sommes tous nes poliglotes*, Edition Fixot
- TOMATIS, A., 1996, *El oído y el lenguaje*, Chile, Librería Olejnik.
- VICENTE MATEU, J.A.: “La melodía (natural) de los enunciados: aspectos semánticos y pragmáticos de la entonación”. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 33, 45-58. Universidad Complutense de Madrid.
- VIGARA TAUSTE, A. M. (1992) *Morfosintaxis del español coloquial*. Madrid, Gredos.
- VILÀ, M. (coord.), BALLESTEROS, CASTELLÀ, CROS, GRAU y PALOU (2002) *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d’aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó.
- VILÀ, M., coord. 2005. *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- WIERZBICKA, A. (1986) "Italian Reduplication: Cross-cultural pragmatics and illocutionary
- ZANÓN, J., 1990: “Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras”, *Cable* 5, pp. 19-27.
- ZUBIZARRETA, M.L. 1999, “Las funciones informativas: tema y foco”, en I. Bosque y V. Demonte: *Gramática descriptiva de la lengua española*.

MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

***LA INFLUENCIA DE LAS MODIFICACIONES
CONVERSACIONALES DEL PROFESOR EN LA
REESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO
LINGÜÍSTICO DE LOS APRENDICES: UN ESTUDIO
DE CASO***

JOSÉ LUIS BARRANCO

ASESORAS

ELISA ROSADO Y VICENTA GONZÁLEZ

EDICIÓN: 2005-2007

Índice

1. Introducción.....	4
Capítulo 1. Bases teóricas.....	7
1.1. Modificaciones conversacionales y discurso de la madre.....	7
1.2. Modificaciones conversacionales y estructuras verticales: Hatch y el análisis del discurso.....	11
1.3. Entre el <i>input</i> y el <i>output</i> : Hipótesis del <i>Input</i> Comprensible, Hipótesis de la Interacción, Hipótesis del <i>Output</i> Comprensible.....	16
1.4. Atención implícita a la forma, negociación de la forma: reformulaciones y <i>uptake</i>	22
1.5. Atención a la forma e instrucción formal.....	31
1.6. Modificaciones conversacionales, andamiaje e interlengua.....	36
Capítulo 2. Objetivos y preguntas de investigación.....	41
2.1. Objetivos de investigación.....	41
2.2. Preguntas de investigación.....	45
Capítulo 3. Metodología.....	48
3.1. Justificación metodológica.....	48
3.2. Contexto.....	49
3.3. Procedimiento de recogida de datos.....	51
Capítulo 4. Análisis de los datos.....	53
4.1. Repeticiones.....	54
4.1.1. Repetición con relieve añadido con entonación descendente.....	58
4.1.2. Repetición con relieve añadido mediante segmentación.....	59
4.1.3. Repetición con doble función: confirmar y elicitación.....	61
4.2. Elicitaciones.....	62
4.3. Correcciones explícitas.....	66
4.4. Claves metalingüísticas.....	66
4.5. Reformulaciones.....	67
Capítulo 5. Discusión y conclusiones.....	71
Bibliografía.....	75
Anejo 1 - Transcripción de la grabación.....	81
Anejo 2 - Índice de tablas.....	91
Anejo 3 – Unidad didáctica.....	92

Anejo 4 – Ficha 1.....	97
Ficha 2.....	98
Ficha 3.....	99

1. Introducción

A lo largo de mi carrera docente me he preguntado en numerosas ocasiones cuál era mi aportación como profesor al proceso de adquisición que se desarrollaba en el aula, es decir, si el entorno lingüístico de los aprendices (del que forma parte el habla del profesor) tenía alguna influencia o la tenía en mayor o menor medida que los mecanismos internos de adquisición. El habla que yo dirigía a los aprendices, ¿les facilitaba el proceso de adquisición o, por el contrario, constituía un impedimento? Si les facilitaba el proceso, ¿qué tipo de estructuras lingüísticas, discursivas o qué comportamientos lingüísticos colaboraban a que el proceso de adquisición se desarrollara? Siempre pensé que lo que los alumnos aprendían o intentaban aprender era algo diferente a lo que yo intentaba enseñarles y que a veces coincidíamos. Atraer su atención hacia lo que yo les proponía y fijar la mía en la ruta de aprendizaje que ellos parecían seguir para encontrar un punto de unión se ha convertido quizás en el objetivo más importante de mi labor docente. Esta memoria ha nacido del interés que han despertado en mí estos interrogantes. En su doble condición de hablante nativo, que interactúa con hablantes no nativos, y de tutor, el profesor introduce modificaciones conversacionales en su habla para facilitar el acceso de los aprendices al *input*. El discurso del profesor (*teacher talk*) ha sido estudiado como un registro específico. No ha sido ésta la perspectiva que he adoptado en este trabajo. Aunque tiene algunas características que lo diferencian del habla que dirigen los nativos a los no nativos -por ejemplo es más simplificada, más lenta y contiene más repeticiones (Chaudron 1983)- los cambios que introduce el profesor en su habla para hacerse entender por los aprendices son muy similares a los que introduce un nativo cuando se dirige a un no nativo. El análisis que me propongo llevar a cabo se basa en considerar al profesor como a un hablante nativo experto que *tutoriza* a los hablantes no nativos, quienes tienen un dominio menor de los recursos lingüísticos en una segunda lengua.

Esta memoria se estructura en cinco capítulos: Bases teóricas, Objetivos y preguntas de investigación, Metodología, Análisis de datos y Discusión y conclusiones. Los estudios sobre las modificaciones que introducen el profesor y el hablante nativo para dirigirse a los aprendices y hablantes no nativos tienen su origen en los estudios que investigaron las modificaciones que introduce la madre en su habla cuando se dirige al niño. Los investigadores en adquisición de lengua materna se dieron cuenta en los años sesenta de que el habla que dirigían las madres a los niños era diferente del habla que dirigían a los hablantes adultos y que estas modificaciones tenían como resultado un lenguaje más

simplificado. Los investigadores de L1 postularon que esta simplificación facilitaba la adquisición. A finales de los setenta, Hatch (1978), que estudió tanto el habla dirigida por las madres a los niños como el habla dirigida por los hablantes nativos a los no nativos, defendió que no era la simplificación del habla de los hablantes nativos cuando se dirigían a los no nativos lo que facilitaba el proceso de adquisición, sino las modificaciones introducidas tanto por nativos como por no nativos en el curso de la interacción. Hatch propuso que la adquisición no es un proceso horizontal, sino vertical, es decir, que el no nativo no adquiere primero una oración y luego la incrusta en la conversación, sino que adquiere, en primer lugar, las unidades más pequeñas -las palabras o los constituyentes- conversando con otro interlocutor (estructura vertical)- y luego construye las unidades mayores -la oración- (estructura horizontal). Este proceso -andamiaje- lo lleva a cabo el no nativo apoyándose en las palabras del nativo o del profesor, repitiendo ítems anteriores, haciendo peticiones de clarificación para aclarar el significado o formulando preguntas. Long (1980, 1985), basándose en Krashen (1977), quien postula la comprensión del *input* como condición necesaria para la adquisición, y en Hatch (1978) formula en los años ochenta la Hipótesis de la Interacción. Defiende que lo que facilita la adquisición no es el hecho de que el hablante no nativo o el profesor se adapten al *input* comprensible, tal y como había propuesto Krashen, sino que son las modificaciones que surgen en el curso de la interacción las que posibilitan el proceso. Tanto hablantes nativos como no nativos negocian el significado, es decir, intentan comprender a los otros y se hacen comprender y para conseguirlo modifican su habla para hacerla más comprensible, a la vez que tienen en cuenta el feedback de los interlocutores para verificar o rechazar sus hipótesis. Otros investigadores, como Swain (1985, 1998) (Hipótesis del *output* comprensible o empujado), defienden que no es el *input* el factor que determina la adquisición, sino el *output* (la producción). Producir desencadena cuatro procesos que son beneficiosos para la adquisición. Al producir, el no nativo se fija en las formas lingüísticas emitidas y se da cuenta de la distancia existente entre la lengua meta y su interlengua (*noticing gaps*). También nota lagunas en su interlengua (*noticing holes*), porque se da cuenta de lo limitado de sus recursos. En segundo lugar, producir posibilita que el no nativo ponga a prueba sus hipótesis verificándolas o descartándolas. En tercer lugar, el no nativo interioriza su conocimiento lingüístico poniendo en relación formas y funciones lingüísticas y, por último, producir posibilita el paso del procesamiento semántico al sintáctico. De todas estas cuestiones trata el capítulo 1 (Bases teóricas). El capítulo se completa con una revisión del enfoque didáctico de atención a la forma (*Focus on form*) y

con un análisis de la relación entre el proceso de *tutorización* del profesor y el proceso de adquisición.

El capítulo 2 está dedicado a definir los objetivos y preguntas de investigación. Los objetivos son tres. El primero es investigar qué tipo de feedback proporciona el profesor a los aprendices y qué modificaciones conversacionales conforman ese feedback. El segundo objetivo consiste en conocer, basándome en la función del profesor como *reorientador*, los procedimientos de los que se vale para reorientar el *input*, corrigiendo los errores de los aprendices. Las preguntas de investigación están en consonancia con esos objetivos. La primera intenta cuantificar los tipos de feedback y la frecuencia de las modificaciones conversacionales y la segunda cuantifica los procedimientos de que se vale el profesor para reorientar el *input*. La metodología utilizada, en coherencia con los objetivos y preguntas de investigación, se encuadra, por una parte, dentro del paradigma cuantitativo cuando cuantifica los datos resultantes de las variables aplicadas y, dentro del paradigma cualitativo, cuando se hace un análisis discursivo al estudiar detalladamente las secuencias que construyen conjuntamente aprendices y profesor. El capítulo 4 está dedicado al análisis de los datos. Se presentan los datos obtenidos a partir de la muestra y se analizan más pormenorizadamente las modificaciones conversacionales y la forma en que pueden influir en la reestructuración del conocimiento lingüístico de los aprendices. El capítulo 5 está dedicado a las conclusiones.

Capítulo 1

Bases teóricas

1.1. Modificaciones conversacionales y adquisición de lengua materna: el discurso de la madre

Los investigadores en adquisición de lengua materna destacaron en los años 70 la importancia del *input* en el proceso de adquisición, defendiendo que éste es el resultado de la interacción entre la madre y el niño. El *input* al que está expuesto el niño –el discurso de la madre o *motherese*- influye decisivamente en la adquisición. Diversas investigaciones llegaron a la conclusión de que el habla que dirige la madre al niño tiene características propias que la hacen diferente del habla que se dirigen los adultos entre sí. Estas características consisten en modificaciones que introduce la madre en su habla y estas modificaciones, probablemente, son un factor importante en la adquisición de la lengua por parte del niño. Las modificaciones que introduce la madre en su habla forman parte de un proceso de simplificación de su lenguaje para acercarse al del niño y hacerse comprender por él, y el niño adquiere el lenguaje porque tiene acceso a este código simplificado. Las modificaciones del lenguaje de la madre tienen tres funciones: hacer la estructura gramatical más transparente, fijar la atención del niño y comunicarse con él (Snow 1977). Ferguson (1977) definió los elementos esenciales del lenguaje de la madre: redundancia, lentitud al pronunciar las oraciones, eliminación de la ambigüedad, pronunciación en voz más alta, paráfrasis de construcciones ambiguas y entonación exagerada. Según Ferguson, la función de esta simplificación es clarificar el discurso para mejorar la comunicación. Uno de los participantes en la conversación (el niño) tiene recursos lingüísticos limitados, por lo tanto la madre introduciendo modificaciones y simplificando el lenguaje clarifica el lenguaje y capta y retiene la atención del niño. Todas las comunidades lingüísticas, según Ferguson, tienen este tipo de procesos que son utilizados por los hablantes para clarificar sus propias producciones. Cuando un destinatario no ha entendido una producción que le ha sido dirigida y pide que se la repitan, el interlocutor puede hablar de una forma más lenta, de una manera más cuidadosa, puede completar los elementos que estaban elididos en la producción original o reproducir la producción de una forma menos ambigua. El proceso de clarificación más obvio en el habla dirigida a los niños es la repetición. Palabras, frases y oraciones enteras son repetidas cuando una madre se dirige a un niño en mayor medida a lo que se hace en

una conversación entre adultos nativos. Un segundo proceso de clarificación es la exageración de la entonación, bien ampliando los intervalos entre unidades fónicas, bien elevando el tono. Otros procesos fonológicos relacionados con la entonación tienen como objetivo hacer el habla más lenta. Dichos procesos incluyen producir vocales que han sido elididas o separar vocales que están unidas, procedimientos ya documentados por Voegelin y Robinett (1954), citados por Ferguson, como formas de clarificación utilizadas en los dictados. Otros dos procedimientos que contribuyen a la simplificación y clarificación del habla que las madres dirigen a los niños consisten en segmentar, deliberadamente, vocales y consonantes para aumentar la percepción de las mismas o en desplazar el acento de una palabra a una posición diferente en la que normalmente se coloca en conversaciones entre adultos.

Repetición de palabras, frases u oraciones.	
Reducción, elisión o supresión de vocales.	
Sustitución de palabras ambiguas por sinónimos.	
Parfraseo de construcciones ambiguas.	
Producción de constituyentes elididos.	
Cambios en la entonación.	
	Exageración de la entonación: ampliación de los intervalos entre constituyentes; pronunciación en un tono más elevado.
	Habla más lenta y cuidadosa: pronunciación de vocales elididas, separación de vocales que forman un diptongo.
	Segmentación de vocales y consonantes.
	Desplazamiento del acento a una posición no habitual en la palabra.

Tabla 1 Modificaciones que simplifican y clarifican el habla dirigida a los niños (Ferguson 1977)

El discurso de la madre sigue dos procesos: uno de simplificación y otro mediante el cual la madre gradualmente restablece la complejidad a medida que el niño progresa en su conocimiento lingüístico. Dicho de otro modo, a un menor conocimiento lingüístico del niño corresponde una mayor simplificación por parte de la madre, para clarificar el lenguaje. Pero cuando el lenguaje del niño experimenta un mayor crecimiento y aumenta su conocimiento lingüístico, la madre deja de simplificar su lenguaje y lo hace cada vez más complejo.

Las modificaciones que introduce la madre en su habla, según Cross (1977), vienen determinadas por el grado de desarrollo de las habilidades lingüísticas y por las capacidades comunicativas del niño. El control receptivo del niño y la comprensibilidad del *input* son los elementos que tiene en cuenta la madre a la hora de introducir modificaciones en su habla. La madre se adapta a esos dos parámetros: control receptivo del niño y comprensibilidad del *input*. Si observa que el niño no ejerce control sobre el *input* o no lo comprende, introduce modificaciones para que lo controle y lo comprenda. Estos recursos que modifican el *input* tienen como objetivo ayudar al niño a que exprese sus propios objetivos comunicativos. Dicho de otro modo, las expansiones y elaboraciones que introduce la madre en el curso de la interacción le ayudan al niño a ver lo que le falta en su producción.

Clark y Clark (1977), citado por Ellis (1995: 132), creen que en el proceso de hacerse comprender por el niño, la madre le proporciona tres tipos de “lecciones de lenguaje en miniatura” (tabla 2). Las primeras, lecciones conversacionales, se desarrollan cuando la madre capta la atención del niño y la mantiene haciendo preguntas (*prompting questions*) y haciendo expansiones de producciones anteriores del niño. El segundo tipo se desarrolla cuando la madre ayuda al niño a comprender el mensaje utilizando el contexto. El tercer tipo, lecciones de segmentación, tiene lugar cuando el adulto aporta claves, como por ejemplo dividir la producción en palabras o frases, o bien, colocando nuevas palabras en estructuras ya conocidas.

Lecciones conversacionales	La madre capta la atención del niño y la mantiene haciendo preguntas y expansiones de producciones anteriores.
Lecciones que utilizan el contexto	La madre utiliza el contexto para facilitar la comprensión del mensaje.
Lecciones de segmentación	La madre aporta claves: -segmenta la producción en unidades menores (palabras, frases...). -coloca nuevas palabras en estructuras ya conocidas.

Tabla 2 Lecciones de lenguaje en miniatura dirigidas a los niños (Clark y Clark 1977)

Peck (1978), investigando las conversaciones en lengua materna de niños que tenían entre 2 y 3 años, observó que una forma en que un niño es relevante con otro –utilizando el

término de la máxima de Grice (1975)- es haciendo uso de repeticiones o modificaciones fonológicas o sintácticas de un elemento de una producción anterior de otro niño que participa en la misma conversación. La repetición, la modificación y la recombinación de los elementos aparecidos en un turno anterior son respuestas relevantes en un intercambio conversacional, y cuando un niño no presta atención a otro, éste puede forzar al primero a fijar su atención haciendo uso de tales recursos, es decir, repitiendo, modificando o recombinando elementos ya aparecidos en turnos anteriores. Peck, citando un estudio previo de Keenan (1974) sobre niños con edades comprendidas entre 2 y 3 años, llama funciones a las modificaciones o repeticiones que hace un niño de las producciones anteriores del otro niño con el objeto de responderle de forma relevante. Distingue entre funciones que *fijan la atención* en determinados elementos y funciones que *sustituyen elementos* (véase tabla 3). En las funciones que fijan la atención, el niño centra la atención en uno de los componentes del turno anterior y lo repite en la misma forma en la que aparece, incluida la entonación. Otra función consiste en fijar la atención, pero realizando un cambio prosódico, es decir, repite el elemento del turno anterior, pero cambiando la entonación. Una tercera posibilidad es centrarse en un elemento precedente y extenderlo (expansiones) sintácticamente sin alterar el estatus gramatical. El cuarto recurso para fijar la atención consiste en que el niño se centre en un constituyente del turno anterior y lo incruste en una construcción más larga. En las funciones de sustitución, el niño recoge una producción anterior y sustituye uno de sus constituyentes por otro de la misma categoría.

Funciones que fijan la atención en los constituyentes	Fijar la atención en un constituyente del turno anterior y repetirlo con la misma entonación.
	Fijar la atención en un constituyente del turno anterior y repetirlo con diferente entonación.
	Fijar la atención en un constituyente del turno anterior y ampliarlo (expansiones).
	Fijar la atención en un constituyente del turno anterior e incrustarlo en una construcción más amplia.
Funciones que sustituyen constituyentes	El niño recoge una producción anterior y sustituye uno de sus elementos por otro de la misma categoría.

Tabla 3 Tipos de modificaciones o funciones (Peck 1978)

1.2. Modificaciones conversacionales y estructuras verticales: Hatch y el análisis del discurso

Hatch (1978) puso en duda la fiabilidad de los estudios cuantitativos, cuyo objetivo era cuantificar los morfemas que producen los aprendices de forma aislada, sin tener en cuenta el momento en que el aprendiz adquiere la función de ese morfema ni el contexto ni los interlocutores que participan en los intercambios. Defendió que la forma no podía ser estudiada independientemente de la función y que ésta no se aprendía hasta que una forma lingüística no aparecía en contraste con otra. Postuló un análisis que tuviera en cuenta no solo las intervenciones de un aprendiz, sino la contribución de los otros interlocutores que construyen conjuntamente la conversación. Es la interacción la que determina la frecuencia de las formas y la relación entre formas lingüísticas y funciones sintácticas a través de las llamadas construcciones “verticales”. El niño nativo que adquiere una lengua materna no aprende en primer lugar un elemento aislado (una palabra, un constituyente) que después inserta en una construcción sintáctica más extensa -la oración- introduciendo ésta en la conversación, sino al contrario. Primero aprende a interactuar y a gestionar la conversación y a través de una serie de procedimientos adquiere los elementos más simples (constituyentes, palabras) durante el desarrollo de los intercambios conversacionales, para después adquirir estructuras sintácticas más extensas (oración, frase). El niño nativo o no nativo y el adulto no nativo se ayudan de las palabras del hablante experto (madre o hablante nativo) para adquirir su conocimiento lingüístico. A esta forma de adquirir el lenguaje, ayudándose y apoyándose en las palabras del interlocutor experto es a lo que llamó Hatch estructuras verticales.

¿Qué hace un niño cuando aprende lengua materna? Según Hatch, se pueden diferenciar tres fases (aplicables tanto a la adquisición de la lengua materna, como a la adquisición de una segunda lengua):

1ª- Captar la atención del interlocutor, mediante formas no verbales (el niño coge a la madre de la mano, da golpes...) o utilizando signos verbales. Si no hay respuesta de la madre, el niño insiste repitiendo (mamá, mamá...) hasta que logra captar la atención de la madre. Esta primera etapa es también clara para el aprendizaje de una segunda lengua por parte del niño. Está también documentada la utilización de marcadores para captar la atención del profesor (*jeh!*, *joh!*).

2ª- Identificar el tema. Una vez asegurada la atención del interlocutor (la madre), la segunda etapa consiste en fijar la atención del interlocutor sobre el tema. Puede hacerlo

señalando con el dedo hacia aquello sobre lo que quiere hablar o usando deícticos (“*esto*” o “*esta*”). La primera etapa consiste en llamar la atención del interlocutor, la segunda en identificar el tema.

3ª- Una vez que el niño se ha asegurado la atención del oyente y ha propuesto el tema, el aprendiz y su interlocutor construyen conjuntamente la conversación basándose en que el tema ha sido comprendido. La base para construir conjuntamente el discurso entre el que adquiere (niño o adulto no nativo que aprende segunda lengua) y el nativo es captar y fijar la atención e identificar y comprender el tema del que se va a hablar.

Tanto hablante nativo como no nativo (niño a adulto) hacen preguntas para pedir información y clarificar el significado (*prompting questions*). ¿Cómo se las arregla un niño nativo, para decir algo relevante -se pregunta Hatch- cuando interactúa con un adulto nativo y no comprende lo que acaba de decir o no sabe qué decir? La única forma posible es repetir la producción inmediatamente anterior del adulto, aunque no la entienda, con entonación ascendente. Otra estrategia es recombinar elementos aparecidos inmediatamente antes. Una tercera consiste en repetir no las producciones anteriores del interlocutor, sino las propias.

En las conversaciones entre un hablante nativo adulto y un niño no nativo, observa Hatch, el adulto introduce el tema haciendo preguntas WH (preguntas cuya respuesta ya conoce el destinatario que las recibe). También envía algún tipo de señal preliminar al oyente para captar su atención. Por ejemplo, una tos débil, un carraspeo de garganta, un sonido introductorio como *ehhh* o *emmm* o la repetición de la parte inicial de las preguntas como una especie de comienzo de tartamudeo o titubeo. Estas señales van a veces acompañadas de gestos no verbales y su función es asegurar la atención del aprendiz, igual que los sonidos de *oh-oh* de los niños. El problema que se le plantea al aprendiz es conocer el tema. Si no llega a identificar el tema, la forma más fácil de hacerlo es mediante peticiones de clarificación (*¿eh?*; *¿perdón?*). Otra forma es que el aprendiz repita (preguntas eco) una parte de la pregunta del hablante nativo (véase tabla 4). Hay pruebas, según Hatch, de que las peticiones de clarificación y las preguntas en eco tienen otras funciones. Mediante ellas el hablante no nativo se da un tiempo para responder. Por otro lado, fuerzan al hablante nativo a cambiar la forma sintáctica de la pregunta. Una forma de clarificar el tema es solicitando continuamente vocabulario mediante peticiones de clarificación. Este procedimiento no es diferente al que utiliza el niño cuando llama la atención del adulto diciendo “*oh-oh*” o señala un objeto al decir “*esto*”. Decir “*esto*” es

referirse a un tema y es, en efecto, también solicitar un ítem de vocabulario para ese objeto.

1ª etapa: captar la atención
El niño coge la mano de la madre/ da golpes.
El niño repite “ <i>mamá</i> ”.
El niño utiliza marcadores: <i>jeh!</i> <i>joh!</i>
El nativo adulto utiliza marcadores en conversación con un niño no nativo: tos débil, carraspeo de garganta, sonido introductorio (<i>ehhh</i> , <i>emmm</i>), repetición de la parte inicial de la pregunta en forma de tartamudeo o titubeo.
2ª etapa: identificar el tema
El niño señala con el dedo hacia algún objeto.
El niño usa deícticos (<i>esto</i> , <i>esta</i>).
El nativo adulto hace preguntas WH al niño no nativo.
El niño no nativo formula peticiones de clarificación (<i>¿eh?</i> <i>¿perdona?</i>).
El niño no nativo repite (en eco) una parte de la pregunta del hablante nativo.
3ª etapa: construir el discurso
Niño no nativo y adulto nativo/adulto no nativo y adulto nativo se hacen preguntas para pedir información y clarificar el tema.
El niño no nativo repite la producción inmediatamente anterior del adulto nativo, aunque no la entienda, con entonación ascendente.
El niño no nativo recombina elementos aparecidos en el turno inmediatamente anterior del hablante nativo.
El niño no nativo repite sus propias producciones.

Tabla 4 Etapas en la adquisición de una lengua materna y de una segunda lengua desde la teoría del análisis del discurso (Hatch 1978)

Cabe preguntarse cómo facilitan las repeticiones el proceso de adquisición. La repetición de producciones anteriores, sean ítems o estructuras más elaboradas, forman parte del “discurso formulaico”. Consisten en “expresiones que son aprendidas como conjuntos no analizables, que son memorizadas” (Ellis 1995: 155). Después, los aprendices pueden descomponer los conjuntos no analizables en sus partes constituyentes y aumentar, de este modo, su sistema de interlengua. El discurso formulaico contribuye indirectamente a la adquisición de una segunda lengua proporcionando materia prima para que el aprendiz haga trabajar a partir de ella sus mecanismos internos. El discurso formulaico o discurso “enlatado” como lo llama Hatch, le sirve, a su vez, al adulto para mantener el control del tema. Aparece en las primeras etapas de adquisición de la lengua materna, en el discurso de niños no nativos que aprenden una segunda lengua y en el de adultos no nativos, en contextos de aprendizaje *naturalístico* y en un contexto de instrucción formal. ¿Qué función tienen las repeticiones de las producciones anteriores?

Según Krashen y Scarcella (1978), citados por Ellis (1995), los aprendices repiten para memorizar y así compensar las lagunas sobre las reglas en la lengua meta. Krashen (1982), citado por Ellis (1995), cree que el aprendiz repite cuando se le fuerza a hablar antes de que esté preparado. De este modo, el aprendiz entra en un periodo de silencio hasta que construye las reglas de la L2. Por otra parte, el discurso formulaico está en relación con la expresión de significados específicos y reduce sustancialmente la carga del aprendizaje a la vez que saca el mayor provecho posible a las habilidades comunicativas.

¿Cómo se incorporan los ítems repetidos al sistema de interlengua del aprendiz? Mediante una estrategia de memorización. El discurso formulaico está en conexión con el hemisferio derecho del cerebro, que es el encargado del procesamiento *holístico*, es decir, el que tiene lugar cuando se supeditan las partes al conjunto. El aprendiz, prestando atención al *input*, y usando mecanismos alojados en el hemisferio derecho, repite para memorizar e identificar las producciones. Algo que le ayuda a memorizar e identificar las producciones es la frecuencia de aparición en el *input* de los ítems que repite y el hecho de que estén relacionados con funciones comunicativas que le motiven a actuar. Los ítems son almacenados en el hemisferio derecho y quedan disponibles. Se ha sugerido que el discurso formulaico, del que forman parte las repeticiones, sirve como base para el discurso creativo (Ellis 1995), es decir, que el aprendiz llega a darse cuenta de que las producciones memorizadas sin analizar están formadas por constituyentes que, combinados con otros constituyentes, pueden formar un buen número de reglas. Seliger (1982), citado por Ellis (1995), propone que las estructuras aprendidas inicialmente a través del hemisferio derecho son traspasadas al hemisferio izquierdo, que se encarga de analizar las estructuras memorizadas y descomponerlas en las partes que las constituyen. Para llevar a cabo este análisis, el aprendiz compara las producciones para identificar qué partes vuelven a aparecer y qué otras no se vuelven a repetir. El aprendiz poco a poco se da cuenta de las variaciones que se producen en las estructuras *formulaicas* de acuerdo con la situación y detecta similitudes en las partes que constituyen esas fórmulas (Fillmore 1979, citado por Ellis 1995). Si la estrategia relacionada con la repetición de estructuras es la memorización, la encargada de descomponer el conjunto en sus partes constituyentes es el análisis de estructuras. Krashen y Scarcella (1978), citados por Ellis (1995) no creen que el discurso formulaico sirva de base para el discurso creativo ni que las estructuras se adquieran sin ser analizadas para después descomponerlas en diferentes elementos. Defienden que el aprendiz no “desempaqueta” la información contenida en las fórmulas,

sino que interioriza las reglas de la L2 atendiendo al *input* y lo hace siguiendo una secuencia natural.

Del mismo modo que los investigadores en la adquisición de lengua materna se dieron cuenta de que la madre en el habla dirigida al niño introducía modificaciones que no eran introducidas en conversaciones entre adultos, los investigadores en segundas lenguas se dieron cuenta de que los nativos introducían modificaciones en el habla dirigida a no nativos tanto en un contexto *naturalístico* como en un contexto de instrucción formal (habla del profesor). Las modificaciones introducidas por la madre, el nativo o el profesor son muy similares y han sido vistas como un factor de adquisición de la lengua materna o de la segunda lengua. El habla del profesor ha sido estudiada como un registro con características propias en los años ochenta y tiene elementos en común con el habla de la madre. Tanto los intercambios conversacionales que se desarrollan entre madre y niño, como los que tienen lugar entre profesor y aprendices se caracterizan por el desarrollo de estructuras verticales, mediante las cuales el que adquiere la lengua se apoya en el experto que, a su vez, facilita el desarrollo del conocimiento lingüístico del que adquiere. Redundancia, simplificación y clarificación son características, entre otras, que comparten tanto el habla de la madre como el habla del profesor. En este sentido, el profesor (y la madre) modifican su habla para adaptarse al control receptivo del *tutorizado* (aprendiz o niño) y a la comprensibilidad del *input*, y en función de esos parámetros introducen modificaciones (peticiones de clarificación, elicitaciones, etc.) De igual modo, los cambios en la entonación serán estudiados por los investigadores en segundas lenguas como una forma de hacer relevante el *input* para captar la atención del aprendiz y para que fije su atención en determinados elementos lingüísticos. Repetir un error del aprendiz con entonación ascendente o una producción previa no gramatical en la que haya un error son formas de hacer reflexionar al aprendiz sobre la gramaticalidad de su producción. Asimismo, la segmentación o las expansiones serán estudiadas como formas de las que hace uso el profesor y el hablante no nativo para hacerse comprender por el no nativo. Las repeticiones, paráfrasis, segmentación de unidades o el énfasis tonal en determinados ítems han sido vistos por Pica (1989) como modificaciones que facilitan la reestructuración de la interlengua del hablante no nativo.

Por otro lado, en las investigaciones sobre adquisición de lengua materna, una de las conclusiones a las que llega la mayoría de los investigadores es la importancia que tiene para la madre captar, fijar y mantener la atención del niño. Así, para Snow (1977), la simplificación del lenguaje por parte de la madre tiene como objetivo, además de clarificar

la estructura gramatical y de comunicarse con el niño, “fijar la atención”. Para Ferguson (1977), la madre introduce modificaciones y simplifica el lenguaje para clarificarlo, pero también para “captar y retener la atención del niño”. Según Cross (1977), las modificaciones que introduce la madre vienen determinadas no solo por su intento de hacer comprensible el *input*, sino también por el mayor o menor control receptivo del niño. Para Clark y Clark (1977), la madre formula preguntas y realiza expansiones para captar la atención del niño. Para Peck (1978), una de las funciones (modificaciones) más importantes del habla entre dos niños consiste en que un niño fije la atención del otro repitiendo, con la misma entonación o una entonación diferente, constituyentes del turno anterior, realizando expansiones de elementos del turno anterior o incrustando un constituyente del turno anterior en una construcción más amplia. Por último, para Hatch (1978), de las tres fases de las que consta la adquisición de la lengua materna o de una segunda lengua, dos están relacionadas con la función de captar, fijar y mantener la atención del interlocutor (sea un niño nativo o no nativo, o un adulto no nativo). El hablante lo primero que hace es captar la atención del interlocutor. A continuación, una vez captada la atención, fija su atención para identificar el tema de conversación. La atención ha de ser captada, pero también mantenida. Fijar y mantener la atención del aprendiz será uno de los procesos cruciales en las investigaciones de segundas lenguas para que el aprendiz “se dé cuenta” de determinados elementos lingüísticos y de este modo convierta el *input* en *intake*.

1.3. Entre el *input* y el *output*: Hipótesis del *Input* Comprensible, Hipótesis de la Interacción, Hipótesis del *Output* Comprensible

La comprensibilidad del *input* ha sido una de las condiciones propuestas por los investigadores en la década de los ochenta para que tenga lugar la adquisición de una segunda lengua. Krashen (1977, 1982, 1985) ha defendido en la Hipótesis del *Input* Comprensible que para que tenga lugar la adquisición de una segunda lengua el aprendiz tiene que estar expuesto a un *input*, pero no a cualquier *input*, sino a uno que sea comprensible, esto es, a aquel que contenga ejemplos de las formas lingüísticas que van a ser adquiridas. El *input* debe consistir en “i+1”, es decir, debe tener un nivel de dificultad un poco por encima del estadio de interlengua del aprendiz (Larsen-Freeman y Long 1994; Ellis 1995). Para que el aprendiz se mueva de la etapa “i” a la etapa “i+1”, es

necesario que el que adquiere “comprenda” el *input*. Krashen, de este modo, fundamenta el proceso de adquisición en la “comprensibilidad” del *input*. La comprensión del *input* se desarrolla siempre que la atención del aprendiz se centre en el significado y no en la forma, tiene lugar a través de claves extra-lingüísticas, situacionales y contextuales, sin necesidad de que el no nativo analice la sintaxis. Krashen defendió el proceso interno de la comprensión como fundamento de la adquisición, pero no aclaró qué mecanismos utiliza el aprendiz cuando tiene disponibles los datos del *input*, es decir, cómo convierte el *input* en *intake* (datos de la L2 que son traspasados al sistema de interlengua). Aunque Krashen defendió la influencia del entorno lingüístico en la medida en que creía que gracias a los datos externos que proporciona el *input* el aprendiz adquiere la lengua, el hecho de que distinguiera claramente entre proceso de adquisición (inconsciente) y de aprendizaje (consciente), no reconociendo ninguna relación entre ambos (posición de no interfaz); el hecho de que apostara en el Enfoque Natural (Krashen y Terrel 1983) porque la instrucción se base en la interacción comunicativa y en la exposición a un “*input* natural”, descartando la explicación de reglas y la corrección del error (evidencia negativa) como componentes de la instrucción y, finalmente, su falta de concreción sobre los mecanismos internos del aprendiz para enfrentarse a los datos externos (definiendo así la adquisición como un proceso inconsciente) son muestras de su filiación nativista y chomskyana.

Por otro lado, Krashen centró su atención en la importancia del *input*, negando cualquier papel a la producción (*output*), que es vista como un reflejo del *input*. Según Krashen, la producción no supone una contribución real al desarrollo de la competencia lingüística (Muranoi 2007: 51) porque: (1) el *output* comprensible es escaso; (2) se pueden alcanzar altos niveles de competencia sin producción y (3) no hay evidencia directa de que la producción permita la adquisición del lenguaje. En el Enfoque Natural, basado en la Hipótesis del *Input* Comprensible, los profesores no fuerzan a sus aprendices a producir lenguaje, sino que esperan a que el discurso hablado y el escrito emerjan del proceso de adquisición.

Long (1980) aplicó la metodología de Hatch (1978) al examen de las conversaciones entre hablantes no nativos adultos y nativos comparándolas con las que tienen lugar entre nativos exclusivamente (Doughy 2000). Estuvo de acuerdo con Krashen (1977) en la necesidad de que exista un *input* comprensible para que tenga lugar la adquisición, pero puso en duda que solo la comprensión del *input* fuera condición suficiente y necesaria para explicar la adquisición. Demostró que los hablantes nativos se hacen entender por los no nativos no solo por las modificaciones del *input*, sino fundamentalmente por las

modificaciones de la estructura interaccional de la conversación (Hipótesis de la Interacción). A estas modificaciones las llamó tácticas y estrategias: repeticiones propias y del interlocutor, expansiones, verificaciones de la comprensión, peticiones de clarificación, verificaciones de la confirmación. Tanto los hablantes nativos como los no nativos a través de estas tácticas y estrategias se esfuerzan en superar las dificultades comunicativas que se presentan en el curso de una conversación como resultado de lo limitado de los recursos del hablante no nativo para expresarse en la lengua meta (negociación del significado). La negociación del significado tiene lugar cuando se interrumpe la comunicación, debido sobre todo a la falta de recursos del aprendiz para expresarse o también a malentendidos entre los interlocutores cuya comunicación se caracteriza por “una asimetría lingüística”. El no nativo ha de hacerse entender por el interlocutor aunque su estadio de interlengua esté alejado de la lengua meta o del *input* al que tiene acceso y, a su vez, ha de entender al interlocutor. Tanto hablante nativo como no nativo han de clarificar su producción para hacerla comprensible. Para clarificar, simplificar y modificar el *input*, los interlocutores introducen modificaciones en la estructura de la conversación, es decir, verifican la comprensión, realizan peticiones de clarificación y repiten las producciones inmediatamente anteriores del interlocutor. De este modo, entienden al otro y se hacen entender por el otro y así llegan a la mutua comprensión, es decir, negocian el significado.

Los interaccionistas sociales, Long entre ellos, creen que la adquisición del lenguaje integra tanto una predisposición del aprendiz al propio proceso de adquisición como la influencia de los datos del *input* a los que es expuesto. Defienden que la adquisición tiene lugar por medio de la confirmación o rechazo de hipótesis a través de la interacción con los datos lingüísticos que reciben de otros interlocutores durante los intercambios comunicativos. Dicho de otro modo, destacan la importancia del feedback en el proceso de adquisición. De este modo, interacción y adquisición están íntimamente relacionadas.

Pica (1989), citado por Doughty (2000) ha investigado la relación entre negociación del significado e interlengua. Además de comprensión, durante la negociación del significado los aprendices obtienen información específica acerca de cómo reestructurar las gramáticas de la interlengua. ¿Cómo? Mediante comparaciones cognitivas entre sus producciones y el estado de su interlengua. Cuando los aprendices emiten mensajes en la lengua meta y la comunicación se interrumpe porque no son comprendidos por su interlocutor, reciben de éste un feedback y a veces se ven obligados a realizar posteriormente modificaciones en su producción. La información que les proporciona el

feedback del interlocutor y el darse cuenta de los cambios que han de hacer en sus producciones para acercarse a la lengua meta, les hace ver la distancia entre su interlengua y la lengua meta. La relación entre adquisición y negociación del significado se establece cuando se dan oportunidades para que existan comparaciones cognitivas, es decir, en el momento en que tanto hablantes nativos como no nativos modifican su habla para hacerla más comprensible al interlocutor y, en segundo lugar, cuando los no nativos modifican su propia producción en dirección a la lengua meta debido a la retroalimentación procedente del interlocutor. La reestructuración de la interlengua se produce cuando los hablantes nativos y no nativos son capaces de modificar su producción para hacerla más comprensible. Esta modificación, según Pica, puede hacerse semánticamente, mediante repeticiones, paráfrasis u otros movimientos de elaboración o a través de la segmentación de unidades de su interlengua mediante un énfasis especial, un movimiento o un aislamiento. Las modificaciones hacen que el *input* se transforme en datos perceptibles y así los no nativos reciben una retroalimentación que les facilita la modificación de sus intentos de producción de su interlengua.

Long (1985) intentó demostrar que la negociación del significado facilitaba la adquisición siguiendo tres pasos: (1) demostrar que las modificaciones conversacionales favorecen la comprensión del *input*; (2) demostrar que el *input* comprensible favorece la adquisición; (3) deducir que las modificaciones conversacionales favorecen la adquisición. Sin embargo, acabó reconociendo que no pudo demostrarlo.

Swain (1985, 1998; Doughty 2000; Muranoi 2007; Mackey 2007) cree que no es el *input* la variable que facilita la adquisición de la lengua, sino el *output*. Swain ha puesto en cuestión la comprensibilidad del *input* como factor determinante de la adquisición de una segunda lengua, tal y como aseguraba Krashen. Tampoco está de acuerdo con él en que la adquisición se desarrolle de forma implícita, es decir, centrándose la atención exclusivamente en el significado y obviando la atención a la forma. Swain, en sus investigaciones sobre estudiantes anglófonos que aprendían francés en programas de inmersión en Canadá, observó que a pesar de que los aprendices eran expuestos a grandes cantidades de *input* comprensible, su competencia lingüística distaba mucho de la de un nativo. Postuló la Hipótesis del *Output* Empujado (*output pushed*). La producción, según Swain (1985), es necesaria para la adquisición. La producción influye en los mecanismos cognitivos implicados en la adquisición, ya que durante la producción el sistema lingüístico subyacente se ve implicado y empujado a operar en la codificación de enunciados y en el procesamiento sintáctico. Afirmó que las oportunidades de producir

output comprensible como respuesta a una retroalimentación sobre enunciados inicialmente incomprensibles son tan importantes para el desarrollo de la interlengua del aprendiz como las oportunidades para comprender el *input*. Las producciones del propio aprendiz ayudan a comprobar sus hipótesis. Los aprendices, cuando producen, se ven obligados a hacer uso de sus propios recursos, a “estirar” sus habilidades lingüísticas hasta el límite, a reflexionar sobre el *output* que producen y a considerar las formas de modificarlo para hacerlo comprensible, apropiado y correcto.

Swain (1998) identifica cuatro funciones específicas del *output* en el aprendizaje de una L2: notar o darse cuenta (*noticing*), formulación y verificación de hipótesis, función metalingüística y procesamiento sintáctico (véase tabla 5). A través de la producción, el aprendiz puede notar o darse cuenta (Schmidt 1992, 1994, 1997) de ciertos problemas en las formas lingüísticas que él mismo acaba de producir. Los hablantes no nativos pueden darse cuenta de la distancia existente entre la producción emitida por ellos mismos y la forma emitida por el interlocutor en lengua meta (*noticing gaps*) (Schmidt y Frota 1986). De esta forma, los aprendices pueden darse cuenta de la diferencia que hay entre lo que ellos pueden decir o ya han dicho y lo que los hablantes más competentes que ellos en L2 dicen en las mismas condiciones, es decir, de la diferencia entre su sistema de interlengua y la lengua meta. Este proceso se llama comparación cognitiva y ha sido visto como uno de los principales procesos en la adquisición del lenguaje por Doughty (2001), Ellis (1997) o Slobin (1985).

El aprendiz también puede notar lagunas (*noticing holes*) en su interlengua (Swain 1998) cuando se ve obligado a abandonar un mensaje o a modificarlo, porque se da cuenta de que tiene limitaciones en sus recursos o nota que hay algo en el *input* de L2 que no está en su sistema de interlengua. Es entonces cuando se hace consciente de la existencia de una “laguna” en su sistema de interlengua. De este modo, los aprendices fijan su atención de forma selectiva en el *input* que es relevante para ellos. Notando la distancia entre su interlengua y la lengua meta y dándose cuenta de su falta de recursos para producir, los aprendices desarrollan dos importantes procesos cognitivos: comparaciones cognitivas y atención selectiva. La producción es importante para la adquisición porque obliga a los aprendices a darse cuenta de que no saben cómo decir o escribir algo y ese darse cuenta de que no saben algo genera nuevo conocimiento lingüístico o la consolidación del ya existente, dirigiendo su atención hacia el *input* relevante y relacionando las formas con los significados que quieren expresar.

El segundo proceso estimulado por la producción es la formulación y verificación de hipótesis. Mediante la atención a la forma durante la producción, el aprendiz puede formular, verificar, modificar o rechazar hipótesis. El aprendiz, al emitir producciones, pone a prueba sus hipótesis fijándose en cómo funcionan o cómo “suenan”. Las hipótesis son predicciones de que ciertos aspectos del lenguaje se organizan de determinada manera (Bialystok 1983; Muranoi 2007). Las predicciones dependen de la inferencia inductiva a través de la cual el aprendiz busca los datos del *input*, discierne regularidades y generaliza. Cuando estas hipótesis se formulan otra vez, pueden ser verificadas mediante otro tipo de inferencia -la inferencia deductiva- para ver si los datos son consecuentes con la hipótesis generada. La verificación de hipótesis puede depender del feedback o puede ser realizada por el aprendiz mismo sin ninguna influencia del entorno lingüístico a través de mecanismos cognitivos internos. Después de haberse dado cuenta de la “lejanía” de su producción respecto de la lengua meta, el aprendiz en un nuevo intento por acercarse a la lengua meta –bien valiéndose de las señales del feedback, porque su interlocutor ha señalado explícita o implícitamente una necesidad de clarificación, o haciendo uso exclusivamente de su conocimiento lingüístico interno, porque se ha dado cuenta de que las formas lingüísticas no son apropiadas- puede modificar o “reprocesar” su *output* y reformular su producción anterior (*output* modificado). El *output* modificado o reprocesado es una primera etapa para que ocurran cambios en la interlengua. Este proceso de verificación de hipótesis y reformulación tiene su origen, precisamente, en el *output* que produce el aprendiz, y es en estos contextos en los que se produce *output*, en los que el aprendiz encuentra dificultades para manejar su sistema de interlengua y empuja o estira hasta el límite su sistema de interlengua para producir un *output* que no puede producir cuando, precisamente, tiene lugar la adquisición.

La tercera función identificada por Swain es la metalingüística. Los aprendices, al atender y centrarse en su propia producción, reflexionan conscientemente sobre el lenguaje y ello les permite el control y la interiorización de su conocimiento lingüístico, así como la puesta en relación entre formas lingüísticas y funciones. Estrechamente relacionado con la función metalingüística está el procesamiento sintáctico. La producción del *output* en L2, opuesta a la simple comprensión, puede forzar al aprendiz a moverse del procesamiento semántico al sintáctico. Producir lenguaje empuja a los aprendices a procesar el lenguaje sintácticamente permitiendo prestar atención al significado de las expresiones necesarias para transmitir el mensaje deseado con éxito. Es la codificación

gramatical -mediante la cual la estructura conceptual se transforma en estructura lingüística- la que facilita la producción.

La práctica del *output* puede facilitar la adquisición si afecta a procesos cognitivos que le permitan al aprendiz prestar atención al vacío existente en su interlengua, verificar el conocimiento existente, reflexionar conscientemente sobre su propio lenguaje y procesarlo sintácticamente.

<p>Producir posibilita que el no nativo, al fijarse en el <i>output</i>, se dé cuenta de la distancia entre su interlengua y la lengua meta (<i>noticing gaps</i>) y note lagunas (<i>noticing holes</i>) en su interlengua cuando renuncia a producir un mensaje o lo modifica porque se da cuenta de lo limitado de sus recursos.</p>
<p>Al producir, el no nativo pone a prueba sus hipótesis, las modifica o rechaza. Si se da cuenta de la lejanía de su producción respecto de la lengua meta, puede reprocesar y modificar su producción creando nuevas hipótesis.</p>
<p>Al reflexionar sobre la producción, controla e interioriza su conocimiento lingüístico y pone en relación formas y funciones lingüísticas.</p>
<p>Producir empuja a procesar el lenguaje sintácticamente permitiendo prestar atención al significado de las expresiones necesarias para transmitir el mensaje.</p>

Tabla 5 Efectos beneficiosos de la producción en la adquisición de una segunda lengua (Swain 1998)

1.4. Atención implícita a la forma, negociación de la forma: reformulaciones y *uptake*

En la década de los ochenta, Long (1983), citado por Ortega (2001), propuso que el objetivo de la enseñanza de lenguas debía ser la puesta en marcha de enfoques que facilitaran el desarrollo de la interlengua. Se rompía así con una perspectiva que consideraba el entorno *naturalístico* como el más apropiado para la adquisición. Defendió que, aunque la instrucción formal no modificaba la ruta de desarrollo de la gramática, sí que aceleraba el ritmo del proceso de adquisición. Destacó como la característica más importante de la enseñanza de lenguas la atención a la forma, pero no la atención explícita, sino la implícita. Long y Robinson (1998) distinguen tres tipos de intervención pedagógica: atención a las formas lingüísticas (*Focus on Forms*), atención al significado (*Focus on Meaning*) y atención a la forma (*Focus on Form*).

La atención a las formas lingüísticas se basa en la posibilidad de interfaz entre el conocimiento explícito e implícito, pedagogía que ha perseguido siempre fijar la atención

del aprendiz en las formas lingüísticas en aislamiento. Este enfoque se ha materializado en los sílabos sintéticos que presentan reglas graduadas en orden de creciente dificultad. Mediante la estrategia de las tres “P” (Presentación, Práctica controlada y Práctica libre) se espera que el conocimiento explícito metalingüístico se transforme en conocimiento implícito y de este modo se desarrolle el sistema de interlengua. Los ítems se enseñan de forma separada, de tal manera que la adquisición es vista como un proceso gradual de acumulación de las partes hasta que se construye el conjunto de la estructura que las engloba. La función del aprendiz es sintetizar las partes para usarlas en la comunicación. Sin embargo, los sílabos sintéticos (nocio-funcionales, estructurales, situacionales) y los métodos sintéticos (Audilingual, Audivosual, Respuesta Física Total) y sus prácticas de clase (repetición de modelos, ejercicios de transformación, feedback explícito negativo) ignoran el proceso de aprendizaje. Estudios realizados sobre el aprendizaje en un contexto *naturalístico* o de instrucción formal no parecen mostrar el proceso de adquisición como una acumulación de elementos. Más bien al contrario, partiendo de un conocimiento cero de una regla hasta alcanzar el dominio de la misma, el aprendiz pasa por una serie de etapas divididas a su vez en secuencias que muestran progresos, pero también retrocesos. El aprendiente puede pasar por una etapa en la que hace un uso que se aleja bastante de la lengua meta, después por otra en la que se acerca, para volver a otra en la que se aleja de nuevo. Dicho de otro modo, el desarrollo morfosintáctico implica prolongados periodos de relaciones entre formas y funciones, no siendo el progreso unidireccional. Muy a menudo hay periodos de alta variabilidad, curvas en zigzag, deterioro de la actuación del aprendiz y vueltas atrás, pudiéndose ver así la adquisición como un proceso en forma de uve.

El descubrimiento de la existencia de la interlengua hizo que en determinados ámbitos se abogara por el abandono de la atención a las formas y su sustitución por la atención al significado. Krashen (1982) ha defendido que es la atención al significado y no a las formas lingüísticas lo que facilita el proceso de adquisición. Asimismo, tanto él como los defensores de una posición de “no-intervención” postulan que el aprendizaje de una L2 es incidental (sin intención, mientras se hace algo) e implícito (sin conciencia) y que la simple exposición a un *input* comprensible es suficiente para que tenga lugar la adquisición. El objetivo es que aquellos que aprenden una lengua, fuera o dentro del aula, no traten el lenguaje como un objeto de estudio, sino como una experiencia a través de la cual pueden comunicarse. Los sílabos analíticos –expresión de la atención al significado– dan por sentado que tanto adolescentes como adultos: (1) analizan de forma inconsciente el *input* e inducen las reglas o las forman; (2) acceden, completa o parcialmente, al

conocimiento innato de los universales lingüísticos. Solo aceptan la evidencia positiva y las modificaciones de algunas producciones por parte del profesor siempre que se hagan de una forma natural y espontánea, sin manipulación previa del *input*. Esta postura basada en el descubrimiento de la existencia de un orden natural que no puede ser modificado por la instrucción es la que subyace en el Enfoque Natural de Krashen y Terrell (1983) y en los sílabos *procesuales* de Prabhu (1987). Esta visión de la adquisición de la lengua basada en la no intervención implica que el desarrollo de la adquisición está gobernado por principios universales, es decir, que el sílabo interno del aprendiz no puede ser modificado por un sílabo externo impuesto. Sin embargo, la atención al significado presenta varios problemas. En primer lugar, hay evidencia de que los aprendices adultos no tienen la misma capacidad que los niños para adquirir las formas nativas simplemente por la mera exposición al *input*. Posiblemente la adquisición por parte de los niños sea debida a un proceso de maduración. Sea por una explicación biológica o por otras razones, lo cierto es que los aprendices adultos no alcanzan el dominio de la lengua de un niño que aprende la lengua materna. En segundo lugar, parece ser que con la sola exposición al *input*, centrándose en el contenido y en la fluidez, sin atender a la instrucción formal, los aprendices alcanzan altos grados de comprensión del significado, pero su competencia gramatical dista mucho de ser la de un nativo, lo cual es una muestra de la insuficiencia del procesamiento del *input*. El tercer problema que presentan los sílabos analíticos reside en que ciertos contrastes entre formas lingüísticas de la L1 y de la L2 no pueden ser enseñados con una simple exposición al *input*, por ejemplo, la colocación del adverbio que tiene reglas particulares en cada lengua y que exige cierta atención a la forma más allá de una mera exposición al *input*. Por último, se ha demostrado que aunque el aprendizaje a través de la experiencia es posible, es poco eficiente y que la instrucción formal tiene efectos beneficiosos en los no nativos. Sin embargo, la constatación de que algún tipo de atención a la forma sea necesaria no significa, según Long, una vuelta a la enseñanza tradicional de la gramática (atención a las formas), pedagogía que conduce a una competencia poco fluida y descontextualizada. La atención a la forma está inspirada en parte en la Hipótesis de la Interacción que defiende que la negociación del significado se puede obtener a través del feedback negativo. Tal feedback dirige la atención de los aprendices hacia el alejamiento existente entre el *input* y la producción y puede inducirles a que se fijen en aquellos ítems que no pueden aprender mediante la evidencia positiva o que no son perceptibles. Long defiende la provisión de evidencia negativa implícita como una forma esencial para que el aprendiz obtenga información sobre los contrastes entre la

L1 y la L2. La atención a la forma (*FonF*) consiste en un ocasional cambio de atención hacia las características lingüísticas -cambio debido al profesor o a los aprendices- desencadenado por la percepción de problemas en la comprensión o en la producción. Para que exista atención a la forma, tiene que haber un comportamiento observable.

Long acepta que la atención durante la intervención pedagógica se centre en el significado durante el desarrollo de las tareas comunicativas -y en esto coincide con Krashen-, pero no está de acuerdo con que no se preste ninguna atención a la forma como postulan los defensores del principio de no intervención. La atención a la forma, según Long, no debe ser explícita, como lo es en los sílabos nocional-funcionales, interrumpiendo así el flujo comunicativo y aislando las formas lingüísticas, sino implícita, centrándose solamente en aquellos errores que impidan el éxito de la comunicación entre los interlocutores. La atención a la forma solo ha de desarrollarse cuando se perciban problemas de comprensión y producción y ha de focalizarse en aquellos errores que sean permanentes, sistemáticos y remediabiles y que estén en relación con el estadio de desarrollo de la interlengua del aprendiz.

La atención implícita a la forma puede llevarse a cabo pronunciando palabras con un énfasis especial o haciendo que los aprendices repitan determinadas palabras, dando así relieve a aquellos ítems que creen problemas en el flujo comunicativo e incrementando la percepción saliente sobre los mismos, es decir, focalizando la atención sobre lo que Sharwood Smith (1991, 1993) ha llamado relieve del *input* (*input enhancement*). Sin embargo, hay que distinguir entre la atención que el profesor dirige hacia determinados elementos lingüísticos y la atención que los aprendices prestan a esos elementos por medio de sus mecanismos internos, no influidos por un señalamiento externo, porque la adquisición tiene lugar solo cuando la atención dirigida por el profesor coincide con la percepción de las formas lingüísticas por parte del estudiante, es decir, cuando éste se da cuenta (*noticing*) (Schmidt 1990). Es entonces, según Schmidt, en el momento en el que el hablante no nativo se da cuenta de la relación entre las nuevas formas lingüísticas y las funciones, cuando el *input* se transforma en *intake*.

Long y Robinson (1998) han defendido la reformulación quizás como el mejor recurso para dirigir la atención del aprendiz hacia la forma lingüística en el contexto de la interacción. La reformulación consiste en una respuesta del interlocutor a una producción no gramatical del no nativo o del aprendiz mediante la cual se hacen solo los cambios necesarios para corregir el error, centrándose en el significado y conservando el mensaje original. Las reformulaciones no interrumpen la comunicación, puesto que corrigen los

errores de manera implícita, no *obtrusiva*, es decir, sin interrumpir, nada más que brevemente, el hilo de la conversación. Por otro lado, se sustentan en una intervención reactiva, esto es, se centran en problemas relacionados con formas lingüísticas surgidos de forma natural en el curso de la interacción, problemas sobre los que no se ha preparado con antelación una intervención pedagógica, dirigen la atención hacia la forma, corrigen un error (se centran en uno y no en varios) y aceptan la evidencia negativa aunque sea de forma incidental. Las reformulaciones son la mejor plasmación de la atención a la forma, porque son implícitas y al mismo tiempo tienen un relieve perceptible para el aprendiz. El relieve es perceptible para el aprendiz por dos razones. En primer lugar, porque las reformulaciones tienen lugar en el turno inmediatamente posterior al del aprendiz y, así, éste puede notar la diferencia entre la forma que él mismo ha producido y la forma de la lengua meta que aparece disponible en la reformulación del profesor. En segundo lugar, el aprendiz pone su atención en la forma lingüística y no en el contenido, porque ha sido él quien ha generado el error, de manera que toda su atención está libre para dirigirse al procesamiento de la forma lingüística incluida en la reformulación, favoreciéndose así el proceso de comparación cognitiva.

Según Ortega (2001), las reformulaciones reúnen tres características: (1) ofrecen evidencia negativa al no nativo de una manera implícita, indicando que la forma elegida por él no es gramatical o apropiada en la lengua meta; (2) ofrecen evidencia positiva, porque muestran al aprendiz la forma que debería haber producido; (3) tienen relieve añadido, porque aparecen inmediatamente después de la producción del aprendiz, lo que le permite comparar su emisión con la reformulación y así percibir las diferencias entre ambas. Leeman (2000), citado por Ortega (2001) realizó un estudio experimental sobre la concordancia entre sustantivo y adjetivo para investigar cuál de las tres características anteriormente mencionadas era más beneficiosa para la adquisición. A un grupo de estudiantes se le proporcionó reformulaciones sobre la concordancia entre adjetivo y sustantivo. A un segundo grupo se le proporcionó evidencia negativa sin proporcionarles el modelo. A un tercer grupo se le proporcionó evidencia positiva con relevancia a través de la entonación ascendente. Las conclusiones del estudio fueron que las técnicas más efectivas para el aprendizaje de la concordancia de género y número fueron las del grupo primero (reformulaciones) y tercero (evidencia positiva con relieve añadido), mientras que la simple provisión de evidencia positiva o negativa no tuvieron efecto alguno en el aprendizaje.

De igual modo, Doughty (1998, 2000) defiende las reformulaciones como los mejores procedimientos para conseguir la atención implícita a la forma. Doughty y Varela (1998) creen que las reformulaciones son un procedimiento de evidencia negativa que ayuda a los aprendices de segunda lengua a reestructurar su conocimiento lingüístico. Para fundamentar su defensa de la evidencia negativa, en la cual se basan las reformulaciones, ponen énfasis en las investigaciones sobre lengua materna que tratan la relación entre evidencia negativa y adquisición. En un principio se entendía la evidencia negativa como una prohibición explícita o corrección explícita de la lengua del niño. Desde esta perspectiva parece claro que la evidencia negativa no juega ningún papel -según los detractores de la influencia del entorno lingüístico- en la adquisición de la lengua por parte del niño. Sin embargo, se han hecho estudios que han revisado el concepto de evidencia negativa y han demostrado su influencia beneficiosa en la adquisición de la lengua. Doughty y Varela (1998: 117) aportan los resultados de tres descubrimientos que son estadísticamente importantes.

En primer lugar, se ha descubierto que es más probable que los adultos reformulen o pidan clarificación en mayor medida de las producciones mal construidas por los niños que de aquellas que estén bien formadas. En segundo lugar, es más que probable que los adultos reformulen aquellas producciones mal construidas por los niños que contienen solo un error que aquellas otras que contienen varios. En tercer lugar, es más que probable que los adultos proporcionen una evidencia contrastiva específica, aportando ejemplos (en sus reformulaciones) de formas sintácticas correctas o de la pronunciación, inmediatamente después de que el error haya sido producido por el niño. Estos descubrimientos, observan Doughty y Varela, sugieren que los padres proporcionan de forma sistemática información a los niños mediante reformulaciones de sus errores, centrándose solo en un error y proporcionando el ejemplo o modelo. Se ha defendido que la provisión de la documentación no es suficiente para establecer la utilidad de la evidencia negativa en la adquisición (Pinker 1988). En respuesta a este argumento se ha demostrado que los niños se dan cuenta de la información lingüística proporcionada por los adultos y parece que hacen uso de ella. Por ejemplo, se muestran sensibles ante el feedback de los padres, porque repiten más sus reformulaciones que sus repeticiones. Los niños imitan los morfemas gramaticales contenidos en las reformulaciones correctivas, pero no imitan idéntica información contenida en otros procedimientos. Resumiendo, no solo los padres proporcionan evidencia negativa, sino que los niños se dan cuenta de la información y la usan en la adquisición. Estos descubrimientos muestran que la evidencia negativa facilita

la adquisición y en ellos se basan Doughty y Varela para defender las reformulaciones que hace el profesor en la enseñanza de una segunda lengua como una forma óptima de feedback, ya que las reformulaciones de producciones anteriores emitidas en segunda lengua comparten tres características con la evidencia negativa proporcionada por la madre al niño: reformulan producciones no gramaticales, se centran en un solo error y contienen evidencias contrastivas.

Doughty y Varela (1998) investigaron el efecto de las reformulaciones en una clase de inmersión de estudiantes de inglés que aprendían ciencias naturales. Se trataba de proporcionar reformulaciones sobre formas verbales del pasado. La reformulación incluía dos tipos de corrección: uno en el que la producción que contenía el error era reformulada para ofrecer evidencia positiva de la forma del pasado y otro más elaborado mediante el cual la profesora repetía primero el error con entonación ascendente para llamar la atención sobre la forma no gramatical, animando al aprendiz a corregirse a sí mismo. Si el aprendiz emitía una producción ya reformulada por el profesor, la corrección terminaba. Si el aprendiz no se corregía a sí mismo, la profesora reformulaba. Según Ortega (2001), este tipo de reformulación tiene dos elementos nuevos: el relieve añadido por medio de la entonación y el proporcionar al estudiante la oportunidad de corregirse a sí mismo. Por otro lado, incluye la repetición de las reformulaciones tanto por parte del profesor como por parte del aprendiz. Sin embargo presenta algunos problemas, porque es difícil saber si la efectividad de la reformulación se debe al relieve añadido, al esfuerzo que pone el aprendiz para corregirse a sí mismo, a la reformulación misma o al conjunto de todos los factores. En todo caso, según Doughty y Varela, tanto los estudios experimentales, como los resultados de investigaciones en lengua materna, como el hecho de que se haya observado su utilización en el aula por el profesor de una forma natural, llevan a la conclusión de que la atención a la forma de una manera implícita cuando los aprendices están implicados en la negociación del significado es una forma efectiva de reestructurar su interlengua y que, por el contrario, la negociación del significado sin ningún tipo de atención a la forma no facilita la reestructuración de la interlengua.

Desde el punto de vista de la intervención pedagógica, la atención a la forma puede ser reactiva o preactiva (Doughty y Williams 1998). Los profesores pueden planificar de antemano qué errores cometerán los aprendices y estar preparados para intervenir, o bien, pueden esperar a que aparezcan las necesidades en los aprendices y desarrollar la atención a la forma de una manera incidental. La atención reactiva está en la mente de Long, según Doughty y Williams (1998: 205), cuando dice “en un sílabus de atención a la forma el

profesor enseña algo y de forma manifiesta dirige la atención de los estudiantes hacia los elementos lingüísticos tal y como aparecen de forma incidental en las lecciones que están centradas en el significado”.

No todos los investigadores están de acuerdo con que las reformulaciones tienen efectos beneficiosos en el proceso de adquisición. Lyster y Ranta (1997, 2007) creen que las nuevas formas lingüísticas proporcionadas a través de las reformulaciones en la lengua meta pueden ser percibidas por los aprendices como una manera alternativa y opcional de decir lo mismo con otras palabras. De ahí que los aprendices no repitan o parafraseen las reformulaciones hechas por el interlocutor y no las perciban como feedback correctivo, por lo cual no tienen ningún efecto en su sistema de interlengua. En el caso de que tengan efectos beneficiosos, el hecho de que no repitan los ítems incrustados en el *input* relevante que se les proporciona no significa que no incorporen la información aportada a su interlengua, ya que pueden incorporar esa información no en el turno que sigue inmediatamente después al de la reformulación, sino en turnos posteriores. Los efectos no son inmediatos, sino a medio o largo plazo, ya que, aunque los aprendices sean conscientes de las nuevas formas lingüísticas, éstas conviven con otras procedentes de hipótesis formuladas por el aprendiz que pueden no ser apropiadas ni gramaticales. Durante un tiempo, el aprendiz puede producir estas últimas hasta que las más apropiadas son incorporadas a la interlengua y automatizadas. La respuesta inmediata a un feedback correctivo mediante la reformulación, por lo tanto, no equivale a una permanente e inmediata reestructuración.

La incorporación inmediata del feedback por parte del interlocutor se llama *uptake* (Lyster y Ranta 1997). Es la producción de un aprendiz que sigue inmediatamente al feedback del interlocutor y que constituye una reacción a la intención del instructor de dirigir la atención del aprendiz hacia algún aspecto de la producción original del aprendiz. *Uptake* significa “reconocimiento” del feedback recibido y no es lo mismo que *output modificado*. El *output modificado* implica la modificación de una forma lingüística original que se aleja de la lengua meta, mientras que *uptake* significa el reconocimiento, atendiendo al feedback precedente del interlocutor, de que la forma lingüística emitida no es gramatical. Según Lyster y Ranta (2007), cualquier feedback pertenece a una de estas dos categorías: reformulaciones (*recast*) o atención a la forma (*prompts*). Dentro de la categoría de reformulaciones, Lyster y Ranta distinguen entre las reformulaciones propiamente dichas y la corrección explícita. Ambas suministran algún tipo de reformulación de la producción precedente del aprendiz. En la categoría de atención a la

forma se incluyen elicitaciones, claves metalingüísticas, petición de clarificación y repeticiones del profesor (del error del aprendiz). Esta variedad de señales tienen como objetivo empujar al aprendiz a realizar algún tipo de auto-reparación. La atención a la forma se diferencia de las reformulaciones en que proporciona a los aprendices claves que les incitan o mueven a hacer algún tipo de reparación por sí mismos, mientras que las reformulaciones no promueven esta auto-reparación. Las reformulaciones presentan modelos lingüísticos, la atención a la forma, no. Los procedimientos de atención a la forma buscan que el aprendiz investigue por sí mismo y repare su producción no gramatical sin fijarse en un modelo para llegar a la producción de la lengua meta. Estos movimientos son conocidos como negociación de la forma o negociación centrada en la forma. Lyster y Ranta utilizan el término atención a la forma o negociación centrada en la forma para diferenciar estas estrategias de las incluidas en la negociación del significado cuyo objetivo consiste en hacer comprensible el *input*.

Reformulaciones (proporcionan modelo)	Reformulaciones
	Corrección explícita
Negociación de la forma (no proporcionan modelo)	Elicitaciones
	Claves metalingüísticas
	Peticiones de clarificación
	Repeticiones de los errores del aprendiz

Tabla 6 Reformulaciones y negociación de la forma (Lyster y Ranta 1997)

Muranoi (Doughty 2001; Muranoi 2007) en un estudio experimental sobre el artículo indefinido en inglés, puso a prueba dos estrategias: petición de repetición (del profesor al aprendiz) y reformulación. Cada vez que un aprendiz producía un error se le pedía que lo repitiera. Si el aprendiz modificaba su producción, el profesor repetía la forma correcta emitida por el aprendiz. Si el aprendiz no modificaba su producción después de dos peticiones de repetición, el profesor proporcionaba una reformulación que presentaba la forma gramatical modificando lo que había producido el aprendiz (relieve de interacción o *input enhancement*). Según Muranoi, las peticiones de repetición tienen dos objetivos: señalar que una forma es incorrecta (*input* con relieve añadido o *input enhancement*) y

servir de guía para llevar al aprendiz a producir formas modificadas (*output* con relieve añadido u *output enhancement*). Se utilizaron dos tipos de interacción con relieve añadido: *input* con relieve añadido con una explicación explícita de la regla gramatical e *input* con relieve añadido con una información centrada en el significado. Los resultados indicaron que la explicación explícita de la regla gramatical fue más exitosa que la centrada en el significado. Este estudio demostró que la negociación dirigida puede facilitar la reestructuración de la interlengua combinando modificaciones interaccionales (repeticiones y reformulaciones) durante tareas de resolución de problemas siempre que combinen técnicas de *output* con relieve añadido, *input* con relieve añadido y explicación de las reglas gramaticales.

Error (A) → petición de repetición (P) → error modificado (A) → repetición del error modificado (P)

Error (A) → petición de repetición (P) → Error (A) → petición de repetición (P)
→error (A) → reformulación (P) + explicaciones gramaticales: éxito
+ explicaciones centradas en el significado: no éxito

(A) aprendiz

(B) profesor

1.5. Atención a la forma e instrucción formal

Doughty y Williams (1998) se plantean cómo crear las condiciones en el aula para facilitar el desarrollo de programas de instrucción que dirijan la atención a la forma sin aislarla de la comunicación. Una de las cuestiones que someten a reflexión es si se necesitan programas de instrucción para todos los aspectos del lenguaje. Hay investigaciones que defienden que la instrucción no es necesaria. Se ha postulado que muchas formas lingüísticas no necesitan ser enseñadas si forman parte de la Gramática

Universal. Si se acepta que la GU permanece accesible al adulto, para que esas formas lingüísticas emerjan en la interlengua del aprendiz se necesita solo que el *input* actúe como desencadenante, de igual manera que ocurre en la adquisición de la lengua materna. En este sentido hay un debate en torno a si es la evidencia positiva o la negativa la que desencadena el proceso de adquisición. Unos defienden que es la evidencia positiva, es decir, la información sobre lo que es posible en la lengua meta, la fuerza conductora del proceso (Schwartz 1993, citado por Doughty y Williams 1998), mientras que otros creen que es la evidencia negativa, la información sobre lo que no es posible, lo que facilita la puesta en marcha del proceso (White 1993; Oliver 1995; Lyster y Ranta 1997, citados por Doughty y Williams 1998). Schwartz ha defendido que la instrucción basada en la evidencia negativa tiene un impacto mínimo y que las formas lingüísticas solo cambian temporalmente, pero no tienen efecto alguno en el sistema de interlengua. Bajo su punto de vista, los cambios en el sistema de interlengua tienen lugar bajo la influencia de la evidencia positiva, de ahí que la instrucción explícita y el feedback correctivo no deberían utilizarse como tratamiento para aquellas formas que forman parte de la GU. Desde ese punto de vista, algunos investigadores han sostenido que la influencia del profesor es prácticamente nula en el aula. Además de no ser necesaria la atención a la forma, porque hay formas lingüísticas que no pueden ser aprendidas, el otro argumento para defender que los aprendices son impermeables a la instrucción es que los programas de instrucción no suponen cambios reales en la competencia lingüística de los estudiantes, porque éstos a lo largo de la instrucción no logran alcanzar el nivel de competencia de un nativo.

Probablemente el mayor impedimento para la introducción de la atención a la forma en las aulas, en opinión de Doughty y Williams, ha sido la excesiva influencia de la posición de no interfaz, defendida por Krashen (1982). Esta posición se basa en la distinción que hace Krashen entre los procesos de adquisición y aprendizaje, según la cual el primero es conocimiento adquirido de forma inconsciente y el segundo de forma consciente. El conocimiento adquirido tiene lugar de forma fluida sin reflexión y el conocimiento aprendido se desarrolla mediante la reflexión y la monitorización, no existiendo la posibilidad de que el conocimiento aprendido se convierta en adquirido. Esta representación dual de la adquisición del conocimiento lingüístico no favorece el desarrollo de programas basados en atención a la forma, porque se basa en que la única forma de aprender una lengua es a través del conocimiento inconsciente, sin que exista comprensión tangible. Al poner énfasis en el conocimiento implícito que solo

separadamente será “monitorizado”, se elimina la corrección como forma de tratar, cuando surjan, los problemas que tengan los aprendices con las formas lingüísticas.

Se han propuesto otras explicaciones alternativas a la representación dual de la Teoría del Monitor que eliminan las barreras entre adquisición y aprendizaje y representan una posición de interfaz que permite la interacción entre conocimiento implícito y explícito durante el proceso de adquisición. El modelo de representación múltiple propone que tanto conocimiento implícito como explícito puedan ser almacenados como conocimiento implícito y posteriormente a través de procesos de comparación cognitiva y de abstracción pueden ser representados como conocimiento basado en reglas. Otra posición es la defendida por Bialystok (1994), citada por Doughty y Williams (1998) quien limita el conocimiento implícito a conocimiento lingüístico innato, sin entrar a discutir si el innatismo se debe a los principios de la GU o a principios cognitivos. La ventaja de este modelo es que deja de lado la cuestión de cómo los aprendices acceden al conocimiento implícito y defiende que todo conocimiento, sea innato o adquirido, llega a detallarse en representaciones lingüísticas a través de dos procesos: análisis y reestructuración.

Otra de las cuestiones que los profesores han de plantearse a la hora de tomar decisiones pedagógicas en el aula, según Doughty y Williams (1998: 228), además del tipo de formas lingüísticas que se vayan a enseñar y del contexto, es la perspectiva que adopten respecto a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo almacena el aprendiz el conocimiento lingüístico de la lengua meta?
2. ¿Cómo se accede al conocimiento lingüístico durante los procesos de comprensión y producción.
3. ¿Qué papel juegan las habilidades metalingüísticas en la adquisición?

Los procesos implicados en la adquisición de una segunda lengua son:

1. Análisis
2. Reestructuración. Incluye los subprocesos: verificación de hipótesis, comparación cognitiva, darse cuenta de las diferencias entre lengua meta e interlengua y darse cuenta de las lagunas de la interlengua.
3. Control del conocimiento para usarlo de forma fluida.

Hay un acuerdo general sobre la importancia que tiene la captación de la atención del aprendiz para que se desarrollen estos subprocesos, pero hay desacuerdo sobre si la

atención consciente es necesaria para que tenga lugar la adquisición. Este punto es importante porque de la elección de una atención consciente o de otra que no lo sea depende que las técnicas de atención a la forma sean abiertas (*obtrusivas*) o no (no *obtrusivas*), o si hay que utilizar técnicas que atraigan directamente la atención del aprendiz hacia el material para que se dé cuenta, haga hipótesis y haga comparaciones cognitivas o no.

La cuestión del control está relacionada con las diferencias entre adquisición/aprendizaje, posición de intervención/no intervención, conocimiento implícito/explicito, proceso deliberado/automatizado, tal y como se refleja en la tabla 7. Las elecciones pedagógicas se hacen teniendo en cuenta si el aprendizaje es un proceso implícito, producto de la experiencia, o explícito, “algo que se enseña”. En el enfoque comunicativo, la prohibición de la enseñanza de las formas lingüísticas fue una reacción a un tipo de enseñanza basada en la explicación explícita de las reglas de gramática, es decir, de la presentación metalingüística, mediante la cual se dejaba a los propios aprendices a su criterio a la hora de inducir las reglas de la gramática. Doughty y Williams ponen en duda la efectividad de esa distinción tan abrupta entre ambos tipos de conocimiento y creen que éste puede ser representado tanto explícita como implícitamente y que la intervención pedagógica –en contra del principio de no intervención– puede ser tanto explícita como implícita. Ellis (1994), citado por Doughty y Williams (1998) define el aprendizaje implícito como no consciente y automático, procedente del material procedente de la experiencia, y el explícito como búsqueda consciente, construcción a través de la verificación de hipótesis, que asimila las reglas a través de la instrucción explícita. Partiendo de la base de que la adquisición de una segunda lengua es difícil, inductiva e incidental, Ellis propone tres formas a través de las cuales puede enfrentarse el aprendizaje: (1) de forma explícita, mediante la provisión de reglas y su asimilación por medio de la instrucción; (2) de forma explícita a través del aprendizaje selectivo (buscando información, construyendo y verificando hipótesis); (3) de forma implícita. Doughty y Williams proponen dos enfoques pedagógicos en los que se pone de relieve el grado en el que el profesor guía al aprendiz hacia las formas lingüísticas que pueden facilitar el desarrollo de la segunda lengua, de tal forma que la atención a la forma encaje en el procesamiento del significado: (1) Implícito con atención a la forma. El objetivo es atraer la atención del alumno y evitar la discusión metalingüística, sin interrumpir el desarrollo de la comunicación. (2) Explícito. El objetivo es dirigir la atención del aprendiz a la explotación pedagógica de la gramática.

Las conclusiones derivadas de estudios experimentales acerca de la enseñanza implícita y explícita sugieren, en palabras de Doughty y Williams, que el aprendizaje explícito es más eficaz que el implícito para el aprendizaje de las reglas gramaticales sencillas. Ellis, citado Doughty y Williams (1998), llegó a la conclusión de que la enseñanza explícita es más eficaz que la implícita en lo que se refiere a las reglas difíciles a condición de que vaya acompañada de ejemplos pertinentes. Carrol y Swain (1993), citados por Doughty y Williams (1998) sugieren que la enseñanza explícita en combinación con un feedback metalingüístico explícito puede ayudar al aprendizaje en aquellas reglas que no estén bien definidas. En un estudio experimental llegaron a la conclusión de que, estando de acuerdo en que cualquier forma de feedback es mejor que no proporcionar ninguno, aquellas formas lingüísticas que reciben instrucción explícita en combinación con feedback metalingüístico son mejor adquiridas que aquellas que reciben feedback implícito.

Aun reconociendo las limitaciones de la simple exposición al *input*, sí que es posible atraer la atención del aprendiz de una forma más o menos explícita hacia determinadas características lingüísticas y promover el procesamiento de las mismas siguiendo a los aprendices. Una técnica es la del *input anegado* (*input flood*) consistente en “inundar” una muestra lingüística con un determinado ítem para focalizar la atención del aprendiz en ese ítem que se considera necesario en una determinada etapa de desarrollo de la interlengua del aprendiz. Otra técnica es la manipulación del *input* resaltando un ítem con técnicas visuales, coloreándolo o cambiando el tamaño de la letra para atraer la atención. La tercera consiste en centrar la atención de los aprendices en un error que han producido repitiéndolo el profesor con un cambio en la entonación. Estas dos últimas técnicas tienen como objetivo dar relieve al *input* (*input enhancement*). Sin embargo, Sharwood Smith (1991, 1993) no está de acuerdo con que la manipulación externa del *input* sea un mecanismo adecuado para incrementar la atención del aprendiz, porque inducir artificialmente hacia determinadas formas lingüísticas no significa que esas formas sean incorporadas al sistema del interlengua por el que aprende, es decir, las formas lingüísticas pueden ser percibidas, pero no incorporadas. En el caso de aceptar la eficacia tanto del *input anegado* como del *input* en relieve, una cuestión importante reside en saber cómo se dirige la atención de los aprendices hacia la falta de relación entre la interlengua y la lengua meta. Lightbown (1993) defiende que la instrucción tiene como finalidad dirigir la atención del aprendiz para hacer que considere que lo que está diciendo no es lo que quería decir. Swain (1995) en su hipótesis de la producción comprensible cree que hay dos

formas de reestructurar el conocimiento lingüístico del aprendiz: la producción con feedback y la producción con metalenguaje.

Dominio	Implícito (universal)	Explícito
Conocimiento de la interlengua (representación mental)	Innato Intuitivo Basado en ejemplos	Explícito (analizado; lenguaje específico) Basado en reglas
Acceso al y/o uso del conocimiento de la interlengua	Automático (sin esfuerzo) Fluido	Deliberado (con esfuerzo) Interrumpido
Aprendizaje	Inductivo	Deductivo
Análisis Verificación de hipótesis Comparación cognitiva Darse cuenta Reestructuración	Incidental Inherente No consciente Imperceptible	Intencional Consciente Observado
Atención	Atraída No consciente	Dirigida Consciente
Desarrollo del control	Experimental Automatizado	Ejecutado Procedimental
Intervención de la enseñanza	No entrometida	Abierta Entrometida Metalingüística

Tabla 7 Aprendizaje implícito y explícito (Doughty y Williams 1998)

1.6. Modificaciones conversacionales, andamiaje e interlengua

Cazden (1991), reflexionando sobre una posible categorización cognoscitiva de las preguntas del profesor, propone contemplarlas no de forma aislada, sino en secuencias más largas para así valorar su potencial cognoscitivo en términos de andamiaje (*scaffold*). Analiza las interacciones que tienen lugar entre profesor y aprendiz en un contexto de instrucción tanto en la enseñanza de la lengua materna como en la enseñanza de otras materias desde una perspectiva del aprendizaje basada en el andamiaje. Desde ese punto de vista, la conversación de un adulto con un niño para “comprender” su pensamiento no es algo exterior al aprendizaje del niño, sino que las preguntas del profesor forman parte del

mismo proceso de aprendizaje del niño. Según Cazden (1991: 112) las preguntas que hace la madre cuando quiere aclararse a sí misma lo que el niño piensa, “obligan al niño a ir un poco más allá de su pensamiento... comprometen su pensamiento, y le obligan a dar un paso adelante”. Otro procedimiento en el que se basa el andamiaje consiste en que las madres en sus turnos de conversación “rellenan” el turno correspondiente al niño, poniéndose en su lugar, emitiendo respuestas a las preguntas que ellas mismas han formulado y a las que los niños no han respondido por falta de recursos o insuficiencia lingüística. Por último, otra forma de facilitar el aprendizaje basada en el andamiaje consiste en plantear las preguntas de tal manera que los niños necesiten producir una respuesta mínima. Cazden observa dos estrategias claras en las conversaciones que se desarrollan entre madre y niño o profesor y estudiante: pre-formulación y reformulación. El profesor o la madre pueden proporcionar las líneas maestras o introducir pistas en sus preguntas cuando quieren recibir las respuestas adecuadas a las preguntas que formulan y así “orientan” a los niños hacia donde ellos quieren. Estas estrategias pueden englobarse bajo el término de “pre-formulación”. Otra posibilidad es que la madre o el profesor vuelvan a formular una respuesta incorrecta del niño. Estamos entonces ante una estrategia de “reformulación”, cuya función consiste en “reorientar” una producción originariamente incorrecta. Las preguntas son importantes para la construcción del andamiaje, porque dirigen la atención hacia características determinadas de la tarea. En una secuencia de I (Inicio) R (Respuesta) E (Evaluación), las preguntas dirigidas por el profesor al estudiante focalizan la atención en I (Inicio) y la estrategia de reformulación o reconceptualización formarían parte de E (Evaluación). La reconceptualización no la contempla Cazden como una corrección, sino como una forma de llevar al aprendiz hacia una nueva manera de “contemplar, categorizar, reconceptualizar y recontextualizar los fenómenos” (Cazden 1991: 124). No es menos importante el hecho de que las madres en sus reformulaciones hagan una nueva interpretación de expresiones ambiguas emitidas por sus hijos. Además de las reformulaciones de producciones incorrectas, otro procedimiento que forma parte de la reconceptualización es la expansión. Las madres repiten lo que dicen sus niños en el turno anterior y completan lo que falta, introduciendo palabras que son claves para expresar determinadas ideas. La reconceptualización o *recontextualización* es un proceso de construcción activa tanto por parte del niño como por parte de la madre o del profesor. Mediante este proceso el niño accede a los nuevos datos proporcionados en la reformulación llevando a cabo una “apropiación” de los mismos (véase tabla 8).

El profesor orienta al aprendiz	Pre-formulación: el profesor formula preguntas que contienen pistas en una determinada dirección.
El profesor reorienta al aprendiz	Reformulación o <i>recontextualización</i> : -Reformulación: el profesor hace una formulación nueva de una respuesta incorrecta anterior del niño corrigiendo un error. -Expansión: el profesor repite una producción anterior del niño, añadiendo elementos clave.

Tabla 8 Estrategias del profesor en el proceso de andamiaje (Cazden 1991)

Basándose en el concepto de andamiaje de Bruner (1983), Cazden postula que la relación entre profesor y alumno se basa en la transmisión de la responsabilidad del primero al segundo en un proceso gradual en el que el profesor va cediendo parcelas de responsabilidad a la hora de completar una tarea a medida que las va asumiendo el alumno.

Hatch no se ocupa, como apunta Ellis (1995), de los procesos cognitivos mediante los cuales el aprendiz interioriza los datos proporcionados por el *input*. Estos procesos cognitivos han sido observados y estudiados por Bruner (1983), citado por Esperet (1990), en los rituales verbales que estructuran los intercambios verbales entre madre y niño. Para Bruner, la adquisición tiene lugar bajo la influencia de factores exógenos y endógenos. Los exógenos corresponden a las interacciones con el entorno. Son rituales de comportamiento y rituales verbales cuyo objetivo es facilitar la percepción por parte del niño de los fragmentos salientes de la situación comunicativa, focalizar la atención del niño en ellos y señalar qué elementos verbales se encargan de codificar esos fragmentos que “sobresalen”. La madre utiliza recursos como gestos para señalar y focalizar la atención y preguntas para facilitar la producción al niño. Estos procedimientos posibilitan que el niño construya y almacene los nuevos datos, pero también que mediante un proceso interno trate de nuevo los datos ya existentes.

Bialystok (1990) cree que hay dos mecanismos cognitivos que están detrás del aprendizaje en general, del aprendizaje de la lengua materna o extranjera o de la resolución de problemas: el análisis de los conocimientos lingüísticos y el control de los datos lingüísticos. Tres factores intervienen en el análisis de los conocimientos: la reflexión interiorizada sobre los conocimientos lingüísticos, la organización de los mismos y la reorganización de las estructuras. La reflexión interiorizada puede conducir a la organización de los conocimientos mediante el descubrimiento de las principales

estructuras, pudiendo acceder también a un conocimiento que se tiene de antemano. Para Piaget (1971), citado por Bialystok (1990), la abstracción reflexiva es uno de los mecanismos que posibilita la progresión a través de los estadios de desarrollo y permite al niño analizar sus propias estructuras mentales y resolver conflictos. El resultado de la puesta en marcha de la abstracción reflexiva puede ser la reorganización de las estructuras ya existentes.

El segundo procedimiento, el control de los datos lingüísticos, consiste en la capacidad de dirigir la atención hacia informaciones pertinentes y apropiadas para integrarlas en tiempo real. El aprendiz selecciona datos, desechando otros que son perturbadores. El control desempeña tres funciones: seleccionar, integrar y tomar conciencia en tiempo real. La fluidez es el resultado de la puesta en marcha de procedimientos de control cuya función es seleccionar e integrar datos en función de los problemas planteados, entendiéndose por problema una situación de aprendizaje. La atención selectiva es la principal estrategia encargada de hacer posible el control de los datos. El grado de competencia lingüística del aprendiz es el resultado del control que hace de forma intencional. La atención selectiva se hace más difícil en la medida en que debe actuar sobre informaciones que están presentes a la vez y deben ser eliminadas, incorporadas o ignoradas.

Analizando las situaciones de interacción facilitadas de la adquisición, Py (1990) ve dos movimientos complementarios que favorecen el proceso de adquisición: uno de *autoestructuración* y otro de *heteroestructuración*. Mediante el movimiento de autoestructuración el aprendiz encadena por iniciativa propia dos o más enunciados, cada uno de los cuales representa la formulación del mensaje en lengua meta, es decir, la expresión de hipótesis diferentes que coexisten en su interlengua. Mediante el movimiento de *heteroestructuración*, el hablante nativo interviene en el movimiento de autoestructuración para prolongar o reorientar la producción en dirección a la norma lingüística que él considera apropiada o aceptable. La aceptabilidad de la producción dependerá de las circunstancias y la naturaleza de la interacción. Los movimientos de *autoestructuración* descansan en la organización interna de la interlengua y muestran sus reglas y sus zonas de inestabilidad. La producción de diversas formas lingüísticas (una correcta y otras incorrectas), para expresar un significado, evidencia la incertidumbre del aprendiz y el hecho de que en su interlengua haya hipótesis que son compatibles, así como los intentos por aproximarse a las formas lingüísticas de la lengua meta. El hecho de que un aprendiz produzca una forma lingüística que no sea gramatical y vuelva a producir otra que siga

siendo no gramatical corresponde al autocontrol que está ejerciendo sobre su interlengua. Esos intentos repetidos revelan, por otro lado, la existencia de un plan de funcionamiento de la interlengua. El desarrollo de este movimiento es observable en el habla del aprendiz en operaciones como la repetición y diversas modificaciones formales. Los movimientos de *heteroestructuración* se manifiestan en las intervenciones del nativo que hacen de contrapeso a las del no nativo (referidas a la forma inmediatamente anterior) o que sustituyen su silencio (cuando el aprendiz renuncia a utilizar su turno de habla total o parcialmente por falta de recursos).

Capítulo 2

Objetivos y preguntas de investigación

2.1. Objetivos de investigación

A la hora de plantearme los objetivos de investigación parto del supuesto de que el lenguaje es creativo, sin descartar la influencia del *input* en los mecanismos de adquisición del aprendiz. En mi perspectiva de análisis me baso en el interaccionismo, porque considero que el feedback de los interlocutores en un intercambio comunicativo (incluido el del profesor) sirve para confirmar o descartar las hipótesis que construye el aprendiz. El feedback del profesor forma parte del entorno lingüístico de los aprendices en un contexto de instrucción formal. Mi primer objetivo consiste en investigar qué tipos de feedback proporciona el profesor en el aula y cómo pueden influir en la reestructuración del conocimiento lingüístico del aprendiz. El segundo objetivo que me planteo se refiere a la función del profesor como *reorientador* del *input* de los aprendices (Cazden 1991). Quiero saber cómo reorienta el profesor las producciones de los estudiantes, es decir, qué procedimientos utiliza cuando éstos producen formas no gramaticales para indicarles, en su doble condición de hablante nativo experto y de profesor, la manera de reformular sus producciones y para que se acerquen, así, a la lengua meta. El profesor da pistas a los estudiantes cuando éstos tienen un conocimiento lingüístico insuficiente –y entonces orienta- y también cuando los aprendices han hecho intentos de acercarse a la lengua meta y han fracasado, produciendo errores –y entonces reorienta-. Mediante estos movimientos, el profesor puede dirigir la atención del aprendiz hacia determinadas características del lenguaje y a partir de ahí los aprendices pueden construir, modificar o descartar sus hipótesis. El hecho de que el profesor dirija la atención de los aprendices hacia determinadas formas lingüísticas no significa que esté garantizada la conversión del *input* en *intake*, pero sí que puede crear las condiciones para que se produzca esa transformación. El tercer objetivo consiste en analizar las estrategias utilizadas por el profesor no de forma aislada, sino en secuencias discursivas que construyen profesor y aprendices conjuntamente.

Las categorías bajo las que he agrupado los datos obtenidos son las que se presentan en la tabla 9.

Repeticiones
Paráfrasis
Expansiones
Correcciones explícitas
Reformulaciones
Elicitaciones
Claves metalingüísticas
Peticiones de clarificación

Tabla 9 Variables objeto de estudio

Definición de las variables

Repeticiones

El profesor repite una producción correcta del aprendiz producida en el turno precedente.

El profesor puede repetir total o parcialmente la producción.

Ejemplo

Aprendiz: Lleva una chaqueta y unas gafas.

Profesor: Una chaqueta y unas gafas.

Paráfrasis

El profesor dice con otras palabras una producción emitida por el aprendiz.

Ejemplo

Aprendiz: Yo he comprado un libro en una biblioteca.

Profesor: ¿Comprendéis biblioteca? Compramos libros en una librería. Librería es un lugar donde compramos libros. En la biblioteca consultamos libros, no compramos.

Expansiones

El profesor amplía la producción precedente del aprendiz supliendo formas elididas o añadiendo información.

Ejemplo

Aprendiz: El chico lleva una gorra.

Profesor: ...una gorra roja, unos pantalones y un reloj.

Corrección explícita

El profesor indica claramente que hay un error y proporciona la forma correcta. La corrección explícita requiere una indicación directa en el sentido de que la producción del aprendiz no es gramatical.

Ejemplo1

Profesor: Aquí no hay que usar imperfecto, hay que usar indefinido.

Ejemplo 2

Aprendiz: Paco se enamoraba de Clara.

Profesor: Se enamoró.

Reformulaciones

Respuestas en las que el profesor reformula la producción inmediatamente anterior del aprendiz corrigiendo el error, pero manteniendo el significado original.

Ejemplo

Aprendiz: Me compré una lápiz y un bolígrafo.

Profesor: ¡Ah! Te compraste un lápiz y un bolígrafo.

Elicitaciones

Mediante este recurso el profesor anima a los aprendices a que corrijan por sí mismos una producción no gramatical. Lyster y Ranta (1997) distinguen tres procedimientos:

(1) El profesor hace una pausa para que los aprendices completen el enunciado.

Ejemplo:

Profesor: ¿Dónde está la lámpara?

Aprendiz: ...

Profesor: Encima de la...

(2) El profesor hace preguntas abiertas.

Ejemplo

Profesor: ¿Cómo se dice en español?

(3) El profesor pide a los aprendices que reformulen la producción.

Ejemplo

Profesor: ¿Podrías repetir? ¿No se dice de otra manera?

Peticiones de clarificación

Indican que la producción precedente no se ha comprendido claramente y se solicita la repetición de la misma o una reformulación. Buscan también aclarar el significado de una producción formulada anteriormente.

Ejemplos: ¿Sí? ¿Perdona? ¿Cómo dices? ¿Qué quieres decir?

Claves metalingüísticas

Preguntas, información o comentarios proporcionados por el profesor en relación con una producción anterior del aprendiz. Su función es señalar que hay un ítem no gramatical en alguna parte de la producción que acaba de ser emitida. No se proporciona la forma correcta. Su objetivo es que el aprendiz corrija el error por él mismo.

Ejemplo

Aprendiz: Es mejor que vienes.

Profesor: ¿Aquí hay que utilizar indicativo?

2.2. Preguntas de investigación

Pregunta n.º 1

¿Qué feedback proporciona en mayor medida el profesor al aprendiz: positivo o correctivo? Dentro del feedback correctivo, ¿qué estrategias son más utilizadas: las que proporcionan modelo o las que no lo proporcionan? ¿Qué función tienen?

Para responder a esta pregunta he diferenciado entre estrategias que proporcionan un feedback positivo y estrategias que proporcionan feedback correctivo. Las primeras corroboran la producción lingüística de los aprendices, las segundas indican que alguna forma o estructura lingüística producida por los aprendices es incorrecta, esto es, se aleja de la lengua meta. El objetivo de las estrategias de feedback correctivo es proporcionar a los estudiantes información útil sobre sus producciones lingüísticas para que confirmen o rechacen sus hipótesis y, en algún caso, modifiquen las reglas transitorias de sus gramáticas. Dentro de las estrategias de feedback positivo he diferenciado entre repeticiones, paráfrasis y expansiones. Mediante las repeticiones, el profesor confirma el conocimiento lingüístico de los estudiantes. Haciendo uso de las paráfrasis, el profesor presenta una alternativa al término o frase utilizada por el aprendiz, para confirmar su conocimiento lingüístico o en ocasiones porque el aprendiz tiene alguna duda respecto al significado. Aunque las expansiones añaden información que el profesor puede considerar elidida en la producción emitida por el aprendiz y pueden servir de guía para el estudiante, he decidido incluirlas en la categoría de feedback positivo, porque corroboran una información procedente del aprendiz. Las estrategias de feedback correctivo, basándome en Lyster y Ranta (1997), citados por Ferreira (2006), las he dividido en dos grupos: aquellas que proporcionan modelo y aquellas otras que no lo proporcionan. En las estrategias que proporcionan modelo incluyo corrección explícita y reformulaciones, y en aquellas que no proporcionan modelo (negociación de la forma adoptando la terminología de Lyster y Ranta) distingo entre uso de claves metalingüísticas, elicitaciones y peticiones de clarificación (véase tabla 10). Recurriendo a estrategias que proporcionan un modelo, el profesor corrige el error que aparece en una producción anterior del aprendiz proporcionándole el modelo lingüístico al que intenta acercarse el estudiante. La corrección mediante provisión de modelo puede hacerse de una forma explícita (corrección explícita) o de una forma implícita (reformulaciones). Mediante las estrategias que no proporcionan el modelo, el profesor “da pistas” a los aprendices sin proporcionarles

el modelo al que intentan acercarse, dirigiendo, así, su atención hacia determinadas formas lingüísticas. Las estrategias que no proporcionan modelo son procedimientos indirectos utilizados por el profesor para que los aprendices reflexionen, investiguen y en su caso encuentren la forma lingüística que intentan producir y, en su caso, reparen por sí mismos sus errores sin ayuda explícita de un modelo.

I - Feedback positivo: Repeticiones

Paráfrasis

Expansiones

II - Feedback correctivo:

A- Con provisión de modelo:

-Correcciones explícitas

-Reformulaciones

B- Sin provisión de modelo:

-Claves metalingüísticas

-Peticiones de clarificación

-Elicitaciones

Tabla 10 Estrategias objeto de estudio

Pregunta n.º 2

¿Cómo reorienta el profesor las producciones no gramaticales del aprendiz? ¿Qué procedimientos utiliza para que el estudiante repare? ¿Procedimientos explícitos o implícitos? ¿Cuándo repara más el aprendiz? ¿Cuándo se utilizan procedimientos explícitos o implícitos? ¿Con cuál de las modificaciones conversacionales repara más el aprendiz?

Cuando un aprendiz produce una forma no gramatical, el profesor puede optar por dos tipos de intervención. Puede indicar de una manera indirecta o implícita, sirviendo de guía y dando pistas, la forma en que el aprendiz puede producir de forma correcta el ítem objeto del error, o puede indicar de forma explícita el error sin dar ningún tipo de pistas. Basándome en este criterio he distinguido entre estrategias implícitas (reformulaciones, claves metalingüísticas, peticiones de clarificación y elicitaciones) y estrategias explícitas (correcciones explícitas) (Tabla 11).

I- Estrategias explícitas: -Corrección explícita

II – Estrategias implícitas: -Reformulaciones

-Claves metalingüísticas

-Peticiones de clarificación

-Elicitaciones

Tabla 11 Estrategias explícitas e implícitas

Capítulo 3

Metodología

3.1. Justificación metodológica

Uno de los objetivos de este estudio es conocer qué tipo de modificaciones conversacionales son más utilizadas por el profesor en interacción con un grupo de estudiantes. Por otro lado, me he propuesto medir la efectividad de las modificaciones conversacionales atendiendo a las respuestas de los alumnos. Para conseguir estos objetivos, necesito datos observables en la actuación del profesor y de los estudiantes, es decir, mi objeto de estudio es la actuación y no la competencia lingüística. Para investigar los datos observables he utilizado métodos cuantitativos. Sin embargo, el análisis cuantitativo no es el más adecuado para analizar secuencias más largas (el tercer objetivo), aquellas desarrolladas durante intercambios conversacionales entre profesor y alumnos en torno, normalmente, a una pregunta realizada por el profesor con el subsiguiente intercambio de turnos. Estos turnos siguen una estructura de I (Inicio), R (Respuesta) y F (Feedback). Me propongo investigar cómo el profesor facilita la reestructuración del conocimiento lingüístico de los aprendices. Pero esta facilitación solo es posible investigarla en los momentos en que profesor y aprendices realizan intercambios comunicativos, y las modificaciones del habla del profesor solo tienen sentido en respuesta a producciones anteriores de los estudiantes, es decir, solo tienen sentido en secuencias más grandes que una oración, un enunciado o un turno, por lo tanto el análisis de las secuencias no puede hacerse mediante la medición cuantitativa de ítems, sino a través de la interpretación de las secuencias. La influencia del feedback del profesor no se puede conocer cuantificando las intervenciones aisladas de las de los aprendices, ni haciendo un recuento de las veces en que un aprendiz responde al feedback del profesor, porque la incorporación por parte del aprendiz de un ítem a su sistema de interlengua no tiene lugar por el simple hecho de que lo produzca una sola vez. El aprendiz elabora hipótesis que va verificando y rechazando, probablemente, en parte, debido a la influencia del feedback del profesor, y la incorporación de nuevas formas lingüísticas a su interlengua puede ser el fruto de estos intercambios comunicativos. El enfoque, por lo tanto, es cuantitativo en la medida en que mi objetivo es conocer cuántas repeticiones o elicitaciones son observables, pero para saber cómo funcionan esas repeticiones en los intercambios conversacionales, qué problemas solucionan o qué otros producen y para aproximarme a ese conocimiento

me ha parecido necesario llevar a cabo un análisis de la secuencia, un análisis discursivo, es decir, un análisis cualitativo. El efecto *facilitador* del feedback del profesor solo se puede medir observando cómo se relacionan en los intercambios conversacionales las diferentes variables. La influencia del *input* del profesor solo se puede calibrar en la intersección de esas variables. En todo caso, aunque en este estudio esas variables no produzcan efectos beneficiosos, ello no significa que en otros contextos, con otros aprendices y otro profesor, la intersección de las mismas no se traduzca en una mayor facilitación de la adquisición.

3.2. Contexto

La muestra que analizo forma parte de una unidad didáctica (véase anejo 3) cuyos objetivos funcionales son ubicar y hablar de la existencia de objetos y los gramaticales se centran en el artículo determinado seguido de sustantivo y del verbo estar, para expresar localización de objetos, y del verbo haber seguido de artículo indeterminado y sustantivo para expresar existencia de objetos, acompañados de adverbios de localización espacial (delante de, encima de...). La muestra está situada en una secuencia didáctica basada en un sílabo nocional-funcional en la fase de Práctica Controlada. En la unidad didáctica a la que pertenece la muestra ya ha tenido lugar la fase de Presentación. El objetivo pedagógico de esta parte de la unidad didáctica es que los aprendices fijándose en una lámina (véase anejo 4, fichas 1 y 2), en la que hay una habitación con diversos objetos, se hagan preguntas sobre la localización de esos objetos en la habitación. La muestra recogida en la grabación sigue a un ejercicio de presentación y precede a otro de práctica más libre en el que los alumnos tienen que señalar las diferencias entre dos imágenes (véase anejo 4, ficha 3). Si aceptamos, siguiendo a Ellis (1988), que en la fase de Presentación se adquiere el conocimiento declarativo (en este caso conocimiento declarativo sobre la regla gramatical según la cual el verbo estar se construye con artículo determinado y el verbo haber con indeterminado) y en la fase de Práctica Controlada se *proceduliza* el conocimiento declarativo, para automatizarse en la fase de Práctica Libre, el fragmento en el que me baso formaría parte del paso del conocimiento explícito al implícito a través de la *procedulización* y de la automatización.

La muestra se divide en tres partes. En una primera secuencia el profesor verifica el conocimiento declarativo de los aprendices sobre las locuciones adverbiales (1) y (2) (Ya

sabemos, ¿eh? Izquierda, delante, detrás...). En la segunda verifica el conocimiento declarativo de los aprendices referido a una regla del español: la utilización de artículo determinado + sustantivo + verbo estar para situar objetos y la utilización de hay + artículo indeterminado + nombre para hablar de la existencia de objetos. Hay una repetición de la segunda secuencia a petición de un aprendiz que hace una petición de repetición de la regla. La tercera parte constituye la práctica propiamente dicha. Consiste en las preguntas que dirige el profesor a los aprendices o las que se dirigen ellos entre sí a petición del profesor. La práctica de preguntas versa sobre la ubicación y existencia de objetos a partir de una lámina. El objetivo del ejercicio es que los aprendices hagan preguntas. No se trata por lo tanto de un ejercicio de preguntas cerradas -ecoicas usando el término de Long y Sato (1983)-, sino abiertas, que revisten una mayor dificultad cognitiva. En esta fase los aprendices “practican” el conocimiento declarativo para automatizarlo. Esta tercera secuencia se subdivide en otras secuencias cada una de las cuales se corresponde con la pregunta que hace un aprendiz sobre la ubicación de un objeto y la respuesta de otro u otros aprendices, acompañadas de los movimientos que llevan a cabo conjuntamente profesor y aprendices para solucionar problemas en la comprensión o en la producción. El objetivo del profesor es hacer que los aprendices formulen –se trate de una pregunta o de una respuesta- la frase completa, de tal modo que cuando observa que el aprendiz responde con una palabra o dos (incluso cuando se comprende el significado del enunciado emitido por el aprendiz) si la respuesta o la pregunta no contiene todos los elementos (artículo+sustantivo+verbo+adverbio) el profesor inicia movimientos tendentes a que el aprendiz modifique su producción haga expansiones para producir la oración completa. Si el profesor no obtiene la respuesta que espera, utiliza movimientos de elicitación metalingüística para que el aprendiz produzca los elementos lingüísticos canónicos de la oración. La corrección de los errores se centra en los elementos lingüísticos que componen las oraciones que acabamos de nombrar y cuyo conocimiento declarativo ha solicitado el profesor en la primera fase. En la primera parte el profesor da por sentado que los aprendices ya poseen un determinado conocimiento declarativo (“ya sabemos”). Se supone que se ha explicado la regla en una fase anterior, la de Presentación, y que el siguiente paso es la automatización a través de la práctica. Tanto profesor como aprendices comparten un conocimiento sobre algo, en este caso sobre reglas gramaticales. Como cree Hatch, para construir conjuntamente el discurso, después de fijar la atención del interlocutor e identificar el tema, los interlocutores se aseguran de que el tema ha sido comprendido. Éste es el sentido también de los movimientos del profesor tendentes a

verificar la comprensión tanto al inicio de la muestra como durante los intercambios que se producen durante la muestra. Se puede hablar de conocimiento compartido entre profesor y aprendices. Profesor y aprendices comparten conocimiento -están de acuerdo en que comprenden una determinada regla gramatical-, pero comparten conocimiento sobre una regla gramatical y en ese sentido se puede hablar de conocimiento metalingüístico. El conocimiento compartido no es sobre el significado, sino sobre una regla (“ya sabemos” significa que comparten conocimiento sobre esa regla). El tema sobre el que hablan es el conocimiento de una determinada regla gramatical. El objetivo de la práctica en esta muestra no es la obtención de conocimiento lingüístico nuevo, sino la consolidación del ya existente (“ya sabemos”), es decir la conversión del conocimiento explícito en implícito.

El profesor recurre más adelante a muchas verificaciones de la comprensión (Ahora ya entendemos, ¿no?; ¿entendemos, ¿no?...). Son movimientos que tienen efectos beneficiosos sobre la interlengua del aprendiz en el sentido de que producen un movimiento de autorregulación y reflexión en los aprendices que miran hacia el estado de su interlengua. Hay que destacar que el instructor no enuncia a penas las reglas de forma explícita, sino que intenta obtener información sobre la regla gramatical, es decir, elicit (a ver, ¿cuándo utilizamos hay y cuándo utilizamos está?) no preguntando directamente (¿cuál es la regla?). Después de hacer preguntas, el aprendiz responde y el profesor repite la producción del aprendiz del turno inmediatamente anterior.

3.3. Procedimiento de recogida de datos

He llevado a cabo un enfoque en tiempo real, es decir, he recogido los datos observables de la actuación lingüística de aprendices y profesor en una sola sesión. El enfoque en tiempo real se puede encuadrar dentro del paradigma cuantitativo, esto es, en una medición controlada, orientada hacia los resultados y generalizable. El estudio se basa en las grabaciones hechas en una sola sesión a estudiantes de español como lengua extranjera que tenían unas cuarenta horas de instrucción formal. Estaban matriculados en el primer módulo (sesenta horas) de los tres que componen el nivel inicial del Instituto Cervantes de Tánger. Los participantes eran dieciséis estudiantes de español –quince mujeres y un hombre- de edades comprendidas aproximadamente entre los dieciocho y los veinticinco estudios. Tenían estudios secundarios y estaban alfabetizados. El profesor que

impartió clase y que aparece interactuando con los aprendices en la grabación es el autor de esta memoria.

He llevado a cabo una descripción focalizada, es decir, me he centrado en un conjunto de variables referidas a un ámbito específico (la actuación lingüística del profesor en colaboración con los aprendices). Para clasificar y analizar los resultados he establecido una serie de categorías previas (feedback positivo y correctivo; elicitaciones, repeticiones, etc.). El objetivo es clasificar, ordenar y relacionar entre sí los datos recogidos para establecer qué tipo de variables se dan con más frecuencia. El instrumento de recogida de datos ha sido el de preguntas y respuestas con estímulo. Se pedía a los alumnos que construyeran frases a partir de una lámina en la que había dibujada una habitación con una serie de muebles. En las frases que tenían que producir habían de utilizar los verbos estar y haber con sustantivos precedidos de artículo determinado o indeterminado, con adverbios de localización espacial (encima de, al lado de, etc.) con el objeto de ubicar objetos en el espacio.

Capítulo 4

Análisis de los datos

Pregunta n.º 1

¿Qué feedback proporciona más el profesor al aprendiz: positivo o correctivo? Dentro del feedback correctivo, ¿qué estrategias son más utilizadas: las que proporcionan modelo o las que no lo proporcionan? ¿Qué función tienen?

Las estrategias más utilizadas son las que proporcionan feedback positivo (83), que suponen un 66,93 % del total. Se proporciona feedback correctivo en 41 ocasiones, lo que supone un 33,07 % del total (Tabla 12).

Estrategias que proporcionan feedback positivo	83
Estrategias que proporcionan feedback correctivo	41

Tabla 12 Estrategias que proporcionan feedback positivo y correctivo

Dentro de las estrategias que proporcionan feedback positivo son las repeticiones las más utilizadas (70), tal y como se ve en la tabla 13.

Repeticiones	70
Expansiones	9
Paráfrasis	4
Total	83

Tabla 13 Estrategias que proporcionan feedback positivo

Dentro de las estrategias que proporcionan feedback correctivo, las que no proporcionan modelo son más utilizadas que aquellas que lo proporcionan (Tabla 14).

Con provisión de modelo	
Correcciones explícitas	4
Reformulaciones	4
Total	8
Sin provisión de modelo	
Elicitaciones	25
Peticiones de clarificación	5
Claves metalingüísticas	3
Total	33

Tabla 14 Estrategias que proporcionan feedback correctivo

4.1. Repeticiones

Funcionan como feedback positivo del *input* del aprendiz. El profesor repite producciones correctas del turno inmediatamente anterior. Están en relación con las elicitaciones y pueden formar con ellas una secuencia. El profesor introduce una pista a través de la elicitación (una forma de obtener información), el aprendiz realiza una producción correcta en la lengua meta y el profesor repite la producción correcta del aprendiz. El feedback positivo le confirma al aprendiz que sus producciones son gramaticales. Veamos algunos ejemplos:

- 38. P: Está // o están con.../
- 39. A: ...el.
- 40. P: El.
- 41. A: La.
- 42. P: La.
- 43. A: Los.
- 44. P: Los.

Después de estas repeticiones por parte del profesor no hay respuesta del aprendiz. Estas repeticiones tienen también la función de “altavoz” (González 2002), es decir, están dirigidas no al estudiante que ha respondido, sino a toda la clase para que todos puedan escuchar el ítem que repite el profesor. Es una forma de “socializar” el habla. La

relevancia de las repeticiones y su valor de confirmación de una producción anterior se pone de manifiesto en aquellas ocasiones en las que la repetición es formulada por el profesor después de que el aprendiz ha tenido algún tipo de problema de comprensión o de producción (gramatical o de vocabulario) y ha dudado a la hora de cómo formular un ítem o de si producirlo o no. Entonces el profesor repite para validar la corrección del ítem incrustado en la producción que le causaba problemas al aprendiz. En (84)

83. A: ¿Dónde aaa hay nnn / unos calcetines?
84. P: ¿Dónde hay unos calcetines? /// ¿Qué significa calcetines?
85. AA: Chaussettes.

el profesor repite una producción anterior del aprendiz ante la cual éste ha tenido dudas al emitirla. El profesor, quizás porque cree que los aprendices no comprenden la palabra calcetines, fijándose en algún gesto de incomprensión procedente de algún aprendiz o de varios (la pausa larga que sigue a la repetición avalaría esta suposición), se adelanta, poniéndose en lugar de los aprendices –en su objetivo de hacer comprensible el *input*- y hace una pregunta que muy bien podrían hacer ellos, una petición de clarificación (“¿Qué significa calcetines?”), porque entiende que la falta de comprensión del *input* puede producirles problemas en su aprendizaje. Otro tanto ocurre en (112). El profesor, después de repetir una producción anterior, formula una petición de clarificación sobre un ítem cuyo significado cree que los aprendices no comprenden.

Si comparamos (84) y (112) encontramos ciertas similitudes.

84. P: ¿Dónde hay unos calcetines? /// ¿Qué significa calcetines?
112. P: ¿Dónde hay/un vaso? ¿Sí...? /// A ver... Sí, sí... ¿Comprendemos vaso aaa, Mounia? A ver, qué significa vaso?

En las dos el profesor efectúa una pausa, más larga en (112) que en (84), después de realizar la repetición y a continuación formula una petición de clarificación. Pero en (112) incrusta entre la repetición y la petición de clarificación tres verificaciones de la comprensión: una entre la repetición y la pausa (¿Sí...?) y dos entre la pausa y la petición de clarificación (A ver... Sí, sí...; ¿Comprendemos vaso aaa, Mounia?). ¿Por qué introduce más modificaciones conversacionales en una que en otra? Es probable que sea

porque tanto estudiantes como profesor entienden que el problema que hay que solucionar en (112) es mayor que el de (84). Si analizamos ambos enunciados con mayor detenimiento veremos que existen diferencias. El enunciado de (84) es una repetición total de la producción inmediatamente anterior de un aprendiz. En cambio, la repetición de (112) solo recoge un constituyente que aparece en el turno anterior y la repetición en su conjunto bien podría considerarse como una reformulación del enunciado (105), emitido por un aprendiz, varios turnos más arriba, en el que hay un ítem incorrecto.

105. A: Eh nnn /... ¿Dónde hay nnn... eh/? ¿Dónde hay **el** vaso?
 106. P: ¿Dónde hay... /?
 107. A: ... el vaso.
 108. P: Pero, como tenemos... Como dices hay...
 109. A: ...ah nnn...
 110. A: (otro)... un vaso.
 111. A: ...un vaso↓.
 112. ¿Dónde hay/un vaso? ¿Sí...? /// A ver... Sí, sí... ¿Comprendemos vaso aaa, Mounia? A ver, qué significa vaso?

El problema que origina la repetición de (84) puede considerarse que reviste menos dificultad que el que origina el (105). En (83) la aprendiz duda ante la elección del término que va a utilizar, mientras que en (105) el aprendiz utiliza un artículo determinado con el verbo haber en lugar de uno indeterminado. Quizás por eso, porque el problema sea mayor es por lo que (105) traiga como consecuencia más modificaciones conversacionales. En (83) el aprendiz ha tenido un problema a la hora de seleccionar un término y ha dudado. La repetición del profesor confirma que el enunciado es correcto gramaticalmente, sin embargo formula una petición de clarificación probablemente porque cree que el aprendiz no sabe bien qué objeto denota el término “calcetines”, movimiento que puede considerarse como una reacción a la duda del aprendiz al seleccionar la palabra “calcetines”. La repetición de (112) tiene su origen en (105) y entre ambos enunciados se producen tres modificaciones conversacionales: dos del profesor y una de un aprendiz que no es quien produce el error. El profesor se da cuenta de que el enunciado del aprendiz contiene un ítem incorrecto y mediante procedimientos implícitos intenta que el aprendiz repare su error. El profesor realiza dos movimientos para que el aprendiz repare: elicitación y uso de claves metalingüísticas. Primero elicitación:

106. P: ¿Dónde hay.../?

Y como comprueba que el aprendiz no repara,

107. A: ...el vaso.

hace un nuevo intento recurriendo al uso de claves metalingüísticas,

108 P: Pero, como tenemos... Como dices hay...

Sin embargo el aprendiz no encuentra la forma adecuada en la lengua meta,

109. A: ... ah nnn...

siendo otro aprendiz quien la proporciona.

110. An: ...un vaso.

A continuación el estudiante que ha emitido el enunciado que contenía un ítem incorrecto repite la producción correcta proporcionada por otro compañero con entonación descendiente, muestra quizás de que al final se ha dado cuenta de que la forma gramatical era “un” y no “el”.

111. A: ...un vaso↓.

Después de estos movimientos, el profesor repite la producción, reuniendo los elementos que han sido emitidos de una forma aislada en los turnos anteriores.

110. An: ...un vaso.

La repetición del profesor (112) es el producto final al que se ha llegado mediante un proceso en el que han participado conjuntamente profesor, el estudiante que ha producido el error y el resto de los estudiantes, siendo un aprendiz que no ha producido el error el que

repara La repetición del profesor funciona, además, como un modelo. El profesor ayuda a que el aprendiz produzca los elementos de forma aislada (estructura vertical). El aprendiz, reaccionando a las modificaciones del profesor, responde con ítems aislados. Al final es el profesor quien recoge los constituyentes emitidos por el aprendiz de forma aislada y los reúne en forma de oración (estructura horizontal), siendo la repetición, la elicitación y las claves metalingüísticas los procedimientos de los que se vale en esta secuencia para ayudar al aprendiz a que produzca las formas lingüísticas en la lengua meta. Hay que destacar que no hay respuestas a las repeticiones confirmatorias del profesor por parte de los aprendices. Puede que los estudiantes no tengan ninguna respuesta que dar porque han comprendido la confirmación del profesor y la interiorizan, bien porque la superioridad lingüística del profesor y su dominio de la conversación no se lo permiten, bien porque la prisa por producir elementos nuevos lo impide.

4.1.1. Repetición con relieve añadido mediante entonación descendente

El profesor repite una producción inmediatamente anterior del aprendiz con entonación descendente cuando el aprendiz ha tenido que resolver un problema para producir determinado ítem en la lengua meta. El enunciado de (156) viene después de una intervención anterior tres turnos más arriba en la que el aprendiz ha formulado una producción que contiene un ítem no gramatical en (153)

153. A: Eh nnn ... ¿Dónde está **el** silla?

154. P: ¿Dónde está... /?

155. A: ... la silla.

156. P: ... la silla↓.

157. A: La silla.

158. P: La silla...

Le sigue una elicitación del profesor (154) cuyo objetivo es obtener del estudiante una reparación:

154. P: ¿Dónde está...?

El estudiante repara en el turno inmediatamente posterior, en (155):

155. A: ...la silla.

Es entonces cuando el profesor repite la reparación del estudiante con entonación descendente:

156. P: ... la silla↓.

Muy probablemente el profesor pretenda mediante la entonación descendente que el estudiante “reconozca” su error y pueda comparar su producción no gramatical con la forma correcta en lengua meta. A esta repetición le sigue otra repetición del aprendiz del mismo ítem y a continuación otra del profesor.

157. A: La silla.

158. P: La silla.

4.1.2. Repetición con relieve añadido mediante segmentación

Un procedimiento para dar relieve a una repetición consiste en segmentar el enunciado. En (96) el profesor repite una producción propia, producción que ha emitido en (94).

91. A: Eh /... ¿dónde está **la** peine?

92. P: La...

93. A: ... peine.

94. P: ¿Dónde está / el / peine? ¿Peine o cepillo? Porque hay dos, eh...

95. AA: El peine.

96. P: El peine. Vale. ¿Dónde está / el peine? Mohamed...

97. A: El peine está sobre la aaa / la sillón.

El origen de (96) está en (91) cuando un aprendiz formula un enunciado donde hay un ítem incorrecto:

91. A: Eh/... ¿dónde está **la** peine?

La respuesta del profesor para reorientar el *input* del estudiante es una elicitación (92). El aprendiz la completa con un sustantivo (peine). Sin embargo, el profesor, sondeando al aprendiz como lo ha hecho, no sabe si es capaz de construir el sustantivo masculino “peine” con el artículo masculino “el”, probablemente porque el estudiante no conoce las excepciones a la regla de formación del género. La reacción del profesor es emitir la oración con el error corregido en (94) -podría considerarse una reformulación si estuviera justamente en el turno posterior a aquel en el que el aprendiz ha producido el error-. Más adelante el profesor repite su propia producción segmentando el enunciado mediante pausas. Tanto en (94) como en (96) el profesor segmenta el enunciado, pero la segmentación es diferente en uno y en otro enunciado. En (94) el profesor divide la oración en tres partes: 1- ¿Dónde está 2- /el/ 3- peine? Divide el enunciado aislando el artículo “el” del sustantivo al que acompaña y del predicado verbal. ¿Por qué? No por azar. El profesor necesita resaltar que es el artículo “el” y no el artículo “la” el que se construye con el sustantivo “peine”, por eso lo aísla mediante pausas. De este modo, aislándolo, puede que el aprendiz relacione la palabra “peine” con el género masculino. En (96) el enunciado no se divide en tres partes, sino en dos. La división, creo, tampoco es al azar, sino que el profesor al emitir así el enunciado quiere dar relevancia a una serie de elementos y no a otros. El hecho de que en (94) haya segmentado el enunciado en tres partes y que en (96) lo haya segmentado en dos tiene relación con los turnos inmediatamente anteriores. En (94) ha querido aislar la unidad que ha causado problemas al aprendiz: el. Pero (96) tiene relación con (95), no con (91). En (95) los aprendices han construido correctamente el sintagma (“el peine”), por lo tanto ya no hay necesidad de aislar el artículo *el* para que noten que *peine* se construye con *el*. El profesor repite su propia producción de (94) para confirmarles a los aprendices que su enunciado de (95) es gramatical. Puesto que los aprendices ya han producido de forma conjunta la palabra peine con el artículo el, el profesor repite artículo y sustantivo unidos para validar la producción correcta que han hecho los estudiantes en (95). Segmenta para dar relevancia a artículo + sustantivo. La segmenta en dos partes (¿Dónde está / **el** peine?) para dar relevancia a la unión artículo y sustantivo. Las repeticiones con segmentación, parecen tener éxito, porque el aprendiz produce el ítem correcto en (97):

97. A: **El** peine está sobre la aaa / sillón.

El origen de la repetición de (149) está en (148),

148. A: / ¿Dónde ... /... dónde está el // un nnn... /// ¿Dónde está... el
bolígrafo?

149. P: **¿Dónde está... / el bolígrafo?** A ver... / ¿dónde está el bolígrafo,
Imán?

En (148) el aprendiz tiene problemas para producir la forma correcta en lengua meta: el artículo determinado. Formula dos hipótesis: una gramatical (el) y otra que no lo es (un). Primero formula la hipótesis correcta (el), a continuación la que no lo es (un). Después de una pausa, el aprendiz vuelve a la primera hipótesis que es la forma correcta en lengua meta (el). El profesor repite el enunciado anterior del aprendiz, pero lo segmenta. El profesor repite, pero segmenta el enunciado, como ha hecho en (95), colocando la pausa justo antes del ítem con el que ha tenido dificultades el aprendiz (el). La repetición segmentada viene a confirmar la gramaticalidad del ítem por el que finalmente se ha decantado el aprendiz. En (149) el profesor repite por segunda vez el mismo enunciado, pero esta vez sin pausa. Si la primera repetición (la que ha sido segmentada) es confirmatoria y funciona al mismo tiempo como feedback correctivo, la segunda (que es una pregunta directa a una aprendiz) busca sondear si el aprendiz se mantiene en la elección que ha hecho del ítem “el” o si todavía tiene alguna duda. La respuesta de la aprendiz confirma que se mantiene en su elección:

150. A: **El bolígrafo está encima del televisor.**

4.1.3. Repetición con doble función: confirmar y elicitación

A veces la repetición tiene una doble función: confirma la corrección de la producción anterior, pero no cierra la secuencia, sino que el profesor deja el enunciado en suspenso para que lo complete el aprendiz (elicitación) con el objeto de obtener de forma implícita el conocimiento lingüístico del aprendiz. Algo que ocurre en (59), donde el profesor repite el ítem del aprendiz del turno anterior, pero a la vez lo deja en suspenso para que lo

complete con el verbo ser o estar, puesto que quiere saber si sabe construir la frase con estar, razón por la cual ha dejado la frase inacabada:

- 58. A: Las gafas.
- 59. P: Las gafas...
- 60. A: ... están...

En (106) el profesor repite una parte de la producción anterior del aprendiz -aquella que no incluye el error-, como reacción a un enunciado en el que el aprendiz ha producido un ítem no gramatical (105):

- 105. A: Eh nnn /... ¿Dónde hay nnn... eh/? ¿Dónde hay el vaso?
- 106. P: ¿Dónde hay... /?

El profesor repite una parte del enunciado del aprendiz, pero esta repetición funciona también como un procedimiento para obtener información del aprendiz porque la deja en suspenso en espera de que el aprendiz la complete y repare su anterior producción no gramatical. El aprendiz no repara en el turno siguiente (107). El profesor introduce otra estrategia indirecta (claves metalingüísticas) en (108). Esta vez el procedimiento para obtener el ítem esperado tiene éxito, pero no es el aprendiz que ha producido el error, sino un compañero suyo quien repara en (110):

- 107. A: ...el vaso.
- 108. P: Pero, como tenemos... Como dices hay...
- 109. A: ...ah nnn...
- 110. A: (otro)... un vaso.
- 111. A: ...un vaso↓.

4.2. Elicitaciones

Funcionan a veces como movimientos del profesor que busca obtener información sobre el conocimiento declarativo de los aprendices sobre una regla (elicitaciones

metalingüísticas). Las lleva a cabo el profesor mediante una pregunta abierta en (17) y (19). En (17),

17. P: ¿Cuándo utilizamos, a ver, cuándo hay? ¿Cuándo utilizamos está?

el profesor hace una pregunta abierta, pero como la respuesta del aprendiz en (18),

18. A: Hay indeterminado↓.

no le satisface, porque en su opinión el aprendiz no enuncia la regla en toda su amplitud, el profesor vuelve a hacer uso del mismo procedimiento para obtener la mayor información posible sobre la regla en (19),

19. P: Indeterminado↓, pero ¿con qué artículos?/...

y sigue en (24) con otra elicitación:

24. P: Y está, ¿con?.../

También se hace uso de este recurso durante una interacción muy guiada en la que se pide a los aprendices que hagan preguntas. El profesor parece asumir, que los aprendices tienen que “automatizar” su conocimiento lingüístico, que ya ha sido sondeado, a través de la práctica, en este caso de la práctica de preguntas y respuestas, sin embargo no de cualquier pregunta y respuesta, sino de aquellas en las que aparezcan todos los elementos lingüísticos que forman el enunciado correspondiente a las reglas cuyo conocimiento declarativo poseen los aprendices, es decir, artículo+sustantivo+verbo+complemento. En (51) la respuesta de los aprendices es correcta y apropiada,

47. P: Ya está. /// ¿Eh? Pues, para hacer preguntas o para decir dónde hay o están los

48. objetos, utilizamos o hay o... Entonces, ahora ya podemos hacer preguntas con

49. uno o con otro. Venga, vamos a... Vamos a hacer preguntas. Por ejemplo, yo

50. puedo decir, ah... //¿dónde hay unas gafas? ¿Dónde hay unas gafas? ///

51. AA: Sobre la mesa.

sin embargo el profesor en su afán de que el aprendiz produzca un enunciado en el que figuren todos los elementos lingüísticos que constituyen la regla, y no solo un complemento circunstancial, recurre otra vez en (52),

52. P: Vale, pero en tu respuesta, ¿tú qué me dices?

a la elicitación. Ante la respuesta del aprendiz (53)

53. AA: Están (nnn).

donde solo se enuncia el verbo, vuelve a hacer uso del mismo recurso en (57) y (59):

57. P: Yo hago una pregunta. Yo digo: ¿Dónde hay unas gafas? ¿Tú qué me dices?

58. A: Las gafas.

59. P: Las gafas...

60. A: ...están...

61. P: ¿Son o están?

62. A: ¡Están! ↓

El origen de estos movimientos está en (50) cuando el profesor formula una pregunta abierta, sin conseguir en (51) que el aprendiz formule un enunciado con los elementos esperados:

50. puedo decir, ah... //¿dónde hay unas gafas? ¿Dónde hay unas gafas? ///

51. AA: Sobre la mesa.

Pero esa respuesta no le aclara al profesor si el aprendiz puede producir “las gafas están sobre la mesa” o “hay unas gafas sobre la mesa”. El profesor en el intento de que el aprendiz formule ese enunciado con el verbo haber, elicitó en cuatro ocasiones y repite un enunciado en una ocasión que funciona como elicitación al mismo tiempo. En las

respuestas a sucesivas elicitaciones del profesor, el aprendiz sigue produciendo los constituyentes de forma aislada. Por ejemplo, en

53. AA: Están (nnn).

o en (56):

56. A Las gafas...

Es probable que (60),

60. A: ...están...

le parezca satisfactoria al profesor, pero como el aprendiz sigue emitiendo ítems de forma aislada, el profesor formula una petición de clarificación en (61):

61. P: ¿Son o están?

Le sigue una respuesta del aprendiz en la que elige la forma esperada, con entonación ascendente, para dar relevancia a su elección.

60. A: ¡Están!

Para confirmar la regla, podría decirse que definitivamente, por lo menos en esta secuencia discursiva, el profesor explícitamente pone el ejemplo con los constituyentes que considera que forman la regla (¡Las gafas están!) y que han sido producidos por el aprendiz de forma aislada en (56) y (60) acompañándolo de una corrección explícita:

67. P: ¡Las gafas están! No son. Están. Con “las” están.

De nuevo, el profesor recoge al final de la secuencia los elementos de la oración que han sido producidos de forma aislada (construcción vertical) para producirlos, al final, en una oración completa (construcción horizontal).

4.3. Correcciones explícitas

En (70) la aprendiz comete un error al utilizar “el” en lugar de “un” con el verbo haber,

70. ¿Dónde hay **el** bolso? Eh... **una** bolso.

pero es ella misma la que *dándose cuenta* de que su producción está lejos de la lengua meta, se corrige modificando su propia producción sin necesidad de feedback positivo ni negativo, es decir, el nuevo enunciado es producto de una auto-reparación y no de la influencia del entorno lingüístico. La auto-reparación consiste en utilizar el artículo indeterminado en lugar del determinado, sin embargo, produce otro error: utiliza el artículo indefinido femenino en lugar de uno masculino como corresponde al sustantivo masculino que termina en -o. El profesor recurre a la corrección explícita mostrando esta vez el modelo en (71) y el estudiante repara el nuevo error:

71. P: Claro, entonces donde hay... Como dices hay, tienes que utilizar un.

72. A: Un.

4.4. Claves metalingüísticas

El origen de la clave metalingüística de (119) está en (115):

115. P: Verre. ¿Dónde hay / un vaso?

116. A: ...está encima...

117. P: ¿Nadia? ... ¿Cómo?

118. A: Está encima de la alfombra.

119. P: Pero, si dices está... ¿qué dices el vaso o un vaso está?

120. A: El vaso está...

121. P: Eso es.

La respuesta de (116), de nuevo, no contiene los elementos suficientes para que el profesor evalúe si el estudiante sabe que el verbo estar se construye con sustantivo y artículo determinado, razón por la cual para aclarar esa duda, el profesor recurre a una clave metalingüística en (119). El procedimiento tiene éxito, porque el alumno responde con los constituyentes de la regla en (120).

4.5. Reformulaciones

En (98) el profesor reacciona ante el error de (97) con una reformulación con relieve (una pausa).

- 96. P: El peine. Vale. ¿Dónde está / el peine? Mohamed...
- 97. A: El peine está sobre la aaa / la sillón.
- 98. P: Sobre // el sillón/.
- 99. A: ...sillón. Eh, nnn... al lado de...

En (97) el aprendiz utiliza el artículo femenino en lugar del masculino, probablemente porque el sustantivo al que acompaña (sillón) es una excepción a la regla según la cual son masculinos los sustantivos terminados en -o, y el aprendiz no conoce las excepciones como ocurría más arriba con “peine”. En la reformulación, el profesor vuelve a utilizar la pausa como procedimiento para dar relieve al *input* y hacer que el aprendiz se dé cuenta de su error. El profesor no repite todo el enunciado, sino solo la parte en la que el estudiante ha producido el error (sobre **la** sillón). Téngase en cuenta, por otro lado, que en (97) el aprendiz duda, titubea a la hora de construir la oración con el artículo femenino y hace una pausa entre el artículo y el sustantivo. No se sabe si porque no conoce el nombre del objeto que va a nombrar o porque en su interlengua conviven dos posibles hipótesis sobre una misma forma (*el* y *la*). En todo caso, en su respuesta el profesor centra la atención sobre el fragmento que le interesa y lo segmenta mediante una pausa dividiéndolo en dos partes bien diferenciadas, aislando la parte en la que se ha producido el error y en la que el profesor quiere que se fije (el sillón). Téngase en cuenta que no lo divide en tres partes (sobre/el/sillón), sino en dos (sobre/el sillón). Esto es muy significativo. El aprendiz en (97) ha dudado y ha segmentado la unidad en dos (sobre la/la sillón). El profesor adapta su corrección al *input* recibido repitiendo ese fragmento en que

el aprendiz ha encontrado dificultades y segmentándolo en las mismas partes en que lo ha hecho el aprendiz poniendo de relieve que *el sillón* es la solución correcta al problema y no *la sillón*.

En (141) el profesor reformula una producción anterior del aprendiz, pero no hay reparación por parte de éste:

- 140. A: ¿Dónde hay el cojín?
- 141. P: ¿Dónde hay un cojín?
- 142. A: ...
- 143. P: ¿Sí...? Cojín...
- 144. A: Sobre el sofá. Sobre el cojín está sobre el sofá.

De igual modo, las reformulaciones de (151) y (199) no llevan al aprendiz a reparar.

Pregunta n. ° 2

¿Cómo reorienta el profesor las producciones no gramaticales del aprendiz? ¿Qué procedimientos utiliza para que el estudiante repare? ¿Procedimientos explícitos o implícitos? ¿Cuándo repara más el aprendiz? ¿Cuando se utilizan procedimientos explícitos o implícitos? ¿Con cuál de las modificaciones conversacionales repara más el aprendiz?

He localizado 15 errores en la muestra. El aprendiz repara por sí mismo, sin necesidad alguna de feedback, en 3 ocasiones, es decir, el 20% de las veces en que produce un error. En respuesta a las doce veces restantes en que se produce un error, que es cuando se puede medir la efectividad del feedback del profesor, las estrategias más utilizadas para que el aprendiz repare son las implícitas, un total de 8 (el 61, 50%), frente a 5 explícitas (el 38,50%). He medido la efectividad de estos procedimientos basándome en si el aprendiz repara o no repara su error. Los resultados son los siguientes. De las cinco ocasiones en las que el profesor trata el error con procedimientos explícitos, el aprendiz repara en una ocasión, es decir un 20% de las veces (tabla 15). De las ocho ocasiones en las que el profesor trata el error de una forma implícita el aprendiz repara en dos ocasiones -una de las cuales es otro quien repara-, es decir, un 25 % (tabla 16).

Los resultados indican, en primer lugar, que los aprendices son capaces de corregirse a sí mismos, es decir que son ellos quienes reorientan las producciones no gramaticales en un 20% de las ocasiones en que producen un error. En segundo lugar, que para reorientar las producciones no gramaticales de los aprendices el profesor utiliza más procedimientos implícitos que explícitos. En tercer lugar, que los procedimientos implícitos son más efectivos que los explícitos a la hora de que reparen los estudiantes. El procedimiento explícito más utilizado, y el único, es el de la corrección explícita. De las cinco ocasiones en las que el profesor se vale de la corrección explícita para corregir, el aprendiz repara en una ocasión. El ítem reformulado por el aprendiz después de la corrección explícita es el artículo indeterminado *un*. El procedimiento implícito más utilizado es el de la reformulación. En cuatro ocasiones el profesor utiliza la reformulación para responder a una producción no gramatical de los aprendices y en ninguna los aprendices reparan, es decir, que la efectividad de las reformulaciones constatada en esta muestra es nula. El procedimiento implícito más efectivo es la utilización de las claves metalingüísticas, puesto que como consecuencia de esta estrategia los aprendices reparan en dos ocasiones, mientras que reparan en una sola ocasión recurriendo a las elicitaciones.

Por otro lado, tanto en esta ocasión en la que la influencia en la reparación se debe a un procedimiento explícito, como en la otra ocasión en la que se debe a un procedimiento implícito, falta por controlar si las reparaciones tienen una continuidad en turnos posteriores. Por otro lado, respecto a las reformulaciones y a la ausencia de efectividad, hay que hacer también algunas consideraciones. En primer lugar, puede ser que el estudiante no se percate de que la reformulación, por ser un procedimiento implícito de corrección, no se percate que incluye dicha corrección. Por otro lado, la efectividad puede que no se pueda valorar por la respuesta inmediata del aprendiz, sino que haya que hacer una observación de los turnos posteriores, para ver si los estudiantes incorporan a su interlengua el ítem objeto de la reformulación. Por otro lado, el hecho de que los aprendices no perciban la corrección en el feedback y no haya una manifestación observable en ellos no significa que éste no tenga posteriormente efectos beneficiosos.

Estrategias explícitas				
	Repara	No repara	Repara otro	Total
Correcciones explícitas	1	4		5
Total				5

Tabla 15 Reparaciones de los aprendices como respuesta a estrategias explícitas

Estrategias implícitas					
		Repara	No repara	Repara otro	Total
Implícitas	Reformulaciones: 4	0	4		4
	Elicitaciones: 2	1	1		2
	Claves metalingüísticas: 2	1		1	2
Total					8

Tabla 16 Reparaciones de los aprendices como respuesta a estrategias implícitas

Capítulo 5

Discusión y conclusiones

Según los datos obtenidos en este estudio, las estrategias que proporcionan feedback positivo son más utilizadas que las que proporcionan feedback correctivo o negativo. La corroboración de la información de las producciones anteriores de los aprendices por parte del profesor mediante repeticiones, expansiones y paráfrasis (feedback positivo) es mayor que las indicaciones que proporciona el profesor para que los estudiantes corrijan las formas lingüísticas no gramaticales (feedback correctivo). Las repeticiones son las modificaciones conversacionales más utilizadas tanto si tenemos en cuenta el conjunto de todas las estrategias como si nos referimos exclusivamente a aquellas que proporcionan feedback positivo. En esta muestra el profesor repite las producciones correctas y no las incorrectas. La repetición con entonación descendente es otro procedimiento utilizado para confirmar una producción del aprendiz inmediatamente anterior. Tiene por objeto confirmar la gramaticalidad de un ítem con el que el aprendiz ha tenido alguna dificultad. La entonación es relevante y significativa, porque representa la resolución de una duda o de un problema en la producción. El profesor repite y corrobora producciones que en la mayoría de los casos están en estrecha relación con procedimientos de elicitación a los que recurre en su intento de hacer que el aprendiz produzca enunciados. Elicitación y repetición forman en numerosas ocasiones una secuencia que consta de los siguientes elementos: elicitación del profesor (preguntas o comienzos inacabados), producción correcta del aprendiz, repetición de la producción correcta por parte del profesor, nueva repetición de la producción correcta por parte del aprendiz (opcional).

El feedback correctivo -una forma de señalar que hay algún problema en la producción de los aprendices- se utiliza en menor medida que el positivo, siendo las estrategias correctivas implícitas -aquellas mediante las cuales se señala de forma indirecta cómo el aprendiz puede reparar su producción no gramatical- más utilizadas que las explícitas -aquellas mediante las que se indica de forma explícita cuál es el error proporcionando la forma correcta-. El hecho de que los procedimientos implícitos sean más utilizados que los explícitos y el hecho de que muchas de las repeticiones del profesor sigan a enunciados del aprendiz que, a su vez, son una respuesta a elicitaciones del profesor indican la importancia que tienen los procedimientos implícitos en esta muestra. Por otro lado, los datos muestran que son más las veces en las que el profesor no proporciona el modelo cuando corrige que aquellas en las que sí lo proporciona. De lo

anterior se deduce que el profesor en su función de tutor y de mediador transfiere el conocimiento guiando a los aprendices mediante pistas (claves metalingüísticas, elicitaciones, peticiones de clarificación para que reflexionen), para que busquen las formas lingüísticas y hagan intentos nuevos por acercarse a la lengua meta.

Además de la entonación descendente, el profesor recurre a otro procedimiento para dar relieve al *input*: la segmentación de unidades lingüísticas. El profesor segmenta las frases mediante pausas, aislando las palabras en las que quiere que se fije el aprendiz, para hacerle consciente, después de cometer un error, de que son esas formas aisladas las que son gramaticales en la lengua meta y no las que ha producido el propio aprendiz en un turno anterior. Aislando esas palabras en las que el estudiante ha tenido algún problema, los aprendices pueden fijarse en ellas y compararlas con las que han producido. Estas comparaciones entre la lengua meta y su sistema de interlengua pueden tener efectos beneficiosos en su interlengua.

Profesor y aprendices negocian el significado, pero el significado de las formas lingüísticas. La atención, tanto por parte del profesor como de los aprendices, no se centra en el significado, sino en las mismas formas lingüísticas, por lo tanto negocian el significado de las formas lingüísticas propiamente dichas. La contribución a esta negociación -llegar a un acuerdo con los aprendices sobre lo que significan las formas lingüísticas; comprender y hacerse comprender por los estudiantes mediante modificaciones conversacionales introducidas en su habla- la realiza el profesor interrumpiendo de forma permanente a sus interlocutores. No se puede hablar en esta muestra de atención implícita a la forma. De hecho, las reformulaciones, el procedimiento más utilizado para conseguir la atención implícita a la forma, son utilizadas solamente en cuatro ocasiones y si medimos la efectividad de dicho procedimiento por la respuesta inmediata, dicha efectividad es nula, es decir, en ningún caso el aprendiz reformula su error a partir de la reformulación del profesor. Puede ser, como se ha puesto de manifiesto por diversos investigadores, que el aprendiz no se dé cuenta de que la reformulación contiene una corrección y sea vista como otra forma de decir lo mismo con otras palabras, es decir, como una paráfrasis. De todos modos, hay que destacar el poco tiempo que da el profesor al aprendiz después de reformular para que se fije en la corrección que contiene la reformulación, factor éste de gran importancia.

Para corregir o reorientar las producciones no gramaticales de los aprendices el profesor utiliza más procedimientos implícitos que explícitos. En cuanto a su efectividad, los implícitos son más efectivos que los explícitos. El profesor recurre en ocho ocasiones a

las correcciones implícitas. Como consecuencia de las mismas, el estudiante repara el error en dos ocasiones (en una ocasión repara otro estudiante diferente al que ha producido el error), lo que supone el 25 % del total. El profesor recurre en cinco ocasiones a la corrección explícita. Como consecuencia de estas correcciones el estudiante repara el error en una ocasión, lo que supone un 20 % del total.

El profesor colabora en el proceso de adquisición de los aprendices construyendo conjuntamente con ellos estructuras verticales (Hatch 1979). Los estudiantes se apoyan en las repeticiones, elicitaciones y claves metalingüísticas del profesor para producir y adquirir las formas lingüísticas. Los aprendices responden a comienzos inacabados del profesor, repiten ítems del profesor o de otro estudiante y responden a sus preguntas. Mediante esos procedimientos el aprendiz produce las formas lingüísticas de manera aislada (construcción vertical). El hecho de que el aprendiz produzca los constituyentes de una oración de forma aislada no significa que no adquiera y sea capaz de producir la oración entera posteriormente. Un comportamiento verbal a destacar en esta muestra es que el profesor recoge los elementos que el estudiante ha producido aisladamente y los agrupa al final de la secuencia (construcción horizontal), cuando los problemas de comprensión o de producción ya han sido resueltos, en una oración que contiene todos los elementos emitidos aisladamente por los aprendices. Tanto los procedimientos del profesor para que los aprendices produzcan los constituyentes de una oración de forma aislada como el hecho de que los “recoja” cuando ya han sido producidos pueden tener efectos beneficiosos en la interlengua del aprendiz. De todos modos, para conocer la influencia positiva tanto de los cambios en la entonación, como de la fragmentación y de la reagrupación de los elementos lingüísticos se necesitan estudios experimentales que aislen estas variables y la realización de un pre-test y un pos-test antes y después de la puesta en marcha de la investigación.

Como reflexión final, tengo que señalar que, según los datos obtenidos, no se puede afirmar que la influencia de las modificaciones conversacionales que introduce el profesor en su habla sea muy significativa. De las seis veces en las que repara un aprendiz un error, en tres ocasiones repara por sí mismo sin ayuda del feedback del profesor, es decir, sin influencia del entorno lingüístico, y en otras tres como consecuencia del entorno. Estos datos indican un equilibrio entre los mecanismos internos de adquisición y la influencia del entorno, teniendo en cuenta siempre que la posible influencia del entorno lingüístico no tiene por qué actuar de manera inmediata. De las tres veces en las que repara por influencia del entorno, en dos ocasiones lo hace como consecuencia de procedimientos

implícitos y en una como consecuencia de la utilización por parte del profesor de estrategias explícitas, de lo que se deduce que tampoco parece haber diferencias significativas entre la influencia de procedimientos implícitos y explícitos a la hora de que el profesor reoriente el *input* de los aprendices, teniendo siempre en cuenta que la muestra en la que se basa este estudio no sea quizás lo suficientemente amplia como para que los resultados puedan ser generalizables.

Bibliografía

- Allwright, D. y Bailey, K. M. (2002). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- Aymerich, M. y Díaz, L. (2007). "Repeticiones y reformulaciones." [En línea] *MarcoELE*: 5. Disponible en <http://www.marcoele.com/num/5/repeticiones/reformulaciones.php>
- Balcárcel, G. (2006). *La corrección del error en clases de inglés como lengua extranjera*. [En línea] *Letras 73*. Documento disponible en <http://www.scielo.org.ve/scielo.php>
- Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Barrios Espinosa, M. E. (1991). "Form-focused instruction in second language teaching and learning: theoretical proposals and research findings". *Lenguaje y Textos* 10: 9-23.
- Bialystok, E. (1983). "Inferencing: Testing the "Hypothesis- testing". Seliger, W. H. y Long, M. H. (eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. London: Newbury House Publishers.
- (1990). "Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage". Gaonac'h, D. (ed.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Rennes: Hachette.
- (1992). "Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas". Muñoz Licerias, J. (ed.). *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *La cosas del decir*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Chaudron, C. (1983). "Foreigner Talk in the Classroom. An Aid to Learning?" Seliger, W. H. y Long, M. H. (eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. London: Newbury House Publishers.
- (1985). "A method for examinig the *input/intake* distinction". Gass, M. y Madden, C. (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. London: Newsbury House Publishers.
- (1988) "Clasroom research: Recent methods and findings". [En línea] *AILA Review* 5: 10-20. Disponible en <http://www.aila.info/download/publications/review/AILA05.pdf>.
- Chomsky, N. (1991). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Madrid: Planeta Agostini.

- Cross, T. G. (1977). "Mothers' speech adjustments: the contribution of selected child listener variables". Snow, C. E. y Ferguson, Ch. A. (eds.). *Talking to children. Language Input y Acquisition*. Cambridge: CUP.
- DeKeyser, R. M. (ed.). (2007). *Practice in a Second Language*. Cambridge: CUP.
- "How implicit can adult second language learning be? [En línea] Hulstijn, J. H. y Schmidt, R. (eds.). *AILA Review* 11: 83-96. Disponible en <http://www.aila.info/download/publications/reviewAILA11.pdf>
- Doughty, C. (2000). "La negociación del entorno lingüístico en el aula". Muñoz, C. (ed.). *Segundas lenguas, adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Doughty, C. y Varela, E. (1998). "Communicative focus on form". Doughty, C. y Williams, J. (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: CUP.
- Doughty, C. y Williams, J. (eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: CUP.
- Doughty, C. y Williams, J. (1998). "Pedagogical choices in focus on form." Doughty, C. y Williams, J. (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: CUP.
- Ellis, R. (1988). "The role of practice in classroom learning". [En línea] *AILA Review* 5: 20-40. Disponible en <http://www.aila.info/download/publications/review/AILA/05.pdf>
- (1995). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Universidad de Auckland. [En línea] Disponible en http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf
- Esperet, E. (1990). "Apprendre à produire du langage: construction des représentations et processus cognitifs". Gaonac'h, D. (ed.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Rennes: Hachette.
- Faerch, C. y Kasper, G. (eds.). (1984). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman.
- Ferguson, Ch. A. (1977). "Baby talk as simplified register." Snow, C. E. y Ferguson, Ch. A. (eds.). *Talking to children. Language Input y Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Ferreira, A. (2006). "Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera". [En línea] *Signos* 62: 379-406. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php>

- Gaies, S. J. (1983). "Learner Feedback: An Exploratory Study of Its Role in the Second Language Classroom". Seliger, W. H. y Long, M. H. (eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. London: Newbury House Publishers.
- Gaonac'h, D. (1990). (ed.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Rennes: Hachette.
- Gass, S. y Madden, C. (eds.). (1985). *Input in second language acquisition*. London: Newbury House.
- Gass, M y Varonis, E. M. (1985). "Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning". Gass, M y Madden, G. (eds.). *Input in second language acquisition*. London: Newbury House.
- González, V. (2002). El discurso generado por el profesor como fuente de (in)formación. [En línea] Disponible en <http://www.ihes.com/bcm/formacion/ele/actividades/articulos/gonzalez.pdf>
- Hatch, E.M. (ed.). (1978). *Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Hatch, E. M. (1978). "Discourse Analysis and Second Language Acquisition". Hatch, E.M. (ed.). *Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Hulstijn, J. H. y De Graaff, R. (1994). [En línea] Hulstijn, J. H. y Schmidt, R. (eds.). *AILA Review* 11: 97-112. Disponible en <http://www.aila.info/download/publications/reviewAILA11.pdf>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Liceras, J. M. (1985). "The role of intake in the determination of learners' competence". Gass, S. & C. Madden. (eds.). *Input in second language acquisition*. London: Newbury House.
- (1992). Liceras, J. M. (ed.). *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- (1996). *La adquisición de lenguas extranjeras y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Llobera, M. (ed.). (1995). *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- (1995) "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras". M. Siguán (ed.). *La enseñanza de la lengua por tareas*. Barcelona: Horsoris.

- Long, M. H. (1985). "Input and second language acquisition theory". Gass, M y Madden, C. G. (eds.). *Input in second language acquisition*, London: Newbury House.
- Long, M. H. y Sato, Ch. J. (1983). "Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions". *Classroom oriented research in second language acquisition*. London: Newbury House Publishers.
- Long, M. H. y Robinson, P. (1998). "Focus on form: Theory, research and practice". Doughty, C. y Williams, J. (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: CUP.
- Lyster, L. y Ranta, R. (2007). "A cognitive approach to improving immersion student's oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence". DeKeyser, R. M. (ed.). *Practice in a Second Language*. Cambridge: CUP.
- Mackey, A. (2007). "Interaction as practice". DeKeyser, R. M. (ed.). *Practice in a Second Language*. Cambridge: CUP.
- McLaughlin, B. (1992). "Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor". Liceras, J. M. (ed.). *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea] Disponible en http://cvc.cervantes.es/enseñanza/diccio__ele
- Muñoz, C. (ed.). (2000). *Segundas lenguas, adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Muranoi, H. (2007). "Output practice in the L2 classroom". Dekeyser, R. M. (ed.). *Practice in a Second Language*. Cambridge: CUP.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1991). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- O'Malley, J. M. y Chamot A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Ortega, L. (2000). "El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas." Muñoz, C. (ed.). *Segundas lenguas, adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- (2001). "Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación". [En línea] Pastor, S. y Salazar, V. (eds.). *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante, Anexo 1*: 179-211. Disponible en <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02127636RD32538340.pdf>

- (2004). "Aproximaciones cognitivo-interaccionistas al aprendizaje de segundas lenguas mediante tareas". [En línea] *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada (ELIA)* 5: 15-40. Disponible en <http://www.institucional.us.es/revistas/elia/pdf15/1.ortega.pdf>
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Peck, S. (1978). "Child-child discourse in second language acquisition." Hatch, E. M. (ed.). *Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Pica, T y Doughty, C. (1985). "Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities". Gass, M y Madden, G. (eds.). *Input in second language acquisition*. London: Newbury House.
- Py, B. (1990). "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction". Gaonac'h, D. (1990). (ed.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Rennes: Hachette.
- Schmidt, R. (1994). "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics". [En línea] Hulstijn, J. H. y Schmidt, R. (eds.). *AILA Review* 11: 11-26. Disponible en <http://www.aila.info/download/publications/reviewAILA11.pdf>
- Seliger, W. H. y Long, M. H. (eds.). (1983). *Classroom oriented research in second language acquisition*. London: Newbury House Publishers.
- Snow, C. E. & Ferguson, Ch. A. (1977). *Talking to children. Language Input y Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Swain, M. (1985). "Communicative competence: Some roles of comprehensible *input* and comprehensible *output* in its development." Gass, S. & C. Madden. (eds.). *Input in second language acquisition*. London: Newbury House.
- (1998). "Focus on form through conscious reflection." Doughty, C. y J. Williams (eds.). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: CUP.
- Van Lier, L. (1994). "Language, contingency and interaction". [En línea]. Hulstijn, J. H. y Schmidt, R. (eds.). *AILA Review* 11: 69-82. Disponible en www.aila.info/download/publications/reviewAILA11.pdf
- Vanpatten, B. (1994). "Evaluating the role of consciousness in search of useful definitions for applied linguistics". [En línea] Hulstijn, J. H. y Schmidt, R. (eds.). *AILA Review* 11: 27-37. Disponible en <http://www.aila.info/download/publications/reviewAILA11.pdf>

- Vasseur, M. T. (1990). "Interaction et acquisition d' une langue étrangère en milieu social". Gaonac'h, D. (1990). (ed.). *Acquisition et utilisation d' une langue étrangère*. Rennes: Hachette.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: CUP.
- Zobl, H. (1985). "Grammars in search of *input* and *intake*". Gass, M y Madden, G. (eds.). *Input in second language acquisition*. London: Newbury House.

Anejo 1

Trascripción de la grabación

1. P: Entonces/. Vamos a ver, /¿eh?, /dónde están los objetos ¿eh? Venga. Ya sabemos,
2. ¿eh?/, izquierda, derecha, /delante,/detrás/...
3. A: Encima.
4. P: Encima/...
5. A: Debajo...
6. A2: Sobre
7. P: Debajo.
8. A: Enfrente.
9. A2: Enfrente.
10. P: Enfrente, también, ¿eh?
11. A: Al lado.
12. P: Al lado de, ¿eh? Entonces, ya sabemos esto. Ya sabemos las posiciones, ¿eh?/
13. Los lugares....
14. P: Ahora ya también sabemos está, hay, ¿no? ¿Cuándo utilizamos está?, cuándo
15. utilizamos hay, ¿no?/...
16. A: Sí.
17. P: ¿Cuándo utilizamos, a ver, cuándo hay? ¿Cuándo utilizamos está?
18. A: Hay indeterminado↓.
19. P: Indeterminado↓, pero ¿con qué artículos?/...
20. A: Un.
21. P: Un, una.
22. A: Unos, unas.
23. P: Unos, unas.
24. P: Y está, ¿con?.../
25. A: El.
26. P: El.
27. A: La.
28. P: La.
29. A: Los.
30. P: Los, las.
31. P: Entonces, ya sabemos delante, detrás y todo esto. Ya podemos hacer preguntas

32. con está o con hay↑. Vamos a mirar, entonces, otra vez... ¿Eh?
°()°
33. P: ¿Eh? / Repetimos, ¿eh? Hay//...
34. A: Artículos indeterminados.
35. P: Indeterminados. Hay / con un/, una/...
36. A: unos, unas.
37. P: Unos, unas.
38. P: Está // o están con.../
39. A: ...el.
40. P: El.
41. A: La.
42. P: La.
43. A: Los.
44. P: Los.
45. A: Las.
46. P: Las.
47. P: Ya está. /// ¿Eh? Pues, para hacer preguntas o para decir dónde hay o están los
48. objetos, utilizamos o hay o... Entonces, ahora ya podemos hacer preguntas con
49. uno o con otro. Venga, vamos a... Vamos a hacer preguntas. Por ejemplo, yo
50. puedo decir, ah... //¿dónde hay unas gafas? ¿Dónde hay unas gafas? ///
51. AA: Sobre la mesa.
52. P: Vale. Pero en tu respuesta, ¿tú qué me dices?
53. AA: Están(nn).
54. P: Si yo pregunto, por ejemplo, ¿dónde hay unas gafas? ¿Tú qué me dices?
55. Utilizando uno u otro, ¿tú qué me dices?
56. A: Las gafas...
57. P: Yo hago una pregunta. Yo digo: ¿Dónde hay unas gafas? ¿Tú qué me dices?
58. A: Las gafas.
59. P: Las gafas...
60. A: ...están...
61. P: ¿Son o están?
62. A: ¡Están! ↓
63. P: ¡Las gafas están! ↓ No son. Están. Con “las” están.

64. A: Están encima de...
65. P: Las gafas están...
66. A: encima...
67. P: ...encima de la mesa o también podemos decir: hay unas gafas. ¿Dónde hay unas
68. gafas? Hay unas encima de la mesa, ¿eh?
69. P: Venga, Fauzia, pregunta. Con está o con hay. Venga.
70. A: ¿Dónde hay el bolso? Eh... una bolso.
71. P: Claro, entonces donde hay... Como dices hay, tienes que utilizar un.
72. A: Un.
73. P: ¿Dónde hay un bolso? Venga, ¿quién? Venga, eh (nn) Hanan.
74. A: El bolso está encima de la sofá, / del sofá.
75. P: Eso es, muy bien. Ya está, muy bien. Eh... pregunta, Hanan.
76. A: Eh... ¿dónde está el balón?
77. P: ¿Dónde está el balón? Venga. ¿Dónde está el balón? Venga, Fauzia,
78. ¿dónde está el balón?
79. A: El balón está delante de la estantería.
80. P: Muy bien. Y también está /... detrás...
81. A: detrás/... del paraguas.
82. P: Del paraguas. Venga aaa, Fauzia, pregunta.
83. A: ¿Dónde aaa hay nnn / unos calcetines?
84. P: ¿Dónde hay unos calcetines? /// ... ¿Qué significa calcetines?
85. AA: Chaussettes.
86. A: Los calcetines.
87. P: Sí...
88. A: ... están sobre la silla.
89. P: Muy bien. Los calcetines están/ sobre la silla, ¿eh? Muy bien. Pregunta,
90. Nadia.
91. A: Eh /... ¿dónde está la peine?
92. P: ¿La...?
93. A: ... peine.
94. P: ¿Dónde está // el // peine? ¿Peine o cepillo? Porque hay dos, eh...
95. AA: El peine.
96. P: El peine. Vale. ¿Dónde está / el peine? Mohamed...
97. A: El peine está sobre la aaa / la sillón.

98. P: Sobre // el sillón/.
99. A: ...sillón. Eh, nnn... al lado de...
100. A: ...detrás.
101. P: ...detrás.
102. A (otro): de los guantes.
103. P: ... al lado, detrás, mejor, de los guantes, eh nnn ... Muy bien. Eso es.
104. Pregunta aaa, Mohamed.
105. A: Eh nnn /... ¿Dónde hay nnn... eh/? ¿Dónde hay el vaso?
106. P: ¿Dónde hay... /?
107. A: ... el vaso.
108. P: Pero, como tenemos... Como dices hay...
109. A: ...ah nnn...
110. A: (otro)... un vaso.
111. A: ...un vaso↓.
112. P: ¿Dónde hay / un vaso? ¿Si...? /// A ver... Sí, sí... ¿Comprendemos vaso aaa
113. Mounia? A ver, ¿qué significa vaso?
114. AA: ... Verre.
115. P: Verre. ¿Dónde hay / un vaso?
116. A: ...está encima...
117. P: ¿Nadia? ... ¿Cómo?
118. A: Está encima de la alfombra.
119. P: Pero, si dices está... ¿qué dices el vaso o un vaso está?
120. A: El vaso está...
121. P: Eso es.
122. A: ... encima de la alfombra.
123. P: Muy bien. Venga, Nadia, pregunta.
124. A: ¿Dónde está la lámpara?
125. P: ¿Dónde está la lámpara? / Amina...
126. A: Está...
127. P: La lámpara... / al lado de las gafas...
128. A: ... entre...
129. P: ...entre...
130. A: ... eh nnn... la transistor...
131. P: ... el transistor...

132. A: ... y las gafas↓.
133. P: ... y las gafas...
134. A: ... y encima de...
135. P: ... y encima...
136. A: ... del mesa...
137. P: ... de la mesa...
138. A: Detrás de la pipa.
139. P: Detrás de la pipa. Eso es, muy bien. Pregunta, Imán.
140. A: ¿Dónde hay el cojín?
141. P: ¿Dónde hay un cojín?
142. A: ...
143. P: ¿Sí...? Cojín...
144. A: Sobre el sofá. Sobre el cojín está sobre el sofá.
145. P: El cojín está sobre el sofá. ¿A la izquierda o a la derecha del paraguas, Fauzia?
146. A: A la izquierda del paraguas.
- (RISAS)
147. P: Venga aaa, Mounia, pregunta.
148. A: / ¿Dónde ... /... dónde está el // un nnn... /// ¿Dónde está el bolígrafo?
149. P: ¿Dónde está... / el bolígrafo? A ver... / ¿dónde está el bolígrafo, Imán?
150. A: El bolígrafo está encima del televisión.
151. A: El bolígrafo está encima / de la televisión o sobre / la televisión. Venga,
152. pregunta Imán.
153. A: Eh nnn ... ¿Dónde está el silla?
154. P: ¿Dónde está... /?
155. A: ... la silla.
156. P: ... la silla↓.
157. A: La silla.
158. P: La silla...
159. A: (otro diferente): La silla está... enfrente de la... /// chimenea.
160. P: Está enfrente de la chimenea. ¿A la izquierda o a la derecha de la televisión?
161. A: A la... / derecha...
162. P: ...a la... //
163. A: ... derecha de la...
164. P: ...a la derecha de la televisión. Muy bien. Bravo. // Eso es.

165. A: Encima de... / de la alfombra.
166. P: Encima de la alfombra. Muy bien. Perfecto. ¿Dónde...? Eh... Sigue, Hannan.
167. A: ¿Dónde hay unos discos?
168. P: Un disco.
169. A: Un disco.
170. P: Muy bien. A ver, ¿quién? Imán. ¿Dónde hay un disco?
171. A: Amina.
173. P: Amina... ¿Dónde // disco? Para la música, ¿no?/ Venga //
(())
174. P: Disco.
(())
175. P: El disco. Nadia.../ ¿dónde hay un disco?
176. A: Está al lado // de, de la silla... del sillón.
177. P: A la derecha. / Está a la derecha. / ¿Eh? / El disco. Disco, / para la música ↓.
178. A: ... derecha del sillón.
179. P: Está a la derecha del sillón. El disco está a la derecha del sillón. Venga,
180. pregunta, eh, Amina.
181. A: ¿Dónde / es... eh // está?
182. A otro: ...está...
183. A: está
184. P: ¿Dónde...//?
185. A: ...está...
186. P: ...está...
187. A: ¿Dónde está el... // periódico, guantes?
188. P: ¿Dónde están // los guantes? / Imán...
189. A: Los guantes están encima del // sillón.
190. P: Muy bien. // Y...
191. A: ...delante.
192. P: ... delante...
193. A: ...del peine.
194. P: ...del peine. Muy bien. Delante del peine. / Ahora comprendemos bien, ¿no?
195. Ahora bien, ¿eh?
196. A: Sí.
197. P: Ahora bien. Ahora sí que comprendemos.

198. A: ¿Dónde hay un papelera?
199. P: Muy bien, pero femenino. ¿Dónde hay una... papelera?
200. A: Entre...
201. P: La papelera...
202. A: La papelera entre...
203. A (otro): ... está...
204. P: está... Muy bien.
205. A: ... está entre el sillón y el sofá.
206. P: Muy bien. ¿Delante o detrás del... // sillón?
207. A: Eh...
208. P: ¿Delante o detrás?/
209. A: Delante.
210. A: Delante.
211. P: Delante. Muy bien.
212. A: Encima... del...
213. P: Encima... / de la alfombra.
214. A: Y del suelo.
215. P: Y del suelo.
216. AAA: °()°
217. P: Sí... eh...
218. A: ¿Moqueta?
219. A: Alfombra.
221. P: Alfombra, ¿qué significa?
222. A.A.A.: Tapis...
223. P: Tapis... Sí. // Entonces, eh... ¿qué hay a la derecha/ del /sofá? ¿Qué
224. hay a la derecha...? A la derecha del sofá, ¿qué hay?
225. A: ¿Derecha?
226. P: Sí. A la derecha del sofá, ¿qué hay?
227. A: para, para...
228. P: Hay... un paraguas.
229. AAA: paraguas.
230. Eso es. Muy bien. ¿Qué hay encima de la silla?
231. AAA.: ...encima de la silla...
232. P: ¿Qué hay...?

233. AAA: Eh... eh... el... hay...
234. P: Hay...
235. An: Hay... los calcetines.
236. P: ...unos...
237. A: ...calcetines...
238. P: ...calcetines y un...
239. AAA: ...sombbrero...
240. P: ...sombbrero. ¿Qué hay/ ah... enfrente/ de la televisión?
241. AAA: El... sofá, el sofá, hay un...
242. P: Hay... un sofá.
243. A: Sí, un sofá.
244. P: Muy bien. ¿Qué hay encima de la alfombra?
245. AAA: Un... hay un... cepillo...
246. P: Hay un...
247. A: ... un vaso...
248. P: ...un cepillo...un vaso...
249. AAA: °()° ... un libro
250. P: ...un libro...
251. A: ...una papelerera...
252. P: ...una papelerera...
253. A: ...una silla...
254. P: ...una silla...
255. A: ...un sofá...
256. P: ...un sofá... casi. // Eso es. ¿Qué hay/ a la derecha de la lámpara?
257. AAA: ...ehhhh...
258. P: ...a la derecha de// la lámpara... Hanan.
259. A...unas gafas...
260. P: Muy bien.
261. A: ... unas gafas
262. P: Muy bien. Unas gafas. /// Ya comprendemos izquierda, derecha,
263. ¿verdad? ¿Qué hay/ a la izquierda del balón?
264. A:... ¿a la izquierda?...
265. P: ...a la izquierda del balón...
266. A: ...un paraguas...

267. P: ...un paraguas... O delante del balón ¿eh?...// ¿Se entiende?
268. A: Sí.
269. P: ¿Qué hay encima de la chimenea?
270. A: ...un bolígrafo...
271. P: Hay un bolígrafo.../ y un... es un paquete de tabaco, creo que es.
272. A: Sí, sí.
273. P: ...un paquete de tabaco... °()° una cajetilla °()° Muy bien.
274. Ahhh. /¿Qué hay a la /derecha de la televisión?
275. A: eh ...una...
276. A: ...una silla...
277. P: ...una silla. Ahora sí. Hay una silla... ¿Se entiende bien... los objetos?

Signos

↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
/	Pausa corta
//	Pausa mediana
° () °	Fragmento pronunciado en un tono de voz más bajo, próximo al susurro.
nn	Alargamiento consonántico.
(())	Fragmento indescifrable.
Mayúsculas	Pronunciación enfática o marcada.

Anejo 2

Índice de tablas

Tabla 1	Modificaciones que simplifican y clarifican el habla dirigida a los niños (Ferguson 1977).....	9
Tabla 2	Lecciones de lenguaje en miniatura dirigidas a los niños (Clark y Clark 1977).....	10
Tabla 3	Tipos de modificaciones o funciones (Peck 1978).....	11
Tabla 4	Etapas en la adquisición de una lengua materna y de una segunda lengua desde la teoría del análisis del discurso (Hatch 1978).....	14
Tabla 5	Efectos beneficiosos de la producción en la adquisición de una segunda lengua (Swain 1998)	23
Tabla 6	Reformulaciones y negociación de la forma (Lyster y Ranta: 1997).....	31
Tabla 7	Aprendizaje implícito y explícito (Doughy y Williams 1998).....	37
Tabla 8	Estrategias del profesor en el proceso de andamiaje (Cazden 1991).....	39
Tabla 9	Variables objeto de estudio.....	43
Tabla 10	Estrategias objeto de estudio.....	47
Tabla 11	Estrategias explícitas e implícitas.....	48
Tabla 12	Estrategias que proporcionan feedback positivo y correctivo.....	54
Tabla 13	Estrategias que proporcionan feedback positivo.....	54
Tabla 14	Estrategias que proporcionan feedback correctivo.....	55
Tabla 15	Reparaciones de los aprendices como respuesta a estrategias explícitas.....	71
Tabla 16	Reparaciones de los aprendices como respuesta a estrategias implícitas.....	71

Anejo 3

Unidad didáctica

(Basada en la lección 8 del manual ELE 1)

Título: Mi casa y mi habitación

1- Objetivos

-Hablar de la casa y de las habitaciones que la componen, describiendo sus características y ubicando objetos y muebles en el espacio.

2- Contenidos

2. 1. Contenidos funcionales

-Hablar de la existencia de objetos y presentarlos.

-Ubicar objetos en el espacio.

-Describir las habitaciones de una vivienda y ubicar objetos y muebles.

2. 2. Contenidos gramaticales

-Haber + artículo indeterminado.

-Estar + adverbios de localización espacial.

-Ser + adjetivos (que describen características de muebles y objetos, y características de una vivienda).

-Adverbios de localización espacial.

3. Actividades

Actividad n.º 1

Objetivos

-Focalizar la atención de los aprendices.

Muestra

-Ejercicio 1 del manual ELE 1.

Procedimiento

-Los alumnos relacionan los nombres de habitaciones con las fotos correspondientes. El profesor les pide que miren las fotos de las habitaciones y les pregunta: “¿Qué hay en las habitaciones? ¿Dónde están los objetos?”

Actividad n. ° 2

Objetivos

-Conocer el vocabulario relativo a los muebles de la casa.

Muestra

-Actividad 5 del manual ELE 1.

Procedimiento

-Los alumnos relacionan nombres de muebles con los dibujos correspondientes.

Actividad n. ° 3

Objetivos

-Enseñar a reconocer las funciones de presentar y ubicar objetos.

-Hacer inferencias.

-Desarrollar procedimientos inductivos para comprender las reglas gramaticales.

-Presentar los elementos lingüísticos necesarios para presentar y ubicar objetos.

Muestra

-Un pequeño texto donde se presentan y ubican objetos.

Procedimiento

-Se reparte a los alumnos un texto en el que se presentan y ubican objetos. Se les pide que reflexionen para que se den cuenta de cuándo se utiliza *hay* y cuando se utiliza *está*. Se les da un tiempo para que averigüen la regla. Si no lo hacen, se presenta la regla en la pizarra y se explica.

Actividad n. ° 4

Objetivos

-Centrar la atención de los aprendices en los elementos lingüísticos (adverbios de localización espacial, verbos *haber* y *estar* con artículo indeterminado o determinado) necesarios para hablar de la existencia de objetos y para ubicarlos en el espacio.

-Realizar una práctica controlada.

-Capacitar a los alumnos para construir frases mediante las cuales presenten y ubiquen objetos.

-Capacitar a los alumnos para reaccionar ante preguntas y respuestas en las que se presenten y ubiquen objetos.

Muestra

-Fichas 1 y 2.

Procedimiento

-Se entrega a los alumnos las fichas 1 y 2. En la ficha 1 hay una habitación con muebles y objetos. En la ficha 2 (ejercicio I) hay frases numeradas del 1 al 10. Cada frase ubica un mueble en la habitación o lo presenta. Se pide a los alumnos que lean las frases y que escriban el número de cada frase al lado del objeto o mueble del que hablan.

Actividad n. ° 5

Objetivos

-Ejercitar a los alumnos en la manipulación de adverbios de localización espacial.

Muestra

-Ejercicio 8 del manual ELE 1.

Procedimiento

-Hay nueve imágenes numeradas del uno al nueve en las que hay un niño situado en determinadas posiciones y nueve frases, sin numerar, en las que mediante adverbios de localización espacial se ubica al niño. Se pide a los alumnos que coloquen en las frases sin numerar el número de la foto a la que se refieren.

Actividad n. ° 6

Objetivos

-Desarrollar la capacidad para discriminar información, buscando similitudes y diferencias.

-Contraargumentar.

-Desarrollar la fluidez a la hora de ubicar y describir los objetos en un espacio.

Muestra

-Lámina en la que hay dos habitaciones donde hay ubicados los mismos muebles, pero de forma diferente.

Procedimiento

-Los alumnos buscan las diferencias entre dos imágenes.

Actividad n. ° 7

Objetivos

-Seleccionar y discriminar información.

Muestra

-Ejercicio 10 del manual ELE 1.

Procedimiento

-Los alumnos escuchan la descripción de una habitación y tienen que escoger, entre cuatro imágenes, la que corresponde a la habitación descrita.

Actividad n. ° 8

Objetivos

-Hablar de las características de una casa.

Muestra

-Ejercicio 2 del manual ELE 1.

Procedimiento

-Los alumnos utilizan los verbos *estar*, *ser* y *tener* para describir las características de una casa (es nueva, tiene cuatro dormitorios, está en el centro).

Actividad n. ° 9

Objetivos

-Presentar una información partir de la cual los alumnos seleccionen información relevante que les capacite para que hablen de las características de su casa.

Muestra

-Ejercicio 3 del manual ELE 1.

Procedimiento

-Los alumnos señalan tras escuchar una serie de ítems.

Actividad n. ° 10

Objetivos

-Desarrollar la capacidad oral del alumno para hablar de su casa, describiendo las habitaciones, presentando y ubicando muebles y objetos.

Muestra

-*Input* oral de los alumnos.

Procedimiento

-Los alumnos describen oralmente su casa ante el resto de la clase.

Actividad n. ° 11

Objetivos

-Desarrollar la capacidad de los alumnos para extraer información relevante a partir de la cual puedan ubicar muebles en un espacio.

Muestra

-Ejercicio 3 de la sección de Repaso de las lecciones 6-7-8-9-10 del manual ELE 1.

Procedimiento

-Los alumnos escuchan una audición en la que se habla de la distribución de muebles en una habitación. Después tienen que ubicarlos en la habitación que hay dibujada en el libro.

Actividad n. ° 12

Objetivos

-Realizar un ejercicio de producción escrita libre.

Procedimiento

-Se pide a los alumnos que, siguiendo un ejercicio del Libro de Ejercicios del manual ELE 1, describan su casa ideal.

Anejo 4

Ficha 1

I - Lee estas frases y mira la imagen para saber dónde están los objetos.

Escribe los números al lado del objeto correspondiente.

- 1- El bolso está **encima** del sofá.
- 2- **Delante** de la estantería hay un balón.
- 3- **Entre** el balón y el sofá hay un paraguas.
- 4- **Encima** del sillón hay unos guantes.
- 5- **Al lado** de los guantes hay un peine.
- 6- **Debajo** del sofá hay un libro.
- 7- **Entre** la chimenea y el sofá hay una mesa cuadrada.
- 8- **A la izquierda** de la silla hay una televisión.
- 9- **A la derecha** del sillón hay un disco.
- 10- Hay unas gafas **sobre** la mesa.

¿Ya sabes qué significa en español encima, delante, entre, al lado, debajo, etc.? Mira la imagen e intenta construir frases utilizando estas palabras.

II- Fijate bien. ¿Por qué se dice “*el bolso está*”, “*hay un balón*”?

III- Mira otra vez la imagen y pregunta a tus compañeros:

¿Qué hay encima, debajo, entre, al lado, a la izquierda, a la derecha de...?

¿Dónde está el bolso? ¿Dónde hay una lámpara? ¿Dónde están las gafas?

Ficha 2

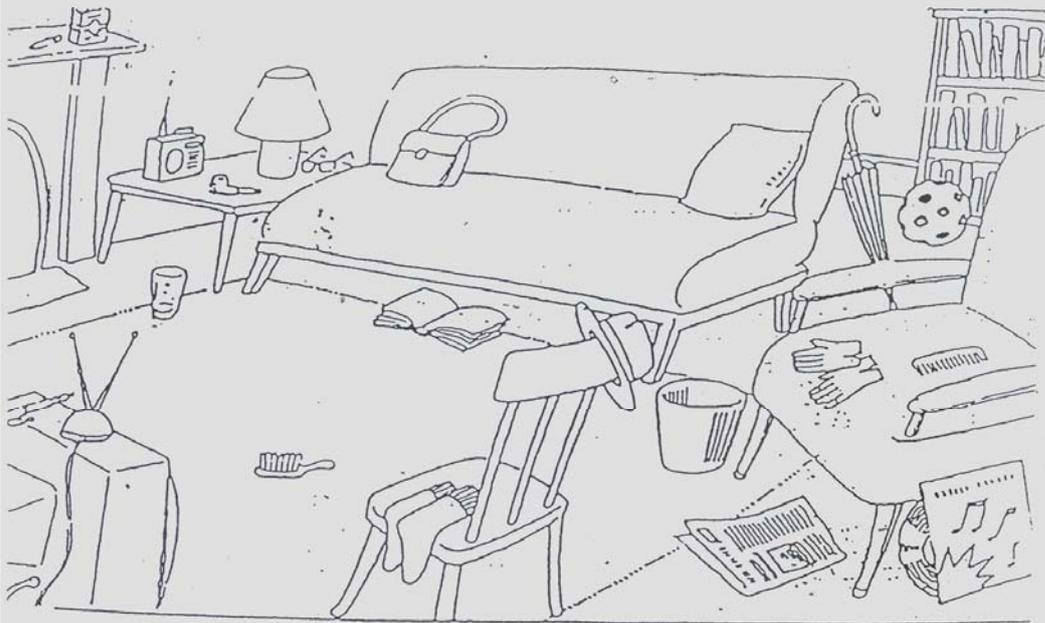
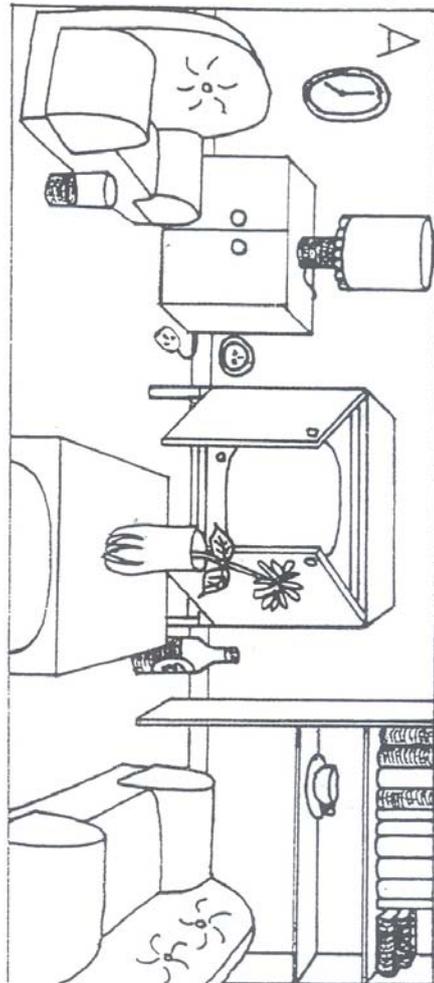
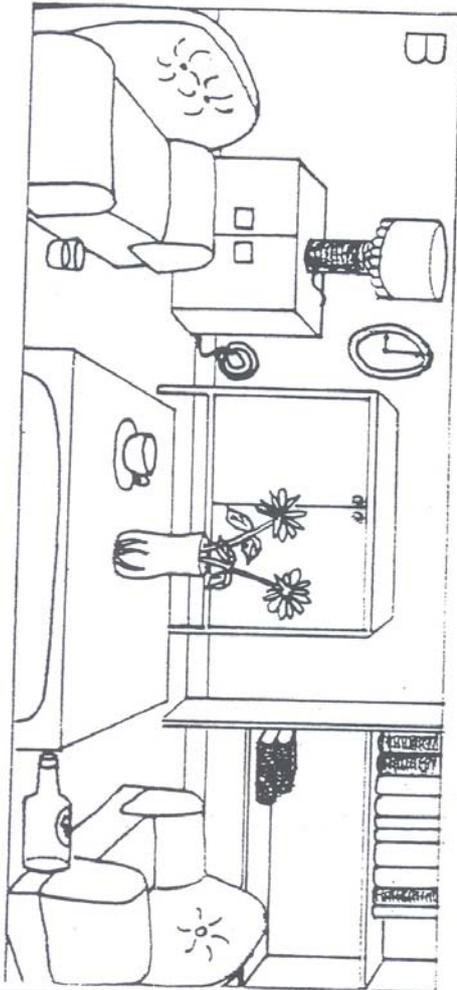


Fig. 1





Universidad
Nebrija

Universidad Antonio de Nebrija
Departamento de Lenguas Aplicadas

*La imagen de España en Italia:
realidad y estereotipos*

Autora: Flor Barroso Jiménez
Tutora: Marta Genis Pedra
Enero 2008

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	5
2.1 El impulso de la lengua española en Italia	5
2.2 La enseñanza reglada del español en Italia	6
2.2.1 Las secciones españolas en Liceos italianos	9
2.3 España como destino turístico para los italianos	12
2.4. El turismo lingüístico	14
2.4.1. Pero... ¿qué es exactamente el turismo lingüístico?	15
2.4.2. Perfil de los turistas lingüísticos	16
2.4.3. Panorama actual de la oferta española de turismo lingüístico ...	18
2.4.4. ¿Es importante el turismo lingüístico?, ¿en qué beneficia al país?	19
2.4.5. Los turistas italianos en España	20
2.5 Conclusiones	21
3. LA IMAGEN DE ESPAÑA ENTRE LOS ITALIANOS	21
3.1 Introducción	21
3.2 Cómo nos ven los italianos	22
3.3 Tópicos y estereotipos sobre España	28
3.3.1 Todos los españoles son	28
3.3.2 ¿Qué son los estereotipos?	30
3.3.3 Tópicos y estereotipos sobre España	31
3.3.4 Nuevos estereotipos	32
3.3.5 Un nuevo boom	35
3.4 Cómo se vende el español en Italia	36
3.5 Conclusiones	40

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	43
4.1 Objetivos de la investigación	43
4.2 Sistema de recogida de datos	44
4.2.1 El cuestionario.....	44
4.2.2 Características del cuestionario de preguntas cerradas.....	45
4.2.3 Características del cuestionario de preguntas abiertas.....	46
4.2.4 Otros métodos de análisis.....	47
4.2.5 Selección y tamaño de la muestra.....	48
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	49
5.1 Análisis de la Sección A: Actitudes de los italianos a la hora de estudiar español en España	49
5.1.1 Ítems de la Sección A: <i>Actitudes</i>	49
5.1.2. Análisis de datos de la Sección A: <i>Actitudes</i>	50
5.2 Análisis de la Sección B: Preferencias de los italianos a la hora de estudiar español en España	61
5.2.1 Ítems de la Sección B: <i>Preferencias</i>	61
5.2.2 Análisis de la Sección B: <i>Preferencias</i>	61
5.3 Cómo es la oferta de los centros de E/LE en España	69
5.3.1 Imágenes que ofrecen los centros de E/LE en España	70
5.3.2 Actividades complementarias que ofrecen los centros de E/LE en España	72
6. CONCLUSIONES	74
7. BIBLIOGRAFÍA	77
8. ANEXO 1. Cuestionario: La imagen de España en Italia.	78
9. ANEXO 2. Imágenes que ofrecen los centros de e/le en España	81

1. Introducción.

A lo largo de la presente memoria tendremos la oportunidad de comprobar cómo la lengua española está actualmente de moda entre los italianos con el consiguiente aumento, año tras año, del número de alumnos que se inscriben en cursos de español. Para ello nos basaremos en datos correspondientes a la enseñanza reglada del español en Italia. Además, mostraremos cómo el aumento de la demanda de E/LE influye positivamente en el llamado “turismo lingüístico”; es decir, en las estancias lingüísticas de los italianos en nuestro país con el objetivo de aprender el idioma. En primer lugar, analizaremos detenidamente las características de este tipo de turismo y lo contrastaremos después con el turismo tradicional de sol y playa, del que España se suele beneficiar cada año.

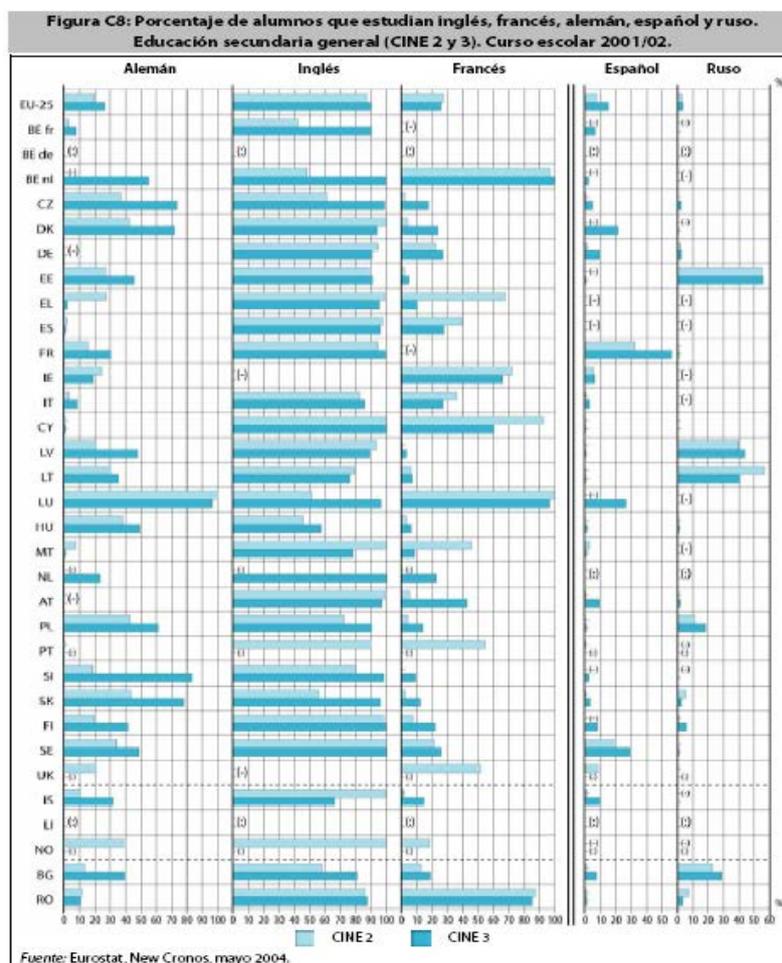
En segundo lugar, hemos considerado oportuno incluir en este trabajo un apartado dedicado a la imagen que los italianos tienen de España, estudiar los estereotipos que rodean nuestra cultura y descubrir cuáles son los nuevos estereotipos con los que nos identifican. El objetivo principal de este estudio no ha sido sólo conocer de primera mano la imagen que proyectamos o saber si es una imagen fiel a la realidad, sino que hemos querido comprobar si las actitudes y preferencias de los estudiantes italianos a la hora de elegir un centro de E/LE en España están influidas por una imagen preconcebida de nuestro país, y si los mismos centros se sirven de dichas imágenes estereotipadas para captar la atención del futuro alumno.

Por último, hemos analizado detenidamente qué buscan y esperan encontrar los estudiantes italianos de sus estancias lingüísticas en España, cuáles son las principales motivaciones que les llevan a aprender español y cómo suelen organizar sus viajes de estudios.

2. Estado de la cuestión

2.1 El impulso de la lengua española en Italia

Si echamos un vistazo al siguiente gráfico extraído del informe realizado por Eurydice¹, podremos observar cómo la lengua española en Italia tiene aún mucho camino por recorrer debido al bajo porcentaje de alumnos italianos que la estudian (un 2%). Sin embargo, estos datos pertenecen al curso 2001/2002 y, a pesar de que han pasado pocos años, durante este tiempo la lengua española ha incrementado su número de alumnos por a varias razones que, poco a poco, iremos descubriendo.



Como iremos viendo a lo largo de los siguientes puntos, la expansión del E/LE en Italia es lenta pero persistente. El estudio de nuestro idioma está creciendo, como

¹ Datos extraídos de la página: www.eurydice.org

dirían los propios italianos, *piano piano* gracias, en gran parte, a medidas políticas en la educación que apostaron por una reforma en la enseñanza de idiomas, con dos tipos de proyectos esenciales: *Lingue 2000* (2000) y *Campus One* (2001).

Una de las medidas de estos dos proyectos anima a los alumnos a realizar exámenes oficiales de idiomas cuyos créditos o diplomas puedan servirles durante toda su trayectoria formativa y/o profesional. Gracias a esta medida, no es de extrañar que Italia sea el país donde es mayor el número de matrícula D.E.L.E, muchas de ellas pertenecientes a niños que provienen de la Educación Secundaria Inferior (de 11 a 14 años)

2.2 La enseñanza reglada del español en Italia

Como bien indica el estudio publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia *El mundo estudia español* del año 2006, el español es una de las cuatro lenguas más estudiadas en el sistema educativo italiano entre las que se incluyen también el inglés, el francés y el alemán.

Aunque, actualmente, en la Educación Primaria (desde los 5 a los 11 años) la única lengua obligatoria que se estudia es el inglés, desde el curso 2003/2004 se enseña con carácter obligatorio en la Educación Secundaria Inferior² una segunda lengua comunitaria. Es decir, aparte del inglés, los alumnos pueden elegir estudiar el francés, el alemán o el español como segundo idioma.

La elección de una segunda lengua en este ciclo educativo tiene mucho que ver con el proyecto anteriormente citado *Lengua 2000* que *ha generalizado el uso de una metodología moderna y una organización por niveles de lengua y no de edad (...)* y *ha ofrecido un amplio y articulado diseño orientado a rentabilizar las líneas de desarrollo de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras en armonía con las directivas comunitarias que instan a las autoridades educativas a ofrecer a todos los jóvenes la posibilidad de estudiar dos lenguas comunitarias además de la propia.*³

² Ciclo correspondiente a 6º de Primaria y 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

³ Ministerio de Educación y Ciencia <http://www.mec.es/sgci/it/it/publicaciones/cuaderno04.pdf>

Es, quizá, en este ciclo educativo dónde mejor se refleja el impulso del español en Italia, ya que nuestro idioma ha desbancado al alemán en tan sólo un curso escolar, pasando de 64.538 alumnos en el año 2004/2005 a 141.789 estudiantes en el curso 2005/2006 como indican las siguientes tablas obtenidas del estudio *El mundo estudia español* (2006)

Alumnos de lenguas extranjeras. Secundaria Inferior								
	Inglés		Francés		Alemán		Español	
Curso 2004-2005	1.599.428	63%	830.700	32%	87.316	3%	64.538	2%
Curso 2005-2006	1.693.252	55%	1.080.084	36%	119.668	4%	141.789	5%

La Educación Secundaria Superior en Italia está dividida en *licei*, según las diferentes especialidades. Así, podemos encontrar las siguientes ramas:

- Liceo: Liceo Clásico, Liceo Científico, Liceo Lingüístico, Liceo Socio-psico-pedagógico y Liceo de las Ciencias Sociales.
- Técnico: Instituto Técnico Comercial, para delineantes, Industrial, actividades sociales y Turismo.
- Artístico: Liceo Artístico e Instituto de Arte.
- Profesional: Institutos profesionales orientados a la capacitación para las diversas profesiones.

Es cierto que en la Educación Secundaria Superior el español es considerado una segunda lengua extranjera que convive con el francés y el alemán (la primera lengua es, evidentemente, el inglés), pero hasta el momento la mayoría de los alumnos de este ciclo suelen elegir el francés como segundo idioma. Los liceos lingüísticos y algunas orientaciones de los institutos técnicos y profesionales ofrecen el español (junto al alemán) como tercera lengua.

Según la publicación *Cuadernos de Italia y Grecia N° 4*⁴ realizado por el Ministerio español de Educación y Ciencia, la siguiente tabla refleja el número de Centros italianos, por regiones, donde se imparte el español en la Educación Secundaria Inferior y Superior:

REGIÓN ³⁰	Nº Centros
Abruzzo	18
Basilicata	4
Calabria	18
Campania	70
Cerdeña	36
Emilia Romagna	36
Friuli	10
Lazio	75
Liguria	16
Lombardia	83
Marche	12
Molise	5
Piamonte	21
Puglia	31
Sicilia	46
Toscana	40
Umbría	9
Véneto	49
TOTAL	579

Como hemos indicado, el francés es la segunda lengua extranjera más estudiada por los italianos. No obstante, según los datos del Ministerio de Educación y Ciencia, el número de estudiantes de lengua española en la Educación Secundaria Superior ha aumentado en 20.000 alumnos en el curso 2005/06 con respecto al año anterior, un incremento que, sin embargo, no deja de situar a nuestro idioma en la 4ª posición de lenguas comunitarias estudiadas en Italia.

Según el cuadro que aparece en el estudio del Ministerio, la situación de las lenguas estudiadas en este ciclo educativo sería la siguiente:

	Alumnos de lenguas extranjeras. Secundaria Superior							
	Inglés		Francés		Alemán		Español	
Curso 2004-2005	2.399.107	70%	735.014	22%	196.631	6%	79.911	2%
Curso 2005-2006	2.558.217	70%	763.469	21%	208.239	6%	99.486	3%

⁴ <http://www.mec.es/sgci/it/it/publicaciones/cuaderno04.pdf>

Por último en lo que se refiere a la Educación Superior (el sector universitario y el sector no universitario)⁵, los datos del Ministerio de Educación y Ciencia apuntan que es muy considerable el incremento de las licenciaturas que han incluido el estudio del E/LE como asignatura curricular.

El hecho de que muchos estudiantes opten por cursar la asignatura de español se debe a que en algunas universidades la materia de lengua extranjera (entre las que se encuentran el inglés, el francés, el alemán, el español o el portugués) es obligatoria. Otro motivo por el que los universitarios italianos se decantan por el E/LE como materia optativa o de libre elección es por la facilidad que les causa su aprendizaje, al ser una lengua muy próxima al italiano.

En definitiva, para ver los datos de la situación del E/LE en Italia, podemos echarle un vistazo al siguiente esquema extraído, de nuevo, del Ministerio español de Educación y Ciencia:

Estudiantes de español curso 2005-2006	
Educación Secundaria Inferior	141.786
Educación Secundaria Superior	99.486
a) Liceo	42.037
<i>Liceo Classico</i>	11.327
<i>Liceo Scientifico</i>	10.138
<i>Istituto Magistrale</i>	20.572
Secciones españolas en Italia	1.790
b) Enseñanzas técnicas	37.197
c) Enseñanzas profesionales	6.996
Educación Secundaria Superior (<i>Scuole Paritarie</i>)	11.593
	382.921

2.2.1 Las secciones españolas en Liceos italianos⁶

La administración española inicia el establecimiento de secciones españolas en centros de titularidad italiana en el año 1994. Un año antes, en el Real Decreto de 1993,

⁵ **Sector universitario:** Universidades Estatales, Universidades no estatales, universidades para extranjeros, Escuelas/Institutos Superiores y Universidades Telemáticas.

Sector no universitario: Educación Superior en Artes y Música, Educación Superior en mediación Lingüística, Educación especializada en psicoterapia, Educación Superior Integrada

⁶ Datos obtenidos de *Cuadernos de Italia*, nº 3 (noviembre 2003)

se promueve la difusión de la lengua y la cultura españolas (B.O.E. de 6 de agosto de 1993) corregido en parte por el R.D 1138/2002 de 31 de octubre (BOE 1 de noviembre de 2002).

Entre los medios previstos para llevarla a cabo el propio Real Decreto establece en su artículo 23 que “*la administración española podrá colaborar en el establecimiento de secciones españolas en 25 centros de titularidad de otros Estados o de Organismos internacionales, en los que se impartan enseñanzas de niveles no universitarios con validez en otros sistemas educativos*” Y añade también que “*las secciones españolas se regirán por las normas internas de organización y funcionamiento de los centros de los que forman parte y por las acordadas bilateralmente con las autoridades respectivas*”.

Las condiciones que el Ministerio de Educación consideraba imprescindibles para la creación de una sección eran:

- Incorporación en el *curriculum* escolar de la enseñanza de Lengua y Literatura españolas y otra materia vehiculada en español, concretamente para las secciones españolas, Historia y Geografía que se imparten en régimen de copresencia. Por copresencia entendemos la enseñanza de la materia por dos profesores, italiano y español, que comparten las mismas horas en el aula.
- La enseñanza de dichas materias por profesores nativos especialistas en cada una de dichas disciplinas.
- El número de horas semanales impartidas en español⁷
- El desarrollo de un *curriculum* integrado especialmente en las materias de Historia y Geografía.

Los primeros liceos italianos que disfrutaron de esta nueva ley fueron los de Cento, Palermo y Sassari, que ofrecen la enseñanza de la Lengua, la Literatura y la Historia españolas en centros de enseñanza secundaria (Liceo Classico, Científico o Istituto Magistrale).

⁷ Las siete horas de español se distribuyen del siguiente modo:

Durante el bienio, 7 horas de ELE a la semana, en primero, y en segundo 5 horas de ELE y 2 de Geografía.

Durante el trienio, y en cada uno de los cursos, 4 horas de Literatura española (con refuerzo de ELE) y 3 horas de Historia.

El interés y el éxito estas secciones bilingües que se llevan a cabo a través del marco legal de las experimentaciones de la escuela italiana, hace que otros liceos se animen a solicitar la apertura de una sección de este tipo en sus respectivos centros. Así, se ve ampliado su número con la creación de las secciones de Cagliari, Ivrea y Turín en 1995, y de Roma en 1997. Este proceso se cierra temporalmente con la apertura de la sección de Maglie.

Dos años después, en 1999, la sección de Cento, una vez que los alumnos llegaron a la *Maturità*, dio por concluida su actividad.

Son, por tanto, en la actualidad 7 las secciones españolas activadas en territorio italiano.

Los datos que actualmente nos proporciona la Consejería de Educación en su página <http://www.mec.es/sgci/it/es/programas/secciones.shtml> en cuanto al número de alumnos inscritos en estas secciones bilingües son los siguientes:

Secciones	200- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006
Cagliari	110	109	113	112	118	118
Ivrea	296	326	346	399	458	490
Maglie	202	298	352	396	416	460
Palermo	131	133	134	139	140	139
Roma	135	194	230	246	247	249
Sassari	220	233	231	209	206	228
Torino	52	33	41	53	53	106
Total	1146	1326	1447	1554	1638	1790

Como podemos comprobar, los datos que nos ofrece la Consejería de Educación son muy positivos. El número de alumnos inscritos en estas secciones ha aumentado absolutamente en todos los centros desde el curso 2000/2001 y parece que el futuro en este terreno se presenta halagüeño, ya que *se pretende mantener las secciones*

españolas con el apoyo de sendos profesores especialistas para las dos materias que se imparten en español, sosteniendo de este modo una línea y que el crecimiento de la sección en otras líneas se haga bajo la responsabilidad económica de la Parte italiana.⁸

Además, las Secciones Bilingües aumentarán las horas de enseñanza de la lengua correspondiente respecto a cuanto está previsto en el *curriculum* ordinario y se enseñara otra materia, cualquiera, en la lengua de la sección, respetando los objetivos y los programas vigentes en el País al que pertenecen los liceos en los que se instituyan tales secciones.

2.3 España como destino turístico para los italianos

Estos son algunos de los titulares que podemos encontrar en Internet o en periódicos nacionales:

- ***Economía/Turismo.- España, destino turístico del Mediterráneo mejor valorado por los tour operadores europeos***⁹
- ***España, más que un destino turístico: es el país preferido por los europeos para trabajar en el extranjero***¹⁰
- ***España se sitúa como segundo destino turístico mundial tras crecer el 3% el número de visitantes.***¹¹
- ***España es el destino turístico para alemanes, italianos y franceses***¹²

Que España es un destino turístico muy atractivo no sólo se revela en el hecho de encontrarnos con titulares periodísticos tan positivos, sino que diferentes estudios oficiales realizados por el *Ministerio de Industria, Turismo y Comercio* indican que, en la actualidad, España es uno de los destinos turísticos más importantes del mundo. Se sitúa en el segundo puesto mundial en llegada de turistas extranjeros y en ingresos

⁸ Datos obtenidos de *Cuadernos de Italia*, n° 3 (noviembre 2003)

⁹ www.lukor.com/viajes/noticias/portada/06030134.htm

¹⁰ <http://www.eleconomista.es/economia/noticias/166314/02/07/Espana-mas-que-un-destino-turistico-es-el-pais-preferido-por-los-europeos-para-trabajar-en-el-extranjero.html>

¹¹ *El País* (27/1/2003)

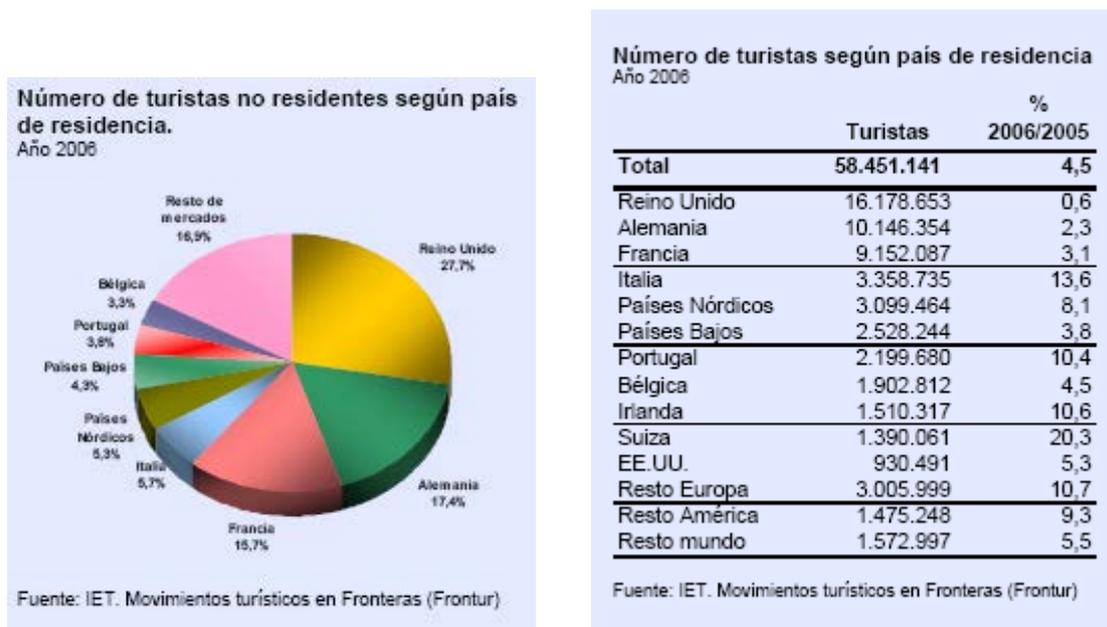
¹² <http://www.empresaexterior.com/conte/3671.asp>

recibidos, y parecer ser que la cifra aumenta cada año. Ya el año pasado, hubo un crecimiento de turistas del 4,5% con respecto al 2005 según la encuesta de *Movimientos Turísticos en Fronteras* (Frontur).

Según el informe del *Ministerio*¹³ referido al año 2006, los turistas italianos tienen mucho que ver en el crecimiento general del turismo en nuestro país. Sus visitas crecieron en este año un 13,6%, con 3,4 millones de llegadas.

Los destinos preferidos de los italianos son Cataluña (con una tasa de variación positiva del 16,5%), Madrid (en el que un 11,2% del total de sus visitantes fueron italianos) y Baleares, donde se ha experimentado un crecimiento del 10,9% de turistas italianos.

Los siguientes gráficos reflejan el porcentaje de turistas europeos en España y la posición de Italia como país emisor de visitantes:



En cuanto a las previsiones de futuro en el sector turístico, la *Organización Mundial del Turismo* espera que crezca la llegada de turistas internacionales un 4% en todo el mundo en 2007 y un 3% en el caso de Europa.

13

<http://www.iet.tourspain.es/informes/documentacion/FronturFamilitur/Balance%20del%20turismo%20en%20Espana%20en%202006.pdf>

En lo que se refiere a España, las previsiones realizadas por el IET para el año 2007 son favorables, con un crecimiento del número total de turistas que variará entre un 3% y un 4%: una evolución positiva aunque más moderada que en el año anterior.

2.4 El turismo lingüístico

Si continuamos observando las estadísticas que nos proporciona el *Ministerio* con respecto al turismo en España, vemos que los datos referidos a los motivos de viajes de los extranjeros en nuestro país tienen que ver, en gran parte, con motivos de **ocio, recreo o vacaciones** (56,1%), con **visitas a familiares y amigos** (20,9%) y **motivos de negocios** (18,4). En ningún momento el informe se refiere al llamado “turismo lingüístico”, “turismo idiomático” o “turismo educacional”.

Esta omisión de datos con respecto al turismo lingüístico puede que tenga que ver con el hecho de que aún no se tenga claro si el turismo lingüístico se puede considerar un tipo de turismo, a pesar de que la cifra de visitantes extranjeros que aprovechan sus vacaciones para estudiar nuestro idioma en España sea bastante considerable.

Según datos ofrecidos por el que fuera Director del Instituto Cervantes, César Antonio Molina, unas 200.000 personas al año vienen a nuestro país para estudiar español, gastando un promedio de 2.000 euros en estancias de entre 3 y 4 semanas¹⁴.

Es cierto que, si comparamos estos datos con los de Estados Unidos o Reino Unido (en este último se ingresan aproximadamente 15.000 millones de euros al año, según datos de *Ofcomes Londres-Departamento de Industriales y Servicios*) resultan bastante modestos. Por otra parte, como bien indicaron José Luis García Delgado y José Antonio Alonso en el *II Congreso Internacional de la Lengua Española* celebrado en Valladolid en el año 2001, *la escasa dotación de ofertas formativas atractivas, en las que se combine el aprendizaje del idioma con otras actividades complementarias de carácter turístico y cultural, hace que sea todavía muy limitado este mercado tanto en*

¹⁴ Datos obtenidos de la entrevista publicada en <http://actualidad.terra.es/articulo/html/av2848372.htm>

*España como en el resto de los países hispanohablantes. No obstante, se trata de una de las vertientes económicas más inmediatas de la potencia de un idioma*¹⁵.

Aun así, tenemos constancia de que, desde 1995, la demanda de estudiantes de español ha aumentado entre un 7% y un 9% cada año según el estudio elaborado por la Secretaría General de Turismo en 2001 *El turismo idiomático en España*.

2.4.1 Pero... ¿qué es exactamente el turismo lingüístico?

Yo este verano voy a ir dos semanas a Málaga a hacer un curso de español y, de paso, disfrutar del sol y la playa porque creo que los idiomas se aprenden en el país de origen.

Con esta frase me respondió, hace poco, un chico italiano cuando le pregunté dónde iba a pasar sus vacaciones.

Quizá, este chico, aunque tuviera muy claro dónde iba a ir de vacaciones y para qué fin había elegido Málaga como la ciudad perfecta, no sabía que formaría parte de lo que comúnmente se llama *Turismo lingüístico o idiomático*.

Este tipo de turismo se engloba en lo que en el mundo hispano se llama *turismo educativo*, en el que se distinguen el *turismo cultural* y el *eco-turismo*.

Como señala la profesora, Marta Genís Pedra (2007: 2) en su artículo *Lengua y turismo a vista de pájaro*, dentro del *turismo cultural* se encuentran:

- **El turismo de patrimonio histórico** (bienes inmuebles, muebles y sitios naturales de interés artístico, histórico, arqueológico, científico, etc.).
- **El turismo de patrimonio intangible** (conjunto de formas de cultura tradicional y folclórica), el turismo de patrimonio de nueva creación (nuevas expresiones culturales).
- **Las ofertas específicas de carácter cultural** (la enseñanza de lenguas para extranjeros).

¹⁵ *La potencia económica de un idioma: una mirada desde España, II Congreso Internacional de la Lengua Española* <http://www.eumed.net/coursecon/textos/Delgado-esp.htm>

En este último tipo de turismo, son los jóvenes de edades comprendidas entre los 5 y 28 años los que más aprovechan estas ofertas para visitar el país y aprender su lengua.

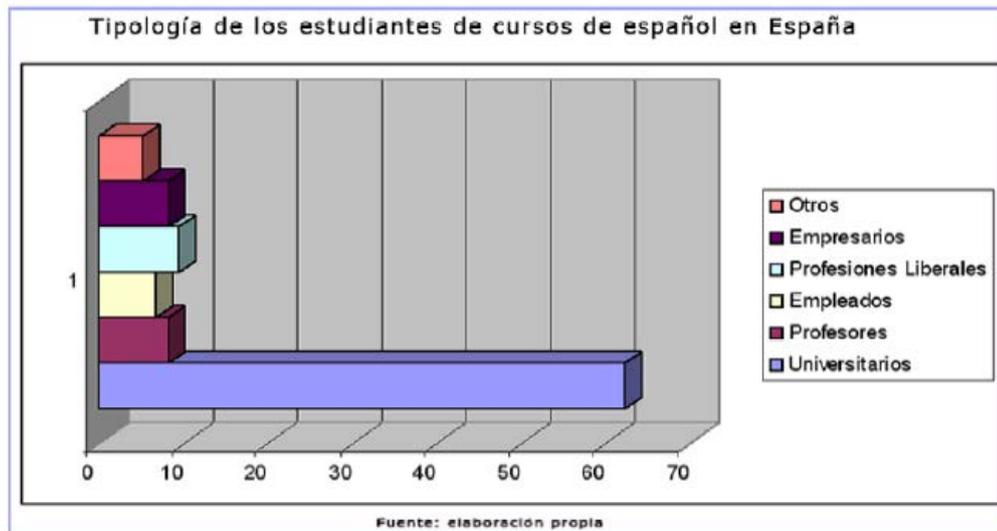
A su vez, los viajes de turismo lingüístico se pueden clasificar por:

- Niveles (primaria, secundaria y bachillerato por un lado, y universitarios por otro).
- Duración de la estancia (entre dos semanas y varios meses).
- Tipo de alojamiento (escuela/residencia o familia).
- Tipo de experiencia (intercambio o no).

2.4.2 Perfil de los turistas lingüísticos

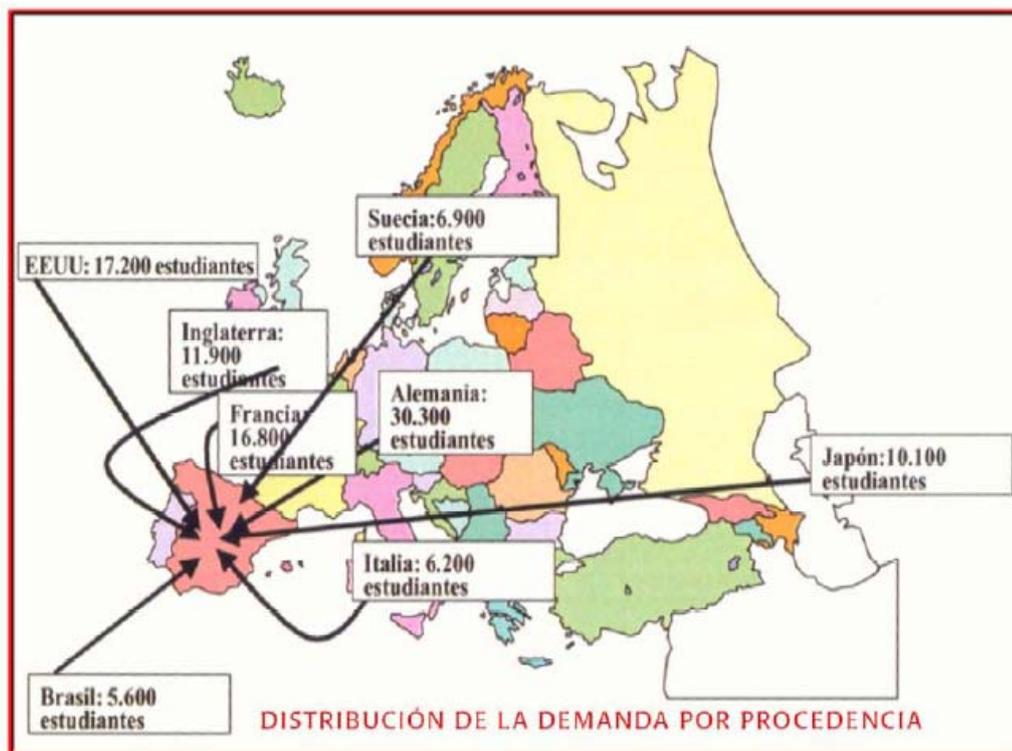
Los datos que nos proporciona Consejería de Comercio, Turismo y Deporte de la Junta de Andalucía en su *Plan Director de Marketing de Andalucía 2006-2008* sobre la tipología del turista que viene a España con la intención de aprender nuestro idioma son muy aclaratorios. Según este estudio, *el perfil medio típico del turista idiomático es el de un estudiante universitario de entre 18-24 años, si bien en la temporada de invierno también tiene peso el segmento de estudiantes de más edad (entre 30 y 45 años) que aprende español por motivos profesionales. Ese perfil tan joven (el 67,3% entre 18 y 30 años) tiene un gran valor en términos de fidelización de España como destino*¹⁶.

¹⁶ *Plan Director de Marketing de Andalucía*, <http://www.planmarketingandalucia.org> (capítulo 3)



Los que se animan a venir a España a estudiar español son, por tanto, turistas jóvenes, universitarios, muy motivados, con un interés general por nuestro idioma y cultura, con ganas de aprender y divertirse y que gastan entre 2000 y 3000 euros por su estancia en nuestro país.

Los países de los que provienen son (en orden por número de emisión de visitantes): Alemania, Estados Unidos, Francia, Reino Unido, Japón, Suiza e Italia



En cuanto al período que prefieren para venir a estudiar el español es: verano (39%), seguido de los meses de primavera (26%), otoño (20%) e invierno (15%).

Andalucía y Castilla y León son las Comunidades Autónomas que mayor número de estudiantes extranjeros reciben (acaparan el 51%), seguidas de Madrid con 22.800 estudiantes (15,2%) y Cataluña con 17.700 (11,8%).

2.4.3 Panorama actual de la oferta española de turismo lingüístico

Continuando con los datos aportados por el *Plan Director de Marketing de Andalucía*, nos encontramos con que la evaluación de los centros españoles (privados y públicos) que ofertan la enseñanza de E/LE es muy positiva.

El 20% de los alumnos que vienen a estudiar español en nuestro país lo hacen en Universidades públicas, mientras que 80% restante lo estudian en centros privados (España cuenta con 379 escuelas privadas).

Son Andalucía, Comunidad de Madrid, Castilla y León, Cataluña y Valencia las Comunidades Autónomas que más acaparan la oferta de centros de enseñanza de E/LE, con un 76% del total.

Generalmente, los estudiantes buscan centros que les ofrezcan una buena relación calidad-precio y una oferta de ocio atractiva y amplia que les permita disfrutar de las posibilidades de país. Además, los alumnos suelen elegir ciudades con riqueza en su patrimonio histórico-cultural, de ahí que elijan, normalmente, capitales de provincia como Salamanca, Málaga, Granada, Madrid o Sevilla.

2.4.4 ¿Es importante el turismo lingüístico? ¿En qué beneficia al país?

Debido a la expansión constante que ha experimentado el español en los últimos años y a que es un producto en alza en toda España, como hemos podido comprobar con los datos anteriormente aportados, podemos decir que el impulso de la lengua española beneficia en muchos aspectos a nuestro país:

- Económicamente, como hemos visto, este tipo de turismo aporta al año 600 millones de euros. Además, la estancia media en el destino es muy superior a la del turista tradicional.
- Es un turismo dinámico y participativo (compuesto básicamente por jóvenes motivados), lo que favorece a movilización de los estudiantes por diversos puntos de la geografía española con el fin de conocer nuevas ciudades.
- Tiene una gran vinculación con la transmisión de la cultura del país/región.
- Contribuye con la desestacionalización del turismo, ya que este tipo de turistas viaja tanto en verano como en otras épocas del año.
- Atrae más visitantes, puesto que, en muchas ocasiones, al alumno le suelen visitar familiares o amigos

2.4.5. Los turistas italianos en España

Los datos hasta ahora aportados nos hacen apreciar que los italianos viajan a España por motivos más de diversión y ocio que por turismo lingüístico.

Como ya hemos comentado, tan sólo 6.200 estudiantes italianos llegan a nuestro país para aprender el español, una cifra que, aunque no es muy relevante si la comparamos con las de países como EEUU, Alemania o Japón, está entre las naciones más interesadas por visitar nuestro país con fines lingüísticos.

El turismo de sol y playa es el que sigue atrayendo más turistas italianos a nuestras costas que aprovechan las temperaturas más suaves en nuestro país para visitarnos, incluso, en invierno. Así lo demuestran los datos que aparecen en el *Informe de coyuntura del mercado turístico italiano*¹⁷ del año 2005:

Las reservas hacia España en invierno se han situado por encima del +10% y en cuanto al turismo chárter, la caída de las ventas en Mar Rojo, (que podría rondar el -50% o -60%) parece propiciar un aumento de producción y venta en los principales destinos competidores invernales de sol y playa, especialmente en Canarias, que podría situarse por encima del 15%. Todas las islas parecen estar beneficiándose de este incremento, aunque podrían destacarse Tenerife y Gran Canaria, con excelente comportamiento por lo que respecta a las reservas para fin de año. También Cataluña, Andalucía y en mayor medida Baleares, se sitúan en un buen nivel de reservas, -especialmente Mallorca-, lo que podría resultar en un ligero incremento finalmente.

Los vuelos de bajo coste han incrementado la demanda de billetes para España en los meses de julio y agosto y destinos como Barcelona, Ibiza y Valencia son los

¹⁷ Dicho informe se puede consultar en la página web:

http://www.grancanaria.com/patronato_turismo/typo3conf/ext/naw_securedl/secure.php?u=0&file=fileadmin/PDF/verano05_italiano.pdf&t=1180888579&hash=3d2a754743ae59a6374d5ce3a01d8ee4

preferidos por los italianos que buscan sol, playa y diversión, como apuntan datos estadísticos de la Oficina de Turismo de Milán:

Para la estación estiva está previsto un incremento del 62% de tráfico low cost. Se han abierto dos nuevas rutas desde Milán y Roma a Madrid con easyJet, Air Madrid y Vueling; desde Venecia a Barcelona; desde Catania y Palermo a Barcelona y desde Milán a Tenerife.

2.5 Conclusiones:

A lo largo de todo este apartado titulado *Estado de la cuestión*, hemos podido comprobar cómo el español ha sido un gran desconocido en la escuela italiana hasta hace muy poco tiempo, y cómo es un idioma que se consolida año tras año.

También hemos podido exponer cifras oficiales con respecto al turismo lingüístico y de ocio proveniente de Italia: 3,4 millones de turistas italianos aterrizan a España por razones de ocio (buscando fundamentalmente nuestras costas) y 6.200 personas provenientes lo hacen para estudiar español. Cifras que suelen situar a los italianos entre los ciudadanos que más nos visitan.

En los siguientes apartados, tendremos la oportunidad de examinar por qué España sigue siendo un destino turístico y lingüístico relevante para los italianos, qué razones hacen que España y el español estén de moda y cuáles son las preferencias de los italianos a la hora de venir a nuestro país a estudiar español.

3. La imagen de España entre los italianos

3.1 Introducción

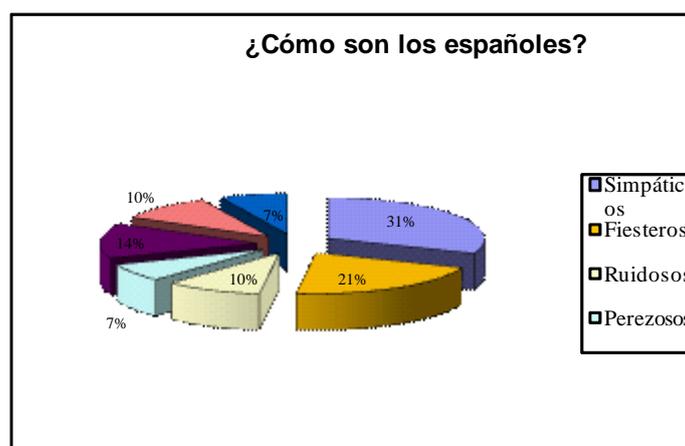
Para el análisis de datos sobre la imagen que, en general, tienen los italianos sobre nuestro país, nuestras costumbres y nuestra idiosincrasia, hemos recurrido a la encuesta que adjuntamos en el *Anexo 1*. Dicha encuesta se repartió a personas adultas, de nacionalidad italiana y de ambos sexos. Su finalidad principal es conocer, de primera mano, la imagen que los italianos tienen de nuestro país, qué representantes de la

Cultura española conocen y hasta qué punto recurren a estereotipos para retratar a la sociedad española. Así, a través del análisis de las respuestas dadas por los italianos y un posterior estudio de la oferta de cursos de español que podemos encontrar en Internet, comprobaremos si las academias y/o escuelas de idiomas se sirven de la imagen general que se tiene sobre nuestro país para atraer al público extranjero y, concretamente, en este caso, al público italiano.

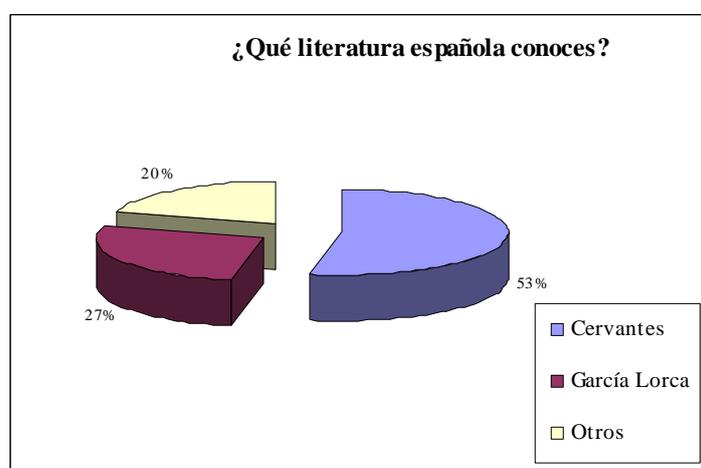
3.2 Cómo nos ven los italianos

Como hemos comentado anteriormente, a través de la encuesta realizada hemos podido entender un poco más la imagen que los italianos tienen de nuestro país. Si observamos el análisis de las primeras respuestas a la pregunta: “*Elije 2 adjetivos que asocies con España o los españoles. Puedes añadir otros que consideres que definen a los españoles*”, los resultados nos indican una gran tendencia a la imagen positiva que proyecta nuestro país entre los italianos, con un 31% que nos considera, ante todo, “simpáticos”. De hecho, en el apartado “Otros adjetivos” que corresponde al 7% de las respuestas, los adjetivos planteados también tienen un carácter positivo como es el caso de “tranquilos”, “de mente abierta”, “alegres” o “cariñosos”.

Algunos adjetivos como “maleducados” o “inteligentes” no han sido elegidos por ningún encuestado, por lo que hemos decidido no incluirlos en el gráfico de porcentajes.

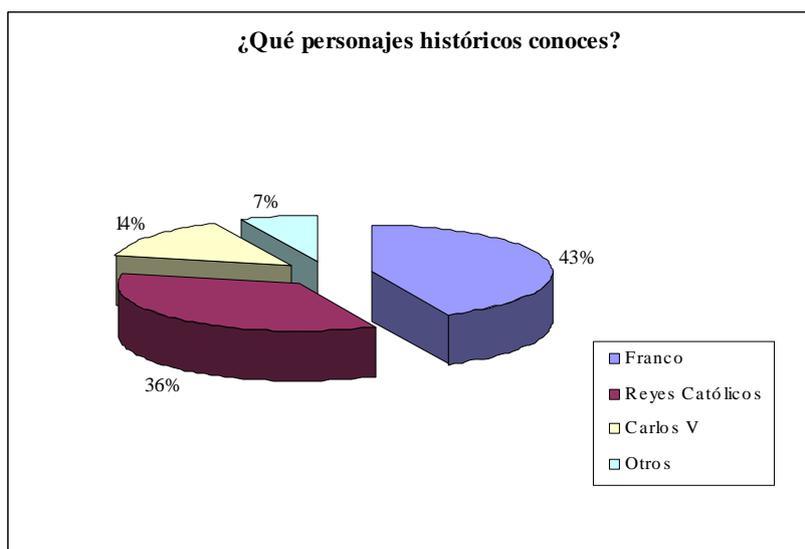


Las siguientes preguntas, referidas a personajes relevantes de la Cultura española, se hicieron con la intención de averiguar qué se conoce más allá de nuestras fronteras sobre nuestra literatura, arte o folclore. Queríamos relacionar las respuestas dadas por los encuestados con los reclamos publicitarios de las escuelas que ofertan el español como lengua española y con la imagen que se ofrece de España en Italia; sobre todo, a través de los medios de comunicación. Nos encontramos, por tanto, con las siguientes respuestas:



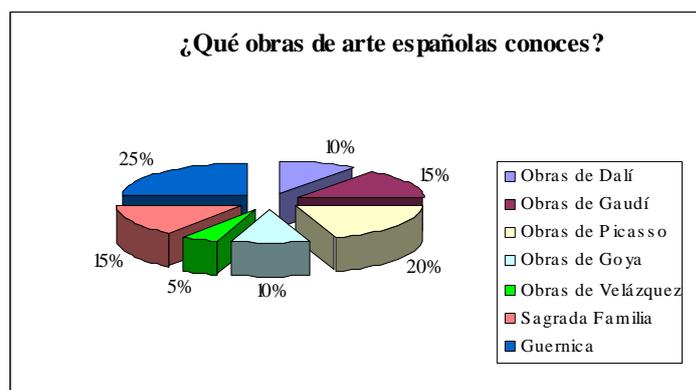
Como vemos, más de la mitad de los encuestados conocen la famosa obra de Cervantes “Don Quijote de la Mancha” y la segunda referencia literaria de los italianos es Federico García Lorca. En el apartado “otros” hemos incluido respuestas como: Carlos Ruiz Zafón, cuya obra *La sombra del viento* se ha convertido en un best seller en Italia y autores como Azorín, Lope de Vega, Juan Ramón Jiménez y Cela entre los más citados.

En cuanto a la pregunta *¿Conoces algún personaje histórico español?*, los resultados son los que aparecen en el siguiente gráfico. Como se puede comprobar, los más populares entre los italianos son: Francisco Franco, seguido de los Reyes Católicos y Carlos V. Entre el 7 % que ha citados otros personajes de la Historia de España nos encontramos con: Santa Teresa de Ávila, San Juan de la Cruz, Pizarro o Hernán Cortés.



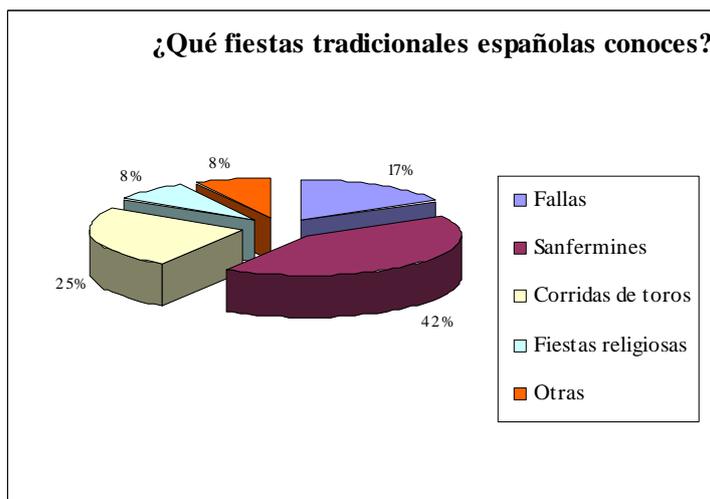
Probablemente, esta referencia a personajes históricos de caracteres autocráticos explica por qué en una de las últimas preguntas de la encuesta algunos entrevistados consideran a España como un país políticamente tradicionalista, justificando su respuesta por el conocimiento de la Historia de nuestro país. Dicha pregunta la analizaremos más adelante.

La siguiente pregunta que se les hizo tenía que ver con las obras de arte españolas que conocieran. A la cuestión *¿Conoces alguna obra de arte española?*, las respuestas fueron éstas, representadas en el sucesivo gráfico:

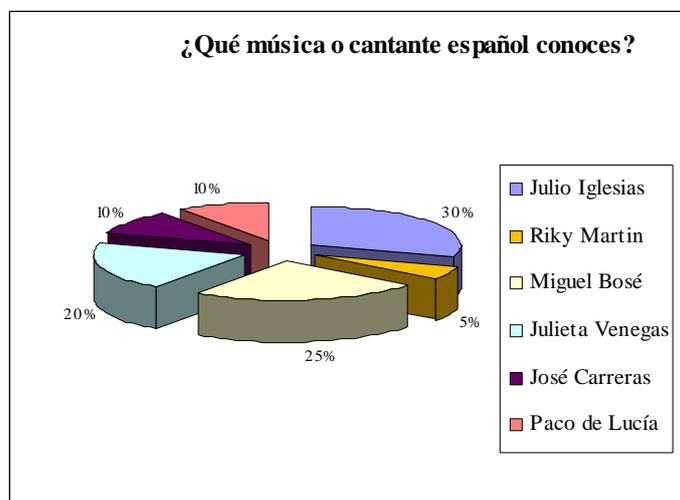


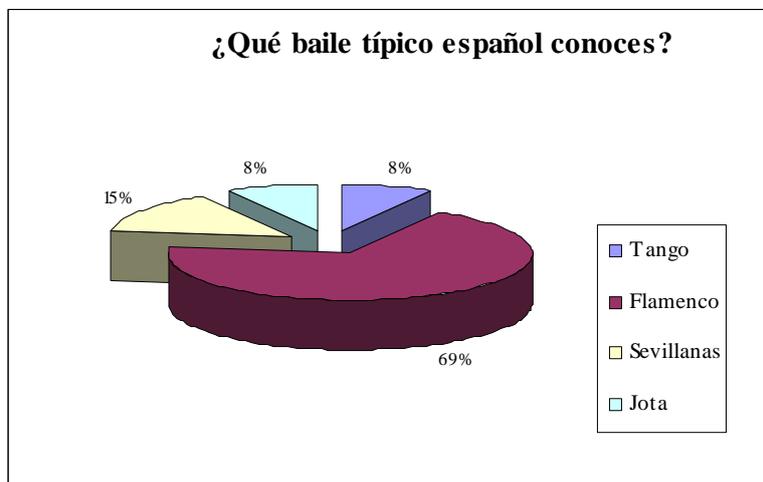
Como vemos, *El Guernica* de Picasso es la obra más conocida por los encuestados italianos. De hecho, es esta obra, junto a *La Sagrada Familia* de Antonio Gaudí, la única que es citada por su nombre propio, mientras que en el resto de casos los encuestados han respondido con frases como “Conozco algunas de Gaudí”, “Los cuadros de Goya”, “las obras de Dalí”, etc.

En lo que respecta a las fiestas tradicionales españolas, hay una clara vencedora entre los italianos: la fiesta de *los Sanfermines* de Pamplona, seguida, como veremos, de las corridas de toros y *Las Fallas* valencianas. También han contestado, minoritariamente: *La semana Grande de Bilbao*, *La Feria de Sevilla* o *La Feria de San Isidro de Madrid*.



Para saber qué música española conocen los italianos y ver, más tarde, si sus conocimientos y gustos influyen en la publicidad de los centros lingüísticos, creímos oportuno hacer las siguientes preguntas: *¿Conoces algún tipo de música española o algún cantante español?* y *¿Conoces algún baile típico español?* Estos fueron los resultados:

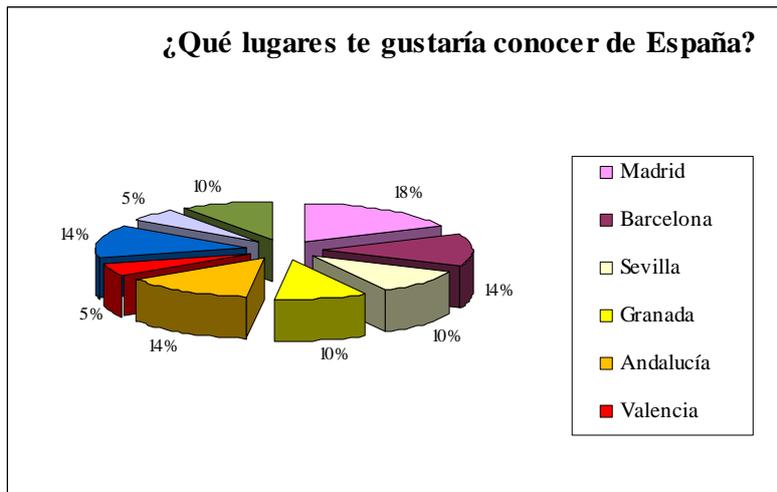




Si echamos un vistazo a estos porcentajes nos llamará la atención un dato bastante curioso. En ambas estadísticas algunos de los encuestados han hecho referencias a cantantes o bailes correspondientes a culturas de países hispanos y no a la cultura propiamente española. Así, podemos encontrar “gazapos” como Ricky Martin o Julieta Venegas, que han sido considerados como cantantes españoles; de la misma manera, un 8% de los encuestados creen que el tango es un baile típicamente español.

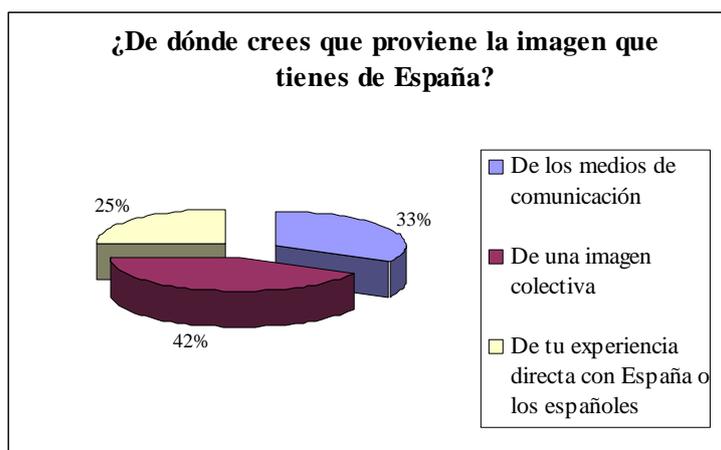
Esta confusión de culturas la trataremos en el apartado 3.2.5 cuando veamos el auge de los bailes latinos en Italia.

Por otra parte, nos interesaba saber qué ciudades españolas son las más atractivas para los italianos, ya que este dato nos permitirá establecer posteriormente una correspondencia entre los destinos turísticos más deseados y los destinos lingüísticos que prefieren los italianos para poder aprender y practicar nuestro idioma. Las encuestas nos demuestran que éstas son las ciudades y regiones más llamativas entre los italianos:



Para finalizar con el este esbozo de la imagen que proyectamos de nuestro país en Italia, quisimos preguntar, directamente a los encuestados si eran conscientes de dónde procedían la mayoría de las respuestas que dieron en el cuestionario; es decir, si reconocían que la concepción que tenían de España provenía de la influencia de los medios de comunicación (a través, por ejemplo, de publicidad, de películas, de la prensa, etc.), si provenía de una imagen colectiva de la sociedad que se ha ido transmitiendo de generación en generación o, por el contrario, si dicha concepción tenía que ver con la experiencia directa del encuestado con nuestro país a través de sus visitas o de amistades españolas.

Esto fue lo que nos contestaron y que aquí reproducimos en porcentajes:



Es curioso observar cómo el menor porcentaje (un 25%) es el que admite que el concepto que tiene de España se debe a su experiencia directa con nuestro país. Curioso, decimos, porque un grandísimo porcentaje (el 80%) dice haber visitado España, aunque

la gran mayoría (el 75%) lo ha hecho por pocas semanas y para disfrutar de un breve período de vacaciones. Ésta puede ser la causa principal por la que crean que no han pasado el tiempo suficiente en nuestro país como para valorar de forma objetiva y de primera mano nuestra cultura y forma de ser.

La mayoría de las respuestas a esta pregunta (un 42%) correspondieron a la opción *Una imagen colectiva*. Es decir, el concepto que los encuestados tienen de España pertenece, según ellos, a la representación que, generación tras generación, se ha ido transmitiendo a la sociedad y que, en muchas de las ocasiones, forma parte de un pensamiento único, conocido, popularmente, como *estereotipo*, concepto que desarrollaremos más detenidamente a continuación.

3.3 Tópicos y estereotipos sobre España

3.3.1. Todos los españoles son...

John se encuentra con Pedro por la calle; han coincidido en varias ocasiones pero no son amigos íntimos. Este es el diálogo que mantienen:

John: Hola Pedro, ¿qué tal?

Pedro: ¡Eh! Pues bien, con prisas, he quedado y llego tarde...

John: Bueno... ¡Hasta luego!

Pedro: Venga, John, perdona pero es que tengo un montón de prisa, ya te llamo otro día...

John: ¡Vale!

Pasan varias semanas y John cree que Pedro es un maleducado. De hecho, todos los españoles son así, unos hipócritas... Quedan bien contigo, te dicen que van a llamarte y, al final, nada, te quedas esperando una llamada que al final no se llega nunca a producir.

¿Qué ocurre en esta situación?, ¿ha habido alguna incongruencia gramatical o lingüística?, John ha entendido perfectamente a Pedro, ¿por qué se ha producido entonces el malentendido?, ¿será verdad que los españoles somos unos maleducados?

En este ejemplo podemos observar que el componente cultural y pragmático es muy importante a la hora de aprender una lengua con el fin de evitar situaciones desagradables o de incompreensión. John se defiende bastante bien en nuestro idioma, pero desconoce que en España es habitual decir frases del tipo: “ya nos llamamos”, “a ver si nos vemos” o el típico “mañana, si eso, te llamo” sabiendo que es una mera formalidad y que raramente la promesa se llevará a cabo...

Este ejemplo que, *a priori*, puede parece fuera de contexto, nos sirve para ilustrar la importancia de conocer el **componente cultural** de toda sociedad.

Desde hace pocos años, con el apoyo del enfoque nocio-funcional y de los métodos comunicativos, el componente cultural se considera un elemento indispensable en los cursos de lenguas extranjeras. Observemos, por ejemplo, cómo en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, hay un apartado dedicado a dichos contenidos culturales:

- Lengua y comunicación: contenido funcional
- Lengua y sistema: contenido gramatical
- **Lengua, cultura y sociedad: contenido temático**
- Lengua y aprendizaje: contenido pedagógico

Esto se debe a que toda lengua, definida por el Instituto Cervantes como *el conjunto de saberes, comportamientos y tradiciones que comparte un determinado colectivo*¹⁸, se lleva a cabo en un **entorno cultural**. Dicho de otra forma: todo acto comunicativo está formado por componentes léxicos, fonéticos, gramaticales, pragmáticos y también... culturales.

No se puede aprender una lengua si no se conoce su cultura porque ambas forman parte de la expresión del ser humano,

Es en este tipo de casos en los que se corre el riesgo de que un aspecto cultural (como el hecho de decir a alguien, por formalidad, que en los próximos días le llamarás) se transforme, desde la perspectiva de un extranjero, en un estereotipo o, lo que es peor, en un prejuicio. Ante malentendidos de este tipo, no es exagerado escuchar frases como:

¹⁸ *La enseñanza del español como lengua extranjera*. Plan curricular del Instituto Cervantes. Alcalá de Henares : Instituto Cervantes, [1993]

“los españoles son unos hipócritas”, “los españoles son unos maleducados”, “los españoles son muy falsos”, etc. llegando, incluso, a producir falacias como la siguiente:

1. Todos los españoles son hipócritas
2. Pedro es español
3. Pedro es hipócrita

Este tipo de razonamiento, que se da cotidianamente y que podemos encontrar (quizá no de manera tan evidente), en medios de comunicación, en mítines políticos o en conversaciones diarias, son falsos porque parten de una premisa falsa (“Todos los españoles son hipócritas”), una premisa basada en un estereotipo que, como tal, la mayor parte de la gente considera una *verdad absoluta* que se ha creado con el fin de simplificar y clasificar la realidad.

3.3.2. ¿Qué son los estereotipos?

Avete presente il luogo comune che dice che la Spagna è calda, accogliente, bellissima, affascinante, ricca artisticamente e piena di divertimenti? Ebbene è tutto vero!!¹⁹

Etimológicamente, el término *estereotipo* proviene del griego *stereos* = rígido y *tùpos* = impresión y se usó en el ambiente tipográfico del siglo XVI para indicar la reproducción de imágenes impresas a través de formas fijas.

Se usó por primera vez fuera de este medio en el ámbito psiquiátrico y refiriéndose a comportamientos patológicos caracterizados por la obsesiva repetición de palabras y gestos.

Fue un periodista, Walter Lippmann, quien introdujo el término en las ciencias sociales cuando en 1922 publicó su libro *Public Opinion* sobre los procedimientos de formación de la opinión pública. Este autor sostenía que la comprensión de la realidad externa no es directa, sino que se realiza a través de las imágenes mentales que cada uno

¹⁹ ¿Conocéis los tópicos que dicen que España es un país caluroso, acogedor, precioso, fascinante, artísticamente rico y lleno de diversión? Pues bien, ¡es todo verdad! Frase extraída de la página web: <http://www.ilnostrointerrail.it/spagna.htm>

se forma de esa realidad y, por lo tanto, está fuertemente condicionada por la prensa, que por entonces asumía las connotaciones modernas de la comunicación de masas. Según Lippmann esas imágenes mentales tienen la característica de ser a menudo rígidas simplificaciones de la realidad (al poner en relevancia algunos aspectos e ignorar otros) ya que la mente humana no está preparada para comprender y tratar la extrema complejidad con la que se expresa el mundo.

El estereotipo es, además, un concepto de “grupo”. No se puede hablar, por tanto, de estereotipos “privados” porque se basan en la uniformidad del contenido; es un sistema selectivo y colectivo de organización cognitiva.

En definitiva, los estereotipos sirven para *justificar* o *rechazar* la aceptación del grupo estereotipado.

3.3.3 Tópicos y estereotipos sobre España

Levante: Gino, domani vò in Spagna!

*Gino: Olè!*²⁰

Este diálogo entre *Levante* y *Gino* pertenece a la película italiana *Il Ciclone* (1997) del director Leonardo Pieraccioni que relata las peripecias de un grupo de “bailaoras” de flamenco españolas que llegan a tierras italianas y conviven durante unos días con los habitantes de un pueblo de La Toscana.

Es clara la referencia de Gino a nuestro país a través de la interjección *¡Olé!*, usada, sobre todo, en el sur de España y que también puede oírse en sus variantes *¡Ele!* u *¡Ole!* (con acento llano). Esta interjección se ha convertido en un estereotipo que hace referencia a los españoles; como el *Voilà* francés o el *Mamma mia!* italiano.

Sólo aquellos que hayan tenido la oportunidad de visitar España, Francia o Italia o de tratar con nativos de estos países, se habrán dado cuenta de que estas palabras no se usan con tanta frecuencia como creemos y de que dependerá mucho de la región que visitemos el que sean más o menos oídas. Estamos, por tanto, ante *estereotipos*, ya que, como comentábamos anteriormente, se trata de imágenes equivocadas que los extranjeros consideran reales y que pertenecen, prácticamente, a la colectividad.

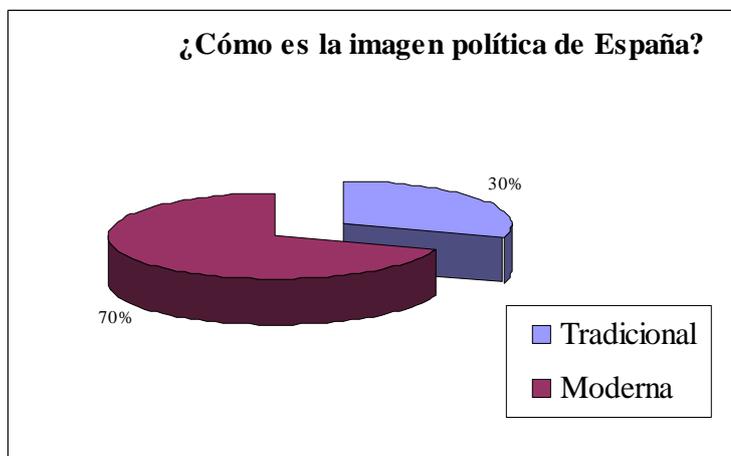
²⁰ Levante: ¡Gino, mañana me voy a España!
Gino: ¡Olé!

En muchas de las respuestas que hemos analizado con anterioridad podemos encontrar varios ejemplos de estereotipos; estereotipos que incluso los propios españoles asumimos como tales y que, en algunas ocasiones, explotamos a conciencia con el objetivo de complacer al extranjero y enseñarle aquello que quiere o espera ver.

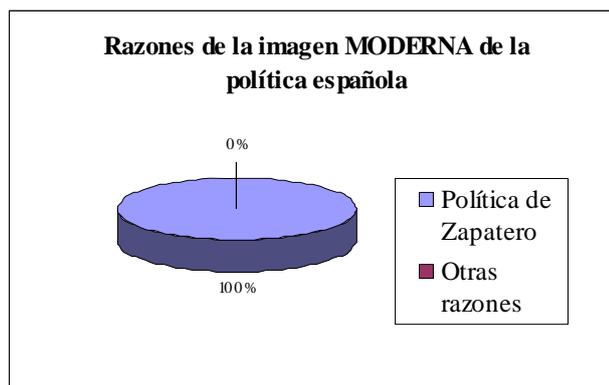
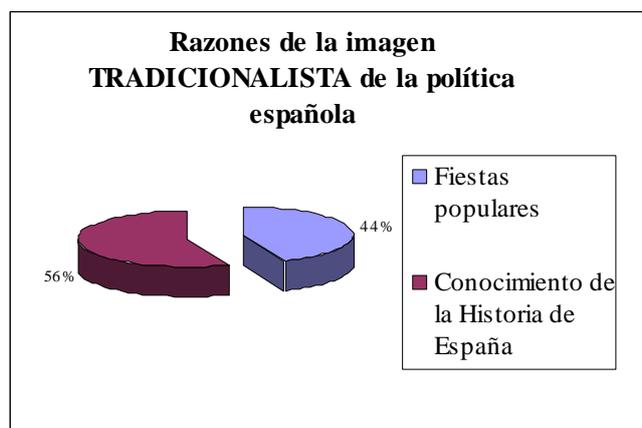
3.3.4 Nuevos estereotipos sobre España

Como hemos visto hasta ahora, y basándonos en la encuesta realizada, hay muchos aspectos conocidos por los italianos sobre la cultura de nuestro país que se anclan en lo más tradicional. Si nos servimos, precisamente de una frase tópica, podemos decir que representan a la España de “charanga y pandereta” que tan poco gustaba a Machado. El conocimiento de fiestas populares como los *Sanfermines* (recordemos que un 42% de los encuestados conocían esta fiesta) o las Fallas valencianas (con un 17%) se contraponen con la nueva imagen que, desde hace unos años, se está dando de España más allá de nuestras fronteras: la de un país moderno, trasgresor y progresista. Veamos, si no, el siguiente gráfico que corresponde a la pregunta: *La imagen política de España en Italia, según tu opinión es:*

- *Tradicional*
- *Moderna*



Como se puede comprobar, un gran porcentaje de italianos (70%) consideran que la política española hace de España un país progresista. La razón principal por la que valoran nuestro país de esta manera es, básicamente, por la política social del actual Presidente del Gobierno José Luis Rodríguez Zapatero. De hecho, así lo reflejan gran parte de las opiniones que se han registrado en esta encuesta. A la pregunta abierta: *¿Por qué crees que se da esta imagen?*, los entrevistados han respondido de la siguiente manera según han considerado que nuestra política es tradicionalista o moderna:



Después de observar los elevados porcentajes sobre la imagen moderna en cuanto a la política española y que se considere a Zapatero como el responsable absoluto de dicha imagen, podemos afirmar que estamos ante un nuevo estereotipo: el de España como país progresista y a la cabeza de nuevas propuestas sociales.

Los factores que llevan a pensar que el presidente Zapatero se está convirtiendo en un estereotipo en Italia son varios:

El primer factor es, quizá, el desencanto general de los italianos con el gobierno que en el 2004 (año en el que Zapatero ganó las elecciones españolas) gobernaba en Italia. Berlusconi era, en ese período, su líder político y estaba inmerso en una maraña de procesos judiciales que estaba acabando con la paciencia de la mayoría de los ciudadanos italianos. Por aquel entonces, el periódico *Financial Times* trataba en estos duros términos la situación económica italiana: «Las finanzas públicas están verdaderamente en desorden: con una deuda pública que excede el 105% del PBI, Italia es el país más endeudado entre los grandes de Europa y con un déficit superior al 4%. Está claramente violando los criterios del Tratado de Maastricht»²¹

Se empezaba a considerar entonces que el presidente español, José Luis Rodríguez Zapatero estaba comenzando a revolucionar la política española y parte del éxito de la imagen de Zapatero en Italia se puede ver en ejemplos como el documental *Viva Zapatero!*²² (2005) de Sabina Guzzanti en el que se critica abiertamente la censura en los medios de comunicación italianos y cuyo título hace referencia a la admiración de la política española, el libro *Zapatero. Il socialismo dei cittadini*²³ o, a modo de anécdota cómica, la canción *Zapatero-Zapatera* del humorista italiano Maurizio Crozza que, a ritmo del *Bamboleo, Bambolea* de Julio Iglesias, canta lo siguiente: *Zapatero, Zapatera / Un per cento de tu carisma ne serve aqui, / Zapatero, Zapatera / Y la primaria no me serviva si c'eri ti*²⁴.

Como sabemos, en el año 2006 el gobierno de Berlusconi fue derrotado en las elecciones nacionales por Romano Prodi que, hasta la fecha, parece no cumplir con las esperanzas que depositaron en él sus electores. El mismo Prodi reconoce que la política de su homólogo español, José Luis Rodríguez Zapatero, en cuestiones sociales, como el matrimonio entre homosexuales, es «muy radical».

Según indica el periódico ABC, en una entrevista publicada por el diario francés «Le Monde» el 14 de septiembre de 2006, Prodi explicó que «en Italia, nuestra

²¹

http://www.elmundo.es/especiales/2006/03/internacional/elecciones_italia/berlusconi/perfil_berlusconi.html

²² <http://www.luckyred.it/minisiti/zapatero/zapatero.html>

²³ *Zapatero. El socialismo dei cittadini*. Marco Calamai, Aldo Garzia. Ed. Serie Bianca Feltrinelli, Milano 2006

²⁴ *Zapatero-Zapatera / un uno por ciento de tu carisma nos sirve aquí / Zapatero-Zapatera / no harían falta las primarias si estuvieras tú.*

coalición ha tomado un camino distinto de la vía muy radical de Zapatero. En estos temas, no veo a corto plazo la posibilidad de una política europea común».

Estimó también que «un país desprovisto de infraestructuras como España se ha transformado en un país ultramoderno gracias a los fondos europeos», antes de reconocer que si en Italia no se había conseguido lo mismo con el sur del país es por culpa «de no haber sabido aprovechar» esos fondos.

Para concluir y tras haber resumido de forma muy esquemática la situación política italiana y el “fenómeno Zapatero” en Italia, podemos comprender por qué en las encuestas que hemos llevado a cabo ha habido una referencia tan clara y contundente a la política del gobierno de Zapatero. El desencanto con la política actual italiana y las noticias que llegan al país sobre las reformas sociales y económicas del actual gobierno español hacen que se vea España desde una perspectiva idealizada y exagerada que no comprende la realidad en su totalidad y que, por tanto, estemos, como ya hemos comentado, ante un estereotipo nuevo de nuestro país en Italia.

3.3.5 Un nuevo boom...

No es de extrañar que en las preguntas, *¿Conoce algún cantante español?* y *¿Conoce algún baile típico español?*, muchos de los encuestados hayan hecho referencia a bailes y cantantes hispanoamericanos (un 16% de los encuestados se han equivocado en sus respuestas). Esta confusión de culturas es propia de aquellas personas que no han profundizado sobre el tema y que se dejan llevar por el éxito actual de la música latinoamericana en bares y discotecas.

Desde hace aproximadamente cinco años, el éxito de los bailes latinos en Italia es imparable. En toda fiesta o en toda reunión familiar o de amigos que se precie, podemos encontrar a más de una pareja que aprovecha la ocasión para demostrar sus dotes de baile. Son parejas que se han inscrito a algún curso de baile latino, cuya pasión por la música hispana hace que, por lo general, se interesen por nuestra lengua. De hecho, como veremos en el siguiente apartado, muchas academias de idiomas ofrecen, en sus actividades complementarias, cursos de baile como reclamo para los futuros estudiantes.

Es un tema interesante el de la confusión de cultura por lo que tiene de delicado: la eterna dicotomía (últimamente muy de moda) entre identidad nacional y universalidad.

Por una parte, los profesores de E/LE debemos intentar enseñar a nuestros alumnos la riqueza cultural del conjunto de los países de habla hispana. Sabiendo lo imprescindible y eficaz que es enseñar en el aula la cultura de la lengua que se estudia, como profesores de español no podemos limitarnos a enseñar únicamente la realidad de nuestro país, sino que tendremos que hacer referencia a que el español es una lengua hablada por más de 350 millones de habitantes en 21 países distintos, con toda la dificultad que eso conlleva en la enseñanza de la cultura hispana.

La publicidad de las estancias lingüísticas en España se sirve mucho del componente cultural, sobre todo a la hora de ofertar actividades de ocio y tiempo libre. Una de las ofertas más atractivas es, precisamente, la enseñanza de flamenco o de bailes latinos. Es labor de los profesores, como decimos, saber transmitir la cultura de los diferentes países hispanohablantes para que no se cometan errores como los que hemos visto en estas encuestas, para que los alumnos sepan distinguir los contrastes de las diferentes culturas y, al mismo tiempo, para que puedan apreciar todo lo común que hay entre ellas.

Por tanto, no podemos inducir a error a los estudiantes con el fin de ganar clientes. En el ámbito del marketing, lo correcto sería encontrar, en este caso, ofertas de clases de bailes ilustrando al alumno sobre cuál es la procedencia de dicho baile y no equivocar a los estudiantes con una imagen que les lleve a pensar que la “bachata” es un baile típico de Málaga.

A continuación veremos cómo se vende la lengua española en Italia, de qué imágenes se sirve la publicidad para captar la atención del alumno/cliente y si recurre a imágenes estereotipadas de la realidad española.

3.4 Cómo se vende el español en Italia

Si echamos un vistazo a las numerosas páginas Web de academias o escuelas que ofertan clases de lengua española en Italia o España, nos daremos cuenta de que el reclamo más frecuente es el que sitúa al español como una de las lenguas más habladas del mundo. De hecho, en casi todas las páginas Web consultadas, se plantea la siguiente pregunta: *¿Por qué estudiar español?*

Una pregunta curiosa que intenta justificar por qué alguien puede interesarse por un idioma que, a simple vista parece poco útil (sería absurdo encontrar actualmente publicidad en la que se argumentara por qué estudiar inglés, por ejemplo)

Para una pregunta de este tipo encontramos, en la mayoría de las ocasiones, la misma respuesta: porque el español es hablado por más de 500 millones de personas en todo el mundo. No es de extrañar, por tanto, que encontremos reclamos como los siguientes, que siguen prácticamente el mismo patrón:

Lo Spagnolo è parlato da oltre 500 milioni di persone sulla terra ed è la lingua ufficiale di 21 paesi, con oltre 330 milioni di persone madrelingua. Solo negli USA ci sono più di 30 milioni di persone di madrelingua, ed il numero è in costante crescita²⁵.

Lo Spagnolo e' la seconda lingua piu' parlata del mondo; piu' di 350 milioni di persone parla Spagnolo come madrelingua²⁶.

Lo Spagnolo è la seconda lingua più parlata del mondo: per più di 350 milioni di persone è la lingua madre. La domanda di imparare lo spagnolo è raddoppiata negli ultimi 10 anni, e si calcola che tra 15 anni vi saranno 500 milioni di persone in grado di parlare tale idioma. Nei soli USA vi sono attualmente più di 30 milioni di persone che parlano questa lingua, ed il numero continua a crescere costantemente²⁷

Todos sabemos que la publicidad se caracteriza, sobre todo, por el uso minucioso de las imágenes. Si pensamos en una hamburguesa, enseguida nos vendrá a la mente la imagen de un payaso de pantalones amarillos y nariz roja, si pensamos en una marca determinada de pilas, recordaremos el anuncio de conejitos hiperactivos... Como decíamos anteriormente, la imagen estereotipada de la realidad tiene mucho que ver con los medios de comunicación y, entre ellos, la publicidad desempeña un papel fundamental. El hecho de imaginar a austriacos bebiendo y cantando vestidos de tiroleses, puede tener mucho que ver con imágenes de televisión

²⁵ Extraído de la página web de *Escuela Internacional* <http://www.escuelai.com>

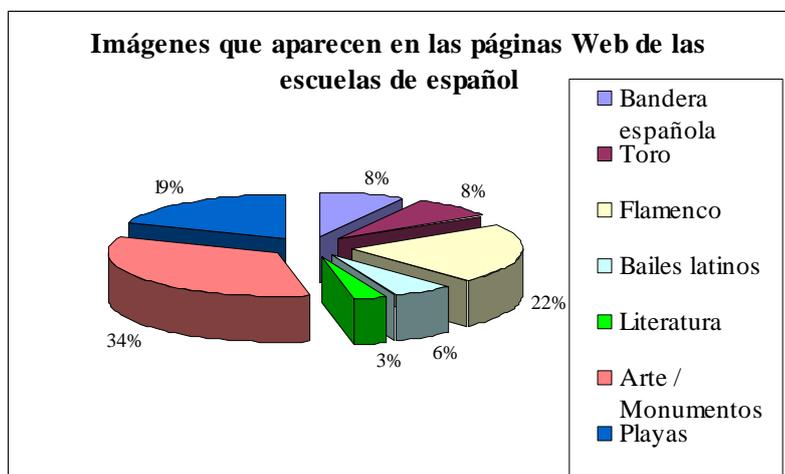
²⁶ Extraído de la página web de *Alhambra Instituto* www.alhambra-instituto.org

²⁷ Extraído de la página web de *Quality Courses* <http://www.quality-courses.com/perche-spagnolo.htm>

donde aparecen de tal manera, completamente estereotipados, con el fin de vender la mejor cerveza el mundo.

Los estereotipos españoles (en Italia y, prácticamente en todos los países) ya los hemos visto en los apartados anteriores. Vender España (o el español) a través del toro de Osborne (cuyo origen es, precisamente, publicitario), de edificios de Gaudí o de ritmo flamenco es lógico si pensamos que estas son las referencias que tienen la mayoría de los extranjeros sobre nuestro país.

Curioseando por Internet en las páginas de escuelas o academias de español, podemos comprobar, a simple vista, que las imágenes de las que se sirven para llamar la atención y hacer más atractiva la página son, en su mayoría, imágenes relacionadas con los estereotipos citados anteriormente. Si nos fijamos en los resultados del siguiente gráfico observaremos cómo las imágenes más utilizadas son las que representan monumentos de la ciudad donde se imparten las clases o de la geografía española en general (un 34%) seguidas de imágenes de flamenco (22%) y de playas españolas, con un 19% (a veces, incluso, aunque la ciudad donde se dan las clases de E/LE no sea costera).



Estas imágenes están pensadas para que los estudiantes se hagan una idea de lo que van a encontrar en el lugar de destino (como es el caso de las fotografías de las aulas, de la ciudad o de sus alrededores) y sirvan, además, como reclamo visual del centro.

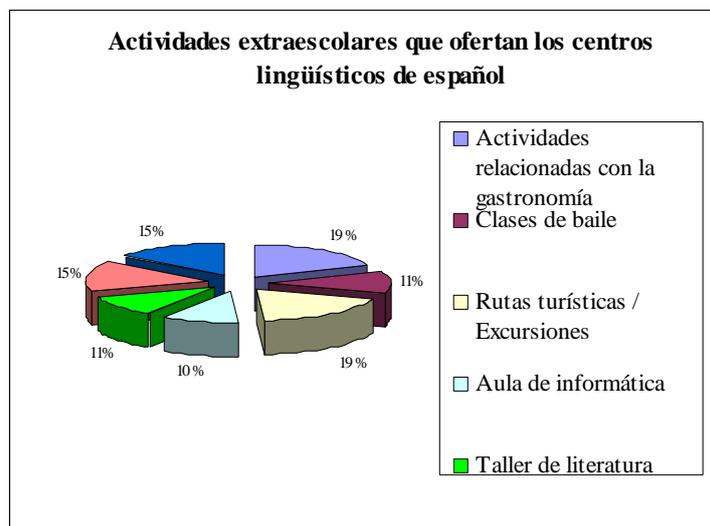
La elección de las imágenes por parte de las academias o centros lingüísticos no es arbitraria (o, al menos, no debería serlo) ya que muchas de las fotografías mostradas en la publicidad pueden determinar que los alumnos acudan o no a estudiar español en dichas escuelas, según las expectativas que éstos se hayan creado de su estancia en nuestro país.

Más adelante tendremos, precisamente, la oportunidad de conocer qué esperan y buscan los alumnos italianos de los centros lingüísticos españoles y podremos comprobar la relación de las imágenes publicitarias con las expectativas de los estudiantes.

Si continuamos con los reclamos publicitarios de los que se sirven las escuelas de español como lengua extranjera para atraer alumnos, tendremos que prestar una atención especial a las actividades extraescolares que ofertan los centros y que, generalmente, podemos encontrar con gran facilidad en sus páginas Web.

Para tratar este factor, hemos analizado qué actividades culturales, de ocio y tiempo libre proponen las anteriores academias para satisfacer a los estudiantes²⁸.

A continuación las presentamos en el siguiente gráfico, que nos servirá más adelante para relacionarlo con las preferencias y gustos de los italianos en sus estancias lingüísticas en España:



Como vemos, las actividades más ofrecidas por las escuelas son las excursiones a ciudades, monumentos o museos españoles y aquellas relacionadas con la gastronomía española (cursos de cocina, rutas de “tapas”, comidas o cenas con productos y platos

²⁸ El listado de escuelas examinadas se puede observar en el *Anexo 3*.

españoles...), ambas con un porcentaje del 19%. En segundo lugar se encuentran las clases de baile (en el que se engloban el baile latino y el flamenco) y los talleres o cursos de literatura en lengua española (a ellas corresponde el 11% de las actividades ofrecidas por estas escuelas). El hecho de que los talleres literarios se encuentren entre las actividades ofrecidas último es un dato curioso si lo contraponemos con dos estadísticas analizadas anteriormente: las que trataban el escaso conocimiento de los italianos sobre la literatura española (recordemos que los resultados hacían referencia, mayoritariamente, a Cervantes y García Lorca) y las que señalaban que tan sólo un 3% de las escuelas examinadas se servían de imágenes de escritores o personajes literarios para ilustrar sus páginas Web.

Queda claro, por tanto, que la divulgación de la cultura de un idioma es, para la gran parte de las academias, un componente esencial en la oferta formativa y en ella se encuentra la enseñanza de la literatura; considerada, desde los puntos de vista de los enfoques lingüístico, cultural y del crecimiento personal **llave de acceso** a la cultura meta y contribuidora al aprendizaje de la lengua.

Sin embargo, la escasez de fotografías en las páginas Web que hagan referencia a la literatura en lengua española nos indica que las escuelas prefieren ilustrar sus portales de Internet con imágenes que representen una realidad divertida, desenfadada y de ocio y es que debemos recordar que estamos ante un “turismo lingüístico” que, como su propio nombre indica, no deja de ser “turismo”.

Poner la fotografía de Miguel de Cervantes, Lorca o Antonio Machado puede echar para atrás a un perfil de alumno que, como indicábamos en el “Análisis de la cuestión” es generalmente muy joven y sus motivaciones suelen ser aprender español, conocer gente y disfrutar del estilo de vida español.

3.5 Conclusiones

Hasta ahora hemos intentado ilustrar, a través de las respuestas de nuestros encuestados, cuál es la imagen que se tiene de España en Italia.

Los datos que hemos obtenido nos pueden ayudar a entender el auge que, en los últimos años, está teniendo la lengua española en este país Mediterráneo.

Los resultados de las encuestas son contundentes al indicarnos que un 90% de los encuestados marcaron la respuesta *Positiva* en la pregunta *En general, ¿piensas que la imagen de España en Italia es positiva o negativa?*

Como países mediterráneos y europeos compartimos una cultura muy similar que, en el caso que nos ocupa (la enseñanza de nuestro idioma) resulta ser un factor muy positivo para la motivación de los estudiantes. Les somos simpáticos a los italianos y aprecian nuestra cultura, forma de vida y clima porque se sienten, en gran parte identificados con su propia cultura. Este hecho, lejos de hacerles desinteresarse por nuestras costumbres, hace que nos sientan próximos y se produzca cierta empatía en nuestros defectos y virtudes.

Por otra parte, los estereotipos que hemos ido analizando a lo largo de este capítulo son, por lo general, estereotipos positivos o, que en cierta medida, no perjudican la imagen de nuestro país porque no se han llegado a convertir en *prejuicios*.

Bien es cierto que esta semejanza entre nuestras culturas y lenguas hace que en muchas ocasiones se produzca un menosprecio, sobre todo, por parte de esta última. Se suele pensar que una lengua muy parecida a la materna es fácil de aprender y que, por tanto, no merece la pena invertir esfuerzo en estudiarla. Es común escuchar frases como “entre españoles e italianos nos entendemos con cuatro palabras y dos gestos” o “para aprender español o italiano, con dos semanas en el país es suficiente”.

Como profesores, sabemos que esto no es del todo cierto y, que si bien ciertas situaciones comunicativas entre italianos y españoles pueden resolverse sin problema alguno al tratarse de dos idiomas similares, aprender un idioma tan similar cuenta también con numerosas dificultades, como el abuso de las transferencias entre la L1 y la L2 que pueden inducir a error (por ejemplo: **estoy por terminar* en lugar del futuro próximo *voy a terminar*). Así, como indica la profesora María Vittoria Calvi en su artículo “Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano”, publicado en la revista *Redele*²⁹:

Podemos afirmar que la afinidad entre el italiano y es español, que representa una enorme ayuda en el comienzo del aprendizaje, puede convertirse en obstáculo en los niveles sucesivos, dependiendo de muchos factores individuales: dedicación al estudio, valoración de la lengua

²⁹ Revista *Redele*, número 1, página 15 <http://www.mec.es/redele/revista1/calvi.shtml>

entre las L2 estudiadas, nivel sociocultural del hablante, contacto con los nativos, estilos cognitivos, etc.

La semejanza entre la cultura y lengua italianas y españolas junto a la imagen positiva que se tiene de España en este país hace que la motivación de los estudiantes italianos a la hora de estudiar nuestro idioma sea bastante grande, sobre todo en los niveles iniciales; una motivación que, como docentes, debemos aprovechar al máximo e intentar que no disminuya.

Al mismo tiempo, debemos tener presente que los estereotipos son siempre necesarios para comprender este complejo mundo y para clasificar la realidad que nos rodea. Sin embargo, no debemos olvidar que nuestra labor como profesores de E/LE comprende también el hecho de mostrar a los alumnos los matices, excepciones y singularidades de la cultura de nuestra lengua. Ninguna cultura del mundo se puede reducir a cuatro imágenes estereotipadas y en la sorpresa del descubrimiento de nuevos aspectos culturales que desconocíamos está el enriquecimiento personal: del profesor, que ve sus costumbres desde la perspectiva de los alumnos extranjeros y aprende también de ellos, y de los alumnos, que descubren nuevos aspectos desconocidos de nuestra cultura y comparten, al mismo tiempo, las suyas con el resto de la clase.

En la parte de este trabajo, que a continuación presentamos, nos centraremos en las preferencias y actitudes de los alumnos italianos que pretenden continuar sus estudios en centros españoles.

Intentaremos analizar hasta qué punto nuestros recursos turísticos y la imagen que proyectamos en el exterior están relacionados con las expectativas de los futuros estudiantes de español; analizaremos si los centros que actualmente imparten cursos de español para extranjeros son conscientes de las exigencias de los alumnos y cómo podríamos mejorar la oferta formativa en este sector de la enseñanza de idiomas, atendiendo a las necesidades y propósitos de los estudiantes.

4. Metodología de la investigación.

4.1. Objetivos de la investigación.

Como venimos anunciando a lo largo de esta memoria, el objetivo principal que nos ha impulsado a llevarla a cabo es conocer de forma detallada qué anima a los italianos a estudiar español, cuáles son las causas por las que muchos de ellos deciden venir a España para estudiar nuestro idioma, qué expectativas depositan en su estancia lingüística y qué preferencias expresan a la hora de elegir un centro de español para extranjeros.

Al mismo tiempo, y relacionado con los intereses de los futuros alumnos italianos, nos interesa conocer a los otros protagonistas de una estancia lingüística. Es decir: qué ofrecen los centros de español a sus estudiantes y hasta qué punto conocen y aprovechan las preferencias de los alumnos (que más adelante comentaremos) para que la estancia de éstos sea lo más beneficiosa y agradable posible.

Esta memoria está relacionada con otras tres dirigidas por el Departamento de Lenguas Aplicadas de la Universidad Antonio de Nebrija. En ellas, se ha estudiado las preferencias y actitudes de estudiantes adultos ingleses que cursan estudios en Inglaterra, de estudiantes alemanes que estudian en España y de estudiantes norteamericanos que cursan estudios en España. Del cuestionario titulado *Actitudes y preferencias de los estudiantes en centros de adultos de E/LE en Italia a la hora de estudiar español en España* realizado por Manuel Humanes (2007) y Nuria Ganfornina (2007) hemos obviado los ítems 9 y 18 por no parecernos relevantes con el tema que nos ocupa.

Si bien, como decimos, el presente trabajo está relacionado con estas memorias ya realizadas, hemos querido introducir un apartado que no ha sido incluido en ellas: el correspondiente al *Apartado 2*, titulado “La imagen de España entre los italianos”, ya que consideramos como datos relevantes la imagen que se tiene de España en Italia y cómo influye la percepción de nuestra cultura en la motivación del estudio del español como lengua extranjera y en la elección de centros españoles para estudiar nuestro idioma.

4.2 Sistema de recogida de datos.

Para llevar a cabo nuestros objetivos, nos hemos servido de dos diferentes tipos de cuestionarios, un cuestionario de preguntas cerradas y otro de preguntas abiertas. Este método de recogida de datos será analizado a continuación con el fin de establecer cuáles son las ventajas e inconvenientes de estos dos tipos de encuestas y qué dificultades hemos encontrado a lo largo del proceso de elaboración de la memoria.

4.2.1. El cuestionario.

El cuestionario es un instrumento de recogida de datos muy empleado en investigaciones de tipo social ya que permite recoger información en un tiempo relativamente breve y las desventajas de que las respuestas pueden no ajustarse a la verdad y de que su confección no sea lo suficientemente clara dando lugar a confusión y por tanto, que los resultados no sean fiables. El cuestionario consiste en una serie de preguntas respecto a una o más variables sobre un tema a las que el sujeto responde, proporcionando información por escrito y puede estar constituido de preguntas cerradas, abiertas o ser mixto, es decir, una mezcla de las dos modalidades. En otra modalidad, como la escala de Likert, en lugar de preguntas se emplea un conjunto de ítems en forma de proposiciones sobre los cuales se solicita la opinión de los individuos y que se suele medir en cinco puntos:

1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

Este tipo de escalas es especialmente adecuada para medir actitudes, que al no poderse medir de manera directa han de inferirse de las expresiones verbales o de la conducta observada.

El cuestionario de preguntas cerradas o escala de Likert, que corresponde al *Anexo 3* y que está dividido en dos partes, fue realizado por varios alumnos del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. Como bien indica Manuel Humanes (2007), el cuestionario está

elaborado de tal manera que es válido para utilizarse con cualquier grupo meta, “dando preferencia a los puntos y temas que nos interesaba tratar y no tanto a las características personales de los participantes.”

Gracias a esta flexibilidad que lo caracteriza, lo hemos utilizado sin problema alguno con los alumnos italianos, aprovechando, además, las ventajas del cuestionario de preguntas cerradas para analizar las actitudes y preferencias de los italianos en la elección de centros de español en España. Sus ventajas y, en general, sus características, son las que, a continuación, presentamos.

4.2.2 Características del cuestionario de preguntas cerradas

También denominadas preguntas *precodificadas* o de *respuesta fija*, las preguntas del cuestionario cerrado ya están acotadas cuando se diseña el cuestionario. El investigador determina previamente cuáles son las diversas alternativas de respuesta posibles a una cuestión determinada. El encuestado se limita a señalar cuál o cuáles (si la pregunta es múltiple), de las opciones dadas refleja su opinión o situación personal.

Según M^a. Ángeles Cea D'Ancona (2004: 259), las ventajas que ofrecen los cuestionarios de preguntas cerradas son:

- a) *La rapidez y comodidad de su registro.* Resulta bastante más sencillo y más rápido anotar la respuesta a una pregunta cerrada que la correspondiente a una abierta.
- b) *La mayor estandarización de las respuestas,* ampliando sus posibilidades de comparación. Al estar expresadas en los mismos términos, también permite eliminar la vaguedad o ambigüedad de las respuestas.
- c) *La posibilidad de centrar las respuestas* de los encuestados a aquellas opciones consideradas relevantes y relacionadas con la cuestión que se pregunta.
- d) *Requieren menos esfuerzo* por parte del encuestado, mostrando mayor adecuación cuando éste tiene problemas de comunicación verbal.

Por este motivo y como apunta también Nuria Ganfornina (2007) este tipo de preguntas se contestan con mayor facilidad y sin apenas esfuerzo, evitando que se dejen

preguntas sin responder. Esta característica, unida al hecho de que son más fáciles de clasificar y analizar, hace que sean un método eficaz y sencillo para el análisis de valoraciones personales, como es el caso que nos ocupa.

Aunque hemos comprobado las ventajas que ofrece el cuestionario de preguntas cerradas y las hemos utilizado para analizar las actitudes y preferencias de los alumnos italianos, quisimos servirnos también de un cuestionario de preguntas abiertas para poder obtener los datos sobre la imagen que tienen los italianos de España o los españoles.

4.2.3. Características del cuestionario de preguntas abiertas.

Las preguntas abiertas son aquellas en las que no se menciona ninguna opción de respuesta. El encuestado puede expresarse en sus propios términos, no circunscribiendo su respuesta a unas alternativas predeterminadas.

Si finalmente creímos oportuno usar también este otro tipo de cuestionario aún sabiendo la dificultad que conllevaba el análisis de datos a través de respuestas a preguntas abiertas, fue porque consideramos que el tema que queríamos tratar (la imagen que los italianos tienen de España o los españoles) así lo requería.

Pretendíamos comprobar hasta qué punto los alumnos italianos se dejaban llevar por una imagen estereotipada de España o si, por el contrario, los resultados nos indicaban alguna originalidad en dicho perfil.

El hecho de haber optado por preguntas cerradas nos hubiera llevado, muy probablemente, a caer nosotros mismos en estos estereotipos; de ahí que nos valiéramos de la libertad que caracteriza a las respuestas de este tipo de cuestionarios que, además, cuentan con las siguientes ventajas (Cea D'Ancona, 2004):

- a) *Permiten al encuestado responder con sus propias palabras*, no sugiriéndoles ningún tipo de respuesta. En cambio, cuando se les pide que elijan alguna de las opciones de respuesta predeterminadas, pueden sentirse forzados a dar una respuesta que no se ajusta, exactamente, a lo que dirían si la pregunta fuese abierta. Además, pueden introducir “matices”, que ayuden a interpretar su respuesta.
- b) *Pueden obtenerse respuestas no anticipadas*, no previstas o inesperadas, cuando se diseñó el cuestionario.

c) *Permiten captar lo más importante para el encuestado.*

Bien es cierto que, como indica Cea D'Ancona (2004: 259), las preguntas abiertas son más difíciles de analizar que las cerradas y quizá sea éste uno de los principales motivos por el que, normalmente, en los estudios cuantitativos, se opta por el modelo de preguntas cerradas. Sin embargo, las preguntas abiertas que hemos utilizado en este cuestionario, al poder ser respondidas con una sola palabra (por ejemplo, *¿Conoces algún baile típico español?, ¿cuáles?* o *¿Conoces algún personaje histórico español?, ¿cuáles?*), facilitó en gran medida el análisis de los datos recogidos.

Así pues, gracias a este tipo de preguntas, nuestro trabajo se limitó a enumerar las veces que se repetían las mismas respuestas, para después poder representar dichos datos en porcentajes.

En el cuestionario titulado *La imagen de España entre los italianos*, no todas las preguntas son abiertas. Así, la número 2, 9 y 10 pertenecen al tipo de preguntas cerradas en las que las respuestas ya están determinadas; si bien es cierto que en las preguntas 9 y 10, consideramos oportuno dejar un espacio para que los estudiantes pudieran expresar más libremente su opinión. Los datos pertenecientes a estas preguntas fueron interpretados a través de aquellas frases o conceptos que creímos similares y relevantes. Por ejemplo, la idea de España fue una respuesta que se dio en numerosas ocasiones.

La elección de dos cuestionarios diferentes, uno de preguntas cerradas y otro de preguntas abiertas ha sido, por tanto, una opción premeditada y considerada como la más eficaz para este tipo de investigación. Hemos intentado aprovecharnos de las ventajas que estos dos tipos de cuestionarios nos brindaban, con la intención de que los resultados pudieran ofrecernos un panorama general sobre las preferencias de los italianos para estudiar en nuestro país.

4.2.4. Otros métodos de análisis.

Por último, aparte de los cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas anteriormente citados, creímos oportuno analizar algunos centros de idiomas que ofertan clases de español para extranjeros en España.

Elegimos 16 centros al azar que se anunciaban en Internet. Optamos por este medio de comunicación por ser uno de los recursos más utilizados en la actualidad para buscar

cualquier tipo de información y ser, además, un sistema inmediato y cómodo. Así, creamos las tablas adjuntas en el *Anexo 3*, en las que reflejaríamos las imágenes de las que los centros se sirven para ilustrar sus páginas Web, con el fin de comprobar hasta qué punto son imágenes estereotipadas sobre España. Al mismo tiempo, y en vista de los resultados que apuntaban a la importancia de las actividades complementarias para los italianos, consideramos relevante corroborar la oferta de los centros de español en este campo.

Gracias a estas tablas pudimos establecer una relación entre las expectativas de los estudiantes italianos con respecto a sus estudios de español en España y lo que ofrecen realmente los centros en la actualidad.

4.2.5. Selección y tamaño de la muestra.

El tamaño de la muestra que realizó el cuestionario es de 30 personas; todos ellos estudiantes **italianos** de E/LE de distintos niveles y edades, aunque todos ellos contaban con la mayoría de edad y estaban cursando español como lengua extranjera en distintos centros en el momento en el que han respondido a los cuestionarios.

El hecho de haber elegido a los italianos como objeto de nuestro estudio se debe, como ya hemos indicado, al aumento de los alumnos de esta nacionalidad que quieren aprender nuestro idioma y al creciente interés que muestran, al mismo tiempo, por nuestra cultura.

Una vez justificado el método de investigación que hemos utilizado, pasaremos, a continuación, al análisis de los datos recogidos a través de los cuestionarios.

5. Análisis e interpretación de datos

Los datos correspondientes al cuestionario sobre las actitudes y preferencias de los estudiantes italianos a la hora de elegir centros lingüísticos en España (que se puede observar en el *Anexo 1*), hemos procurado analizarlos poniéndolos en relación con el Apartado 2 de esta memoria; es decir, con la imagen que los italianos tienen de nuestro país para que, al mismo tiempo, veamos hasta qué punto influye dicha percepción en la publicidad de los centros españoles que hemos encontrado en Internet (esto es, cómo se vende el español en Italia) ya que, como explicamos en la parte correspondiente a la *Metodología de la investigación*, creímos oportuno analizar algunos centros de E/LE en España para comprobar qué imagen se vende de España y qué actividades complementarias ofrecen.

Como dijimos en el apartado anterior, el cuestionario está dividido en dos partes. La primera corresponde al análisis de las **actitudes** de los estudiantes italianos ante las diferentes afirmaciones que tiene que ver con la lengua española y su cultura, mientras que la segunda tiene que ver con las **preferencias** de los alumnos cuando deciden estudiar español como lengua extranjera en España.

Hemos querido primero analizar el cuestionario de preguntas cerradas para, después, poner los resultados en relación con el análisis de los centros que ofrecen E/LE en España.

Las preguntas que aparecen en el cuestionario “Actitudes y preferencias de los estudiantes en centros de adultos de e/le en Italia a la hora de estudiar español en España” (Anexo 1) están divididas en dos secciones: *Sección A: Actitudes* y *Sección B: Preferencias* que a continuación analizamos.

5.1. Análisis de la Sección A: Actitudes de los italianos a la hora de estudiar español en España.

5.1.1 Ítems de la Sección A: Actitudes

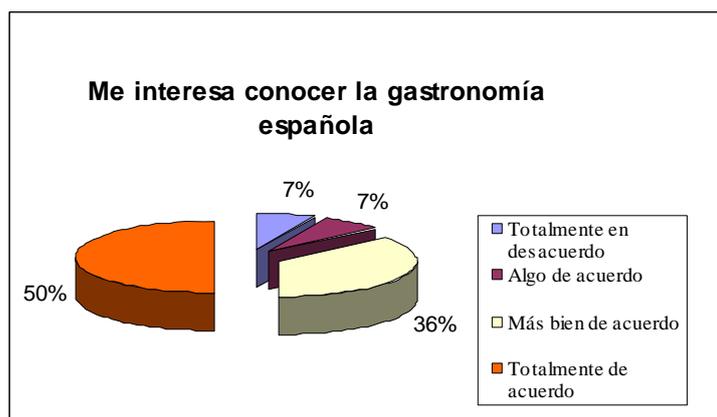
- 1) Me interesa conocer la gastronomía española
- 2) Me gustan mucho las excursiones culturales a otras ciudades
- 3) La mejor forma de aprender español es con profesores nativos

- 4) Aprender sobre la cultura de España es pesadísimo
- 5) Las películas del cine español me aburren mucho
- 6) Odio hablar español fuera de clase
- 7) La información sobre los cursos de español en España en Internet es insuficiente
- 8) Cuando busco un curso de español quiero que tenga una certificación académica
- 9) Me aburre comprar recuerdos de España a mi familia y amigos.
- 10) Pienso que la gente debería estudiar español en España.
- 11) Me interesa comprender las canciones en español.
- 12) Me encanta comprar literatura en español.
- 13) Disfruto practicando el español con gente española
- 14) No tengo inconveniente en estudiar en una escuela pequeña en España.
- 15) Los productos españoles me inspiran confianza
- 16) Detesto que el centro de estudios no tenga aula multimedia
- 17) Me gusta relacionarme con españoles de mi edad
- 18) La vida en España es muy económica.
- 19) Me siento cómodo/a cuando utilizo Internet para aprender español
- 20) No me importa repetir el mismo lugar para aprender español

5.1.2. Análisis de datos de la Sección A: Actitudes

1. Me interesa conocer la gastronomía española.

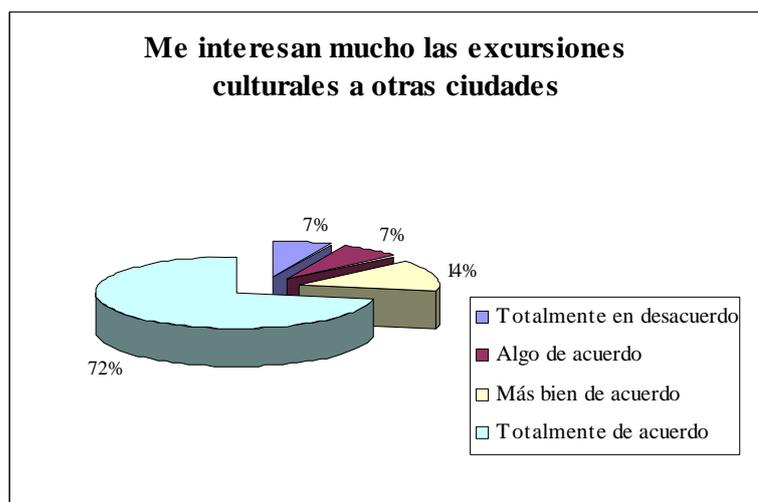
La primera casilla que los estudiantes debían contestar correspondía al interés de los alumnos por la gastronomía española. Un 50% de los encuestados contestó estar “Totalmente de Acuerdo” en querer conocer la gastronomía española y un 36% respondió que estaba “Más bien de acuerdo”. Tan sólo un 7% reconoció no interesarle nuestra gastronomía.



Además, la pregunta 3 del apartado *Preferencias (De España me interesa sobre todo...)* intentaba averiguar qué les interesa a los alumnos sobre nuestra cultura. Las respuestas no dejan lugar a dudas: la gastronomía española ocupa el primer lugar de intereses entre los estudiantes italianos.

2. Me gustan mucho las excursiones culturales a otras ciudades

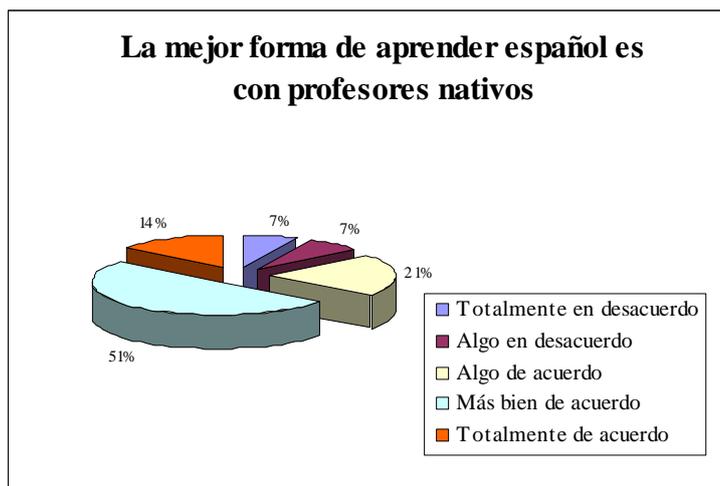
La siguiente pregunta estaba relacionada con el interés por parte de los estudiantes sobre las excursiones culturales a otras ciudades. Aquí también pudimos observar cómo la gran mayoría (un 72%) manifestó estar “Totalmente de acuerdo” y un 14% contestó estar “Más bien de acuerdo” con conocer la geografía española.



3. La mejor forma de aprender español es con profesores nativos

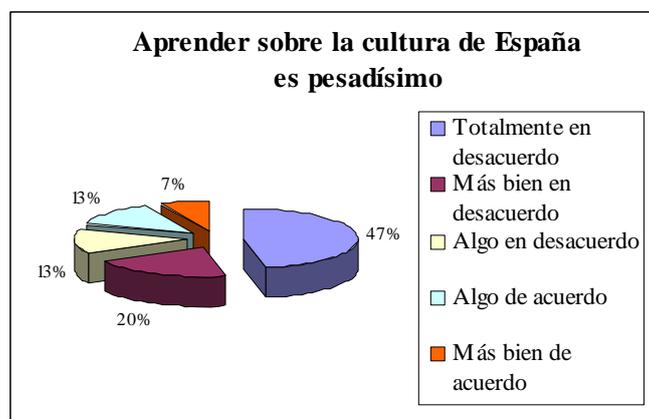
En cuanto a la pregunta 3, correspondiente a la elección del profesorado, un 51% de los encuestados están “Más bien de acuerdo” en que los profesores de un idioma

extranjero deben de ser nativos, seguido de un 21% que afirma estar “Algo de acuerdo” y un 14% que indica estar “Totalmente de acuerdo” con esta afirmación. Un 7% considera estar “Totalmente en desacuerdo” con que los docentes sean del país de origen de la lengua.



4. Aprender sobre la cultura de España es pesadísimo

Para la Casilla 4 *Aprender sobre la cultura de España es pesadísimo*, nos encontramos con los siguientes resultados:

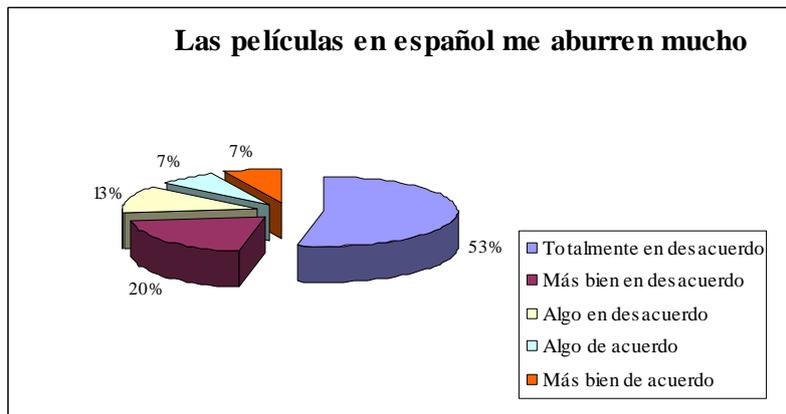


Como vemos, la gran mayoría dice estar “Totalmente en desacuerdo” con esta

afirmación y ningún encuestado optó por la opción “Totalmente de acuerdo”.

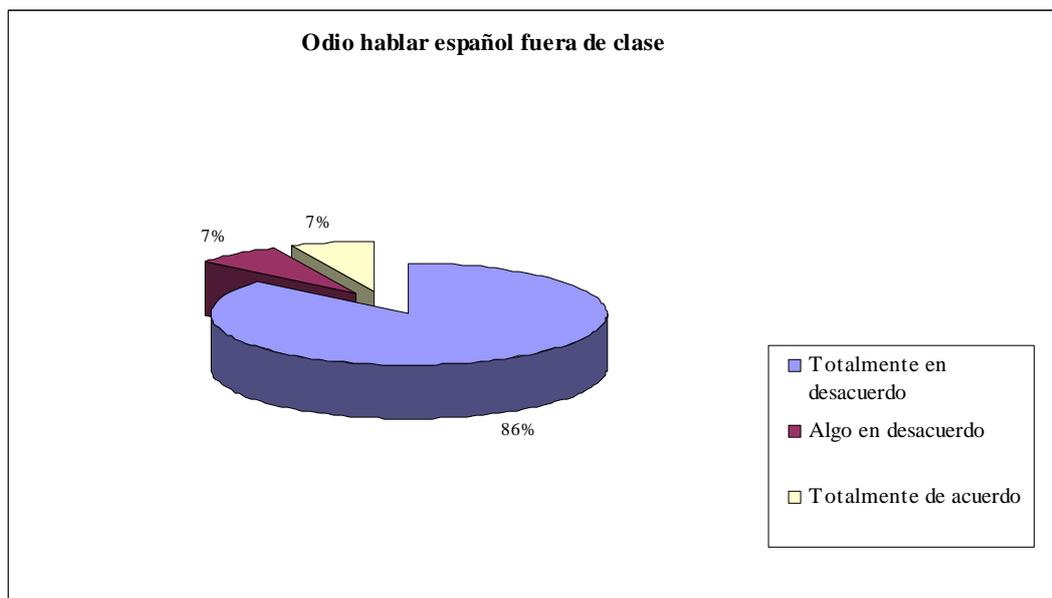
5. *Las películas de cine español me aburren mucho.*

El gráfico que a continuación representamos nos indica, con un porcentaje del 53%, cómo la mayoría de los encuestados afirman no estar de acuerdo con que las películas en español sean aburridas, un porcentaje que indica que el cine español es más valorado en otros países que en la propia España.



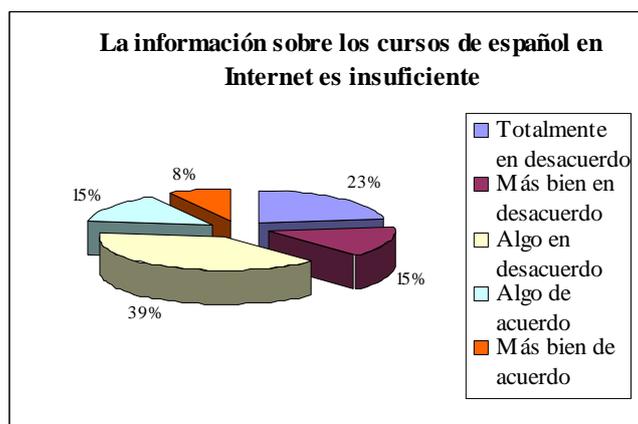
6. *Odio hablar español fuera de clase*

Una gran mayoría (el 84%) señaló la respuesta “Totalmente en desacuerdo” en esta pregunta que podemos relacionar con la número 13 (*Disfruto practicando el español con gente española*), como veremos más adelante.



7. La información sobre los cursos de español en España en Internet es insuficiente.

En cuanto a la información sobre los cursos de español en Internet, la opinión de nuestros encuestados es dispar y los resultados muy ajustados, como comprobamos en los siguientes porcentajes:



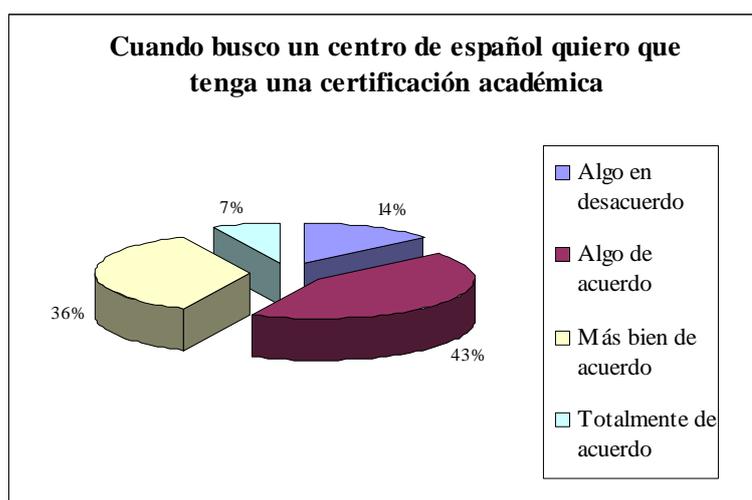
Como sabemos, Internet es actualmente un recurso clave a la hora de buscar información y de mantener a otros informados sobre nuestras vidas, a través de blogs, correos electrónicos o páginas Web de todo tipo. En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras es muy útil por varios motivos:

- 1) Sirve como buscador de información sobre centros lingüísticos en el país de la lengua estudiada.
- 2) Es una herramienta muy eficaz para realizar actividades, encontrar material real y contactar con personas nativas con las que establecer comunicaciones en tiempo real. Todo esto en beneficio de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

8. Cuando busco un curso de español quiero que tenga una certificación académica.

Otro de los puntos importante que hemos podido comprobar en los resultados de estas encuestas es la preferencia de los estudiantes italianos por centros que ofrezcan

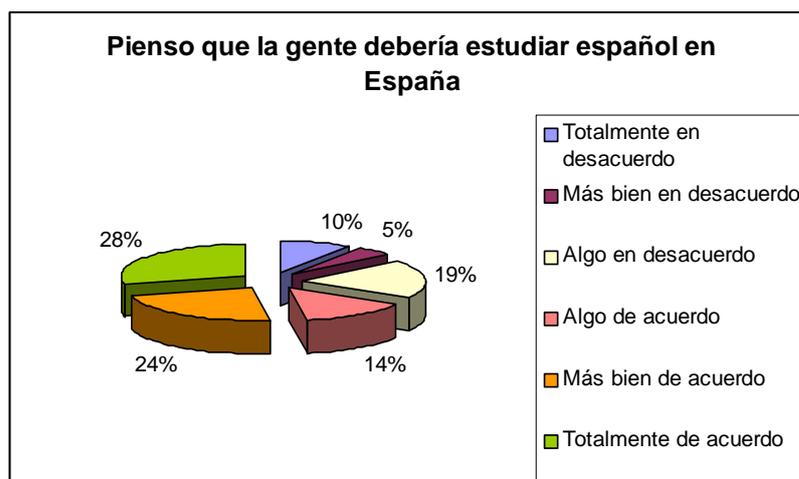
certificación académica. Así, en la casilla *Cuando busco un curso de español quiero que tenga una certificación académica*, el 43% dice estar “Algo de acuerdo” con esta afirmación y el 36% asegura estar “Más bien de acuerdo”, un 14% respondió “Algo en desacuerdo” y un 7% “Totalmente de acuerdo”.



Probablemente, estos resultados tienen mucho que ver con las respuestas correspondientes a la pregunta número 10 del apartado *Preferencias*, que más adelante tendremos la oportunidad de analizar.

10. Pienso que la gente debería estudiar español en España

Los resultados de esta pregunta están bastante repartidos puesto que, si bien la mayoría de los encuestados ha optado por respuestas que indican un cierto acuerdo con la afirmación *Pienso que la gente debería estudiar español en España* (el 28% dice estar “Totalmente de acuerdo”, el 24% se decanta por la respuesta “Más bien de acuerdo” y el 14% afirma estar “Algo de acuerdo”), un 24% de los encuestados se ha decantado por respuestas que expresan cierto desacuerdo con esta afirmación.



Esta controversia entre estudiar o no español en España la trataremos de analizar en el apartado final dedicado a las conclusiones.

11. Me interesa comprender las canciones en español.

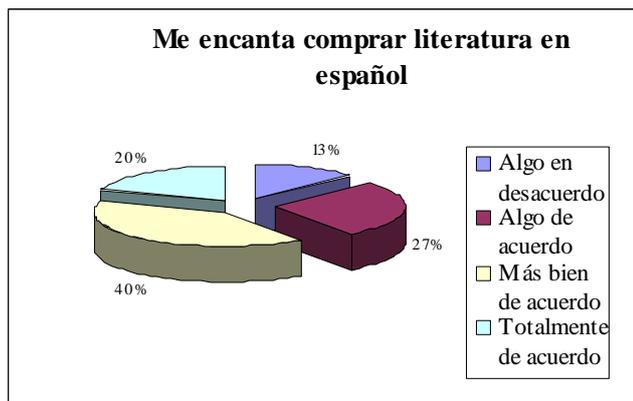
Los datos correspondientes a esta afirmación son los que a continuación presentamos y que podríamos relacionar, como ya hemos visto, con los cantantes hispanos más conocidos por los italianos (Julio Iglesias, Miguel Bosé y Julieta Vanegas)



12. Me encanta comprar literatura en español

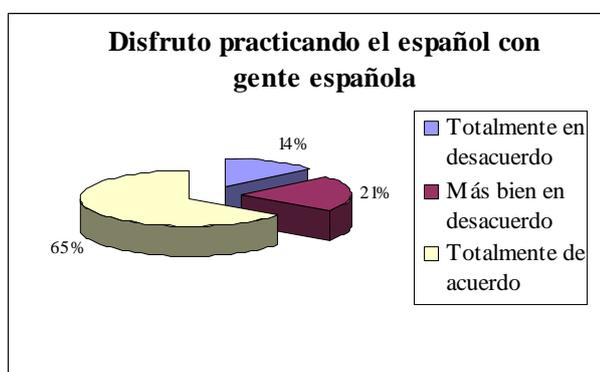
Un 40% de los encuestados declaran estar “Más bien de acuerdo” con esta afirmación. Es oportuno, en este caso, señalar que, como veremos más adelante, las escuelas de E/LE suelen coincidir en las actividades complementarias que ofertan con los gustos y preferencias de sus estudiantes entre lo que, como apreciamos, la literatura

ocupa un lugar bastante importante.



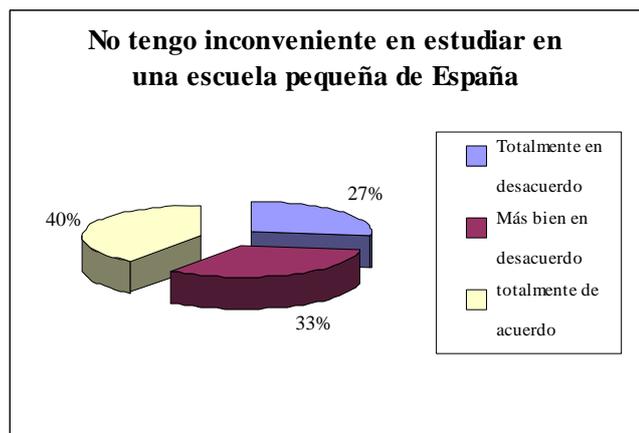
13. Disfruto practicando el español con gente española.

En esta pregunta, un 65% contestó estar “Totalmente de acuerdo” con practicar español con gente nativa, un 21% dijo estar “Más bien de acuerdo” con esta afirmación y un 14% “Algo de acuerdo”. Más adelante (en la pregunta 17) tendremos la oportunidad de conocer si los italianos prefieren relacionarse con españoles coetáneos o, si por el contrario, no consideran la edad como un factor importante a la hora de hacer amistades españolas.



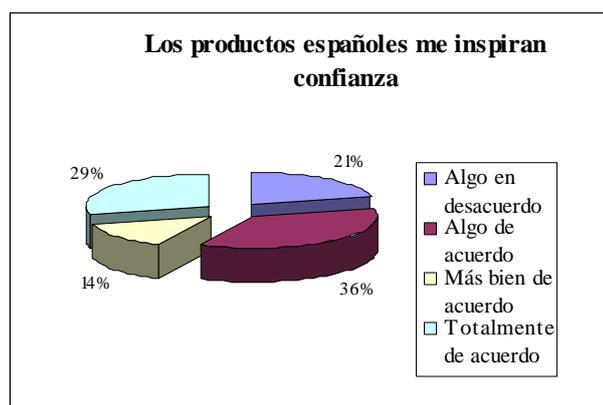
14. No tengo inconveniente en estudiar en una escuela pequeña en España.

El 40% de los encuestados afirma no importarle estudiar en una escuela pequeña. Como veremos posteriormente, el tamaño o repetir centro (pregunta 20 del cuestionario) no son inconvenientes para los estudiantes italianos que consideran más importante, por ejemplo, que el centro de estudios ofrezca una certificación académica, como hemos podido comprobar anteriormente en la pregunta número 8.



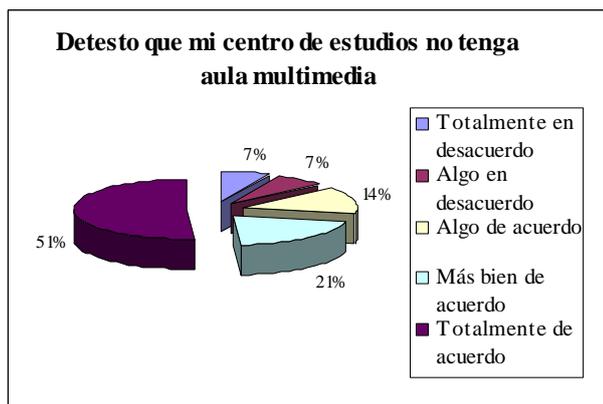
15. Los productos españoles me inspiran confianza.

Son curiosos los resultados de esta pregunta, pues el porcentaje más alto (un 36%) dice estar solamente “Algo de acuerdo” con esta opinión.



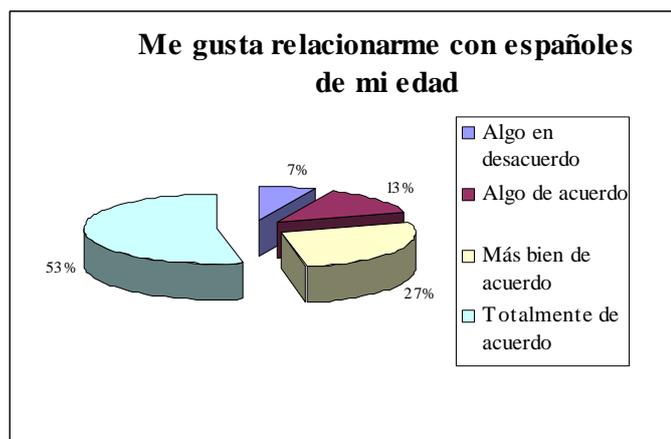
16. Detesto que el centro de estudios no tenga aula multimedia.

El 51% de los encuestados ha elegido la opción “Totalmente de acuerdo” en esta pregunta. Efectivamente, siempre es cómodo contar con un aula multimedia que nos permita conectarnos a la Red, comunicarnos con otras personas y buscar material didáctico. Sin embargo veremos más adelante, en la pregunta 19, que un porcentaje bastante significativo de los encuestados dice no sentirse cómodo usando Internet para aprender nuestro idioma.



17. Me gusta relacionarme con españoles de mi edad

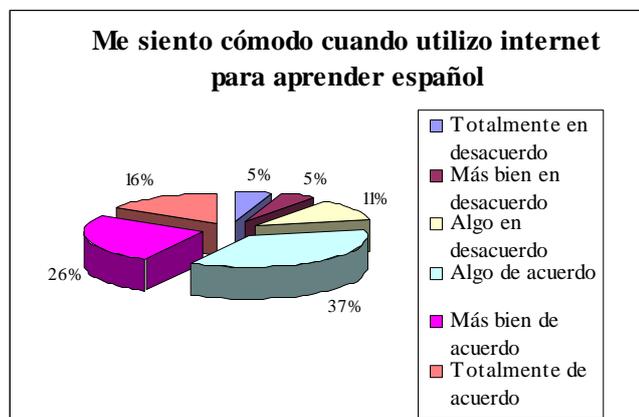
Tal como nos referíamos en la pregunta 13, los estudiantes italianos tienen preferencia por relacionarse con personas coetáneas tal y como lo refleja el 53% de los encuestados. Tan sólo un 7% dice estar “Algo en desacuerdo” con esta afirmación. Ningún encuestado ha respondido con las opciones que expresaban desacuerdo.



19. Me siento cómodo/a cuando utilizo Internet para aprender español

Como ya habíamos señalado en la pregunta 13, un 21% dice no sentirse cómodo usando Internet para aprender nuestro idioma. El deseo, por tanto, de tener aula multimedia en el centro (recordemos que el 51% creía conveniente que la escuela contara con nuevas tecnologías) puede tener relación con algo fundamental para cualquier persona que se encuentra fuera de casa: la comunicación con amigos y familiares. Internet, por tanto, sigue siendo considerado por los alumnos como una

herramienta poco útil didácticamente, tal vez por la desconfianza que se suele tener ante lo desconocido.



20. *No me importa repetir el mismo lugar para aprender español.*

Más adelante tendremos la oportunidad de conocer qué motiva a la mayoría de los italianos a estudiar español; de esta manera podremos entender cómo para los estudiantes encuestados no son criterios importantes que el centro de estudios sea pequeño (como hemos visto en la pregunta 14) o que tengan que repetir sus estudios en la misma escuela.



5.2 Análisis de la Sección B: Preferencias de los italianos a la hora de estudiar español en España.

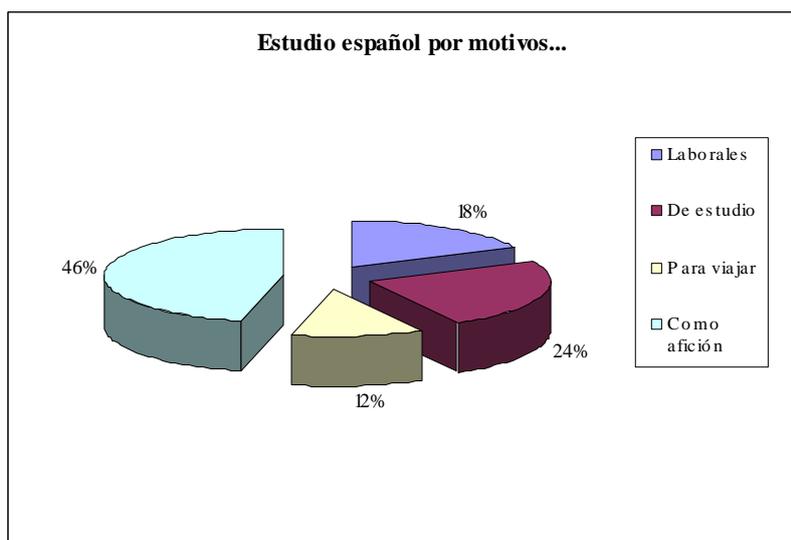
5.2.1 Ítems de la Sección B: Preferencias

1. Estudio español por motivos...
 2. Mi principal motivo para la elección del lugar de estudios es/son...
 3. De España me interesa sobre todo...
 4. A la hora de visitar España, prefiero ir a...
 5. Prefiero ir a estudiar a España en...
6. Mi estancia ideal de estudios en España sería de...
7. Las horas de clase de español que prefiero a la semana son...
 8. Cuando elijo un curso de español, mis principales referencias son...
 9. Mi viaje a España lo organizo...
 10. A la hora de elegir la escuela me fijo en...
 11. La actividad complementaria que más me gusta después de las clases es...
 12. Durante mi estancia de estudios en España, prefiero alojarme en...

5.2.2 Análisis de la Sección B: Preferencias

1. Estudio español por motivos...

Uno de los principales motivos por el que los italianos quieren aprender español, según demuestran los datos aquí presentes, es por afición y apego a nuestra lengua y cultura. Al menos, así lo afirma el 46% de los encuestados. Otros resultados apuntan a que un gran parte estudia nuestro idioma por razones de estudio o laborales.



Los resultados que hemos obtenido en esta respuesta los podemos poner en relación con las exigencias de los italianos a la hora de buscar un centro donde cursar sus estudios. Es decir, el hecho de conocer cuáles son los principales motivos por los que los italianos estudian español no puede ayudar a entender que, como comentábamos anteriormente, los estudiantes italianos no tengan inconvenientes en repetir el centro de estudios o que éste sea pequeño, ya que el hecho de aprender una lengua por placer conlleva buscar otros requisitos.

Además, el segundo motivo por el que los italianos estudian español es por razones de estudios, dato que nos permite comprender por qué le dan tanta importancia a que el centro de estudios ofrezca una certificación académica, como hemos visto en la pregunta 8 de la sección "Actitudes." Dicha certificación siempre puede ser útil tanto para el currículo académico como para el laboral.

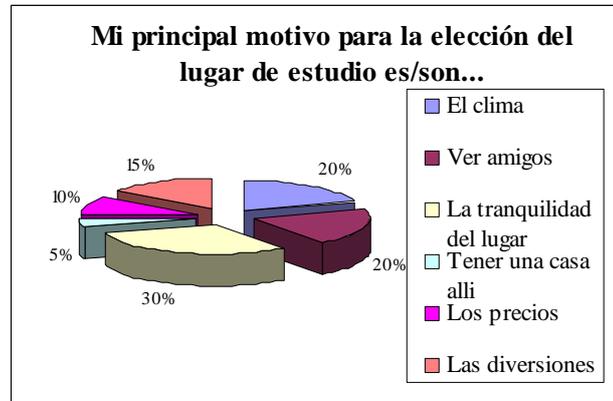
2. Mi principal motivo para la elección del lugar de estudios es/son...

Otra consecuencia de que la mayoría de los encuestados estudien español por afición es la elección del lugar de estudios.

Como apreciamos en el gráfico que a continuación se ofrece, las respuestas de los estudiantes se decantan, en su mayoría, por factores que tiene que ver, sobre todo, con el disfrute del tiempo libre (relax, clima, diversión, amistad...). Tan sólo un 10% afirma que lo que más le motiva en la elección de los cursos de español son los precios.

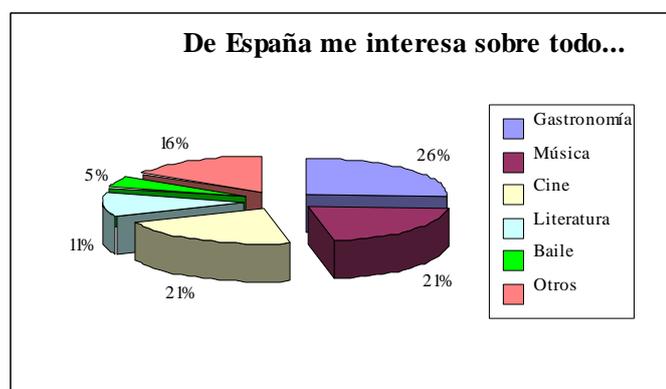
Predomina, por tanto, un interés por parte del alumno en aprovechar su estancia en

España no sólo desde un aspecto lingüístico, sino de aprovechar también su visita para relajarse y divertirse.



3. De España me interesa sobre todo...

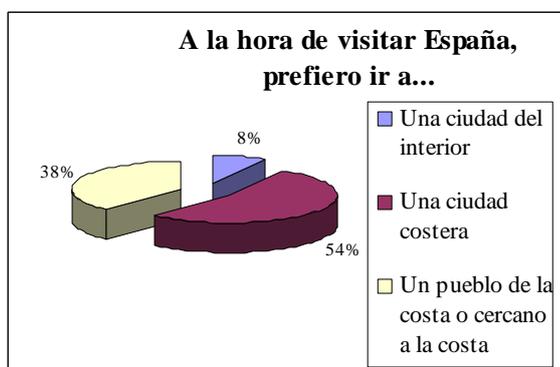
Como ya apuntábamos en la pregunta 1 de la sección *Actitudes*, la gastronomía es un punto fuerte en nuestra cultura, incluso para los italianos que, como nosotros, también gozan de una dieta mediterránea. El 26% afirma que lo que más le interesa de España es la gastronomía, seguida de la música y el cine. Este interés de los italianos por nuestra comida está íntimamente relacionado con la oferta de los centros de E/LE que, como ya hemos comentado en este trabajo, suelen incluir rutas gastronómicas o degustaciones de platos típicos españoles como actividades complementarias.



4. A la hora de visitar España, prefiero ir a...

Los datos que hemos obtenido con respecto a esta pregunta son los siguientes, que

dan una clara preferencia a las ciudades costeras.



Estos resultados contrastan con los destinos lingüísticos preferidos por la mayoría de los extranjeros. Como indicábamos en el *Estado de la cuestión*, las Comunidades Autónomas más visitadas para hacer *turilingüismo* son: Andalucía, Castilla León, Madrid y Cataluña. Al mismo tiempo, si observamos las ciudades que a los italianos les gustaría conocer de nuestro país según la encuesta realizada para esta memoria y que podemos encontrar en la página 25, veremos que Madrid, Sevilla y Salamanca son las más citadas aunque no sean ciudades costeras.

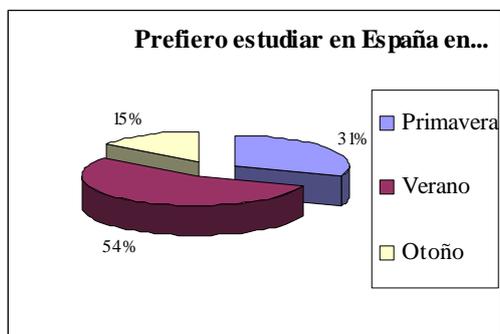
Estos datos que en principio podrían resultar paradójicos, podrían entenderse por la ambigüedad de la pregunta 4 del cuestionario: *A la hora de **visitar** España, prefiero ir a...* ya que se encuentra insertada entre otras preguntas referidas exclusivamente a estancias de estudios y no meramente turísticas. Es decir, se ha usado el verbo “visitar” y no “estudiar”, a pesar de que toda la encuesta está enfocada a las estancias lingüísticas en España.

Es probable que los encuestados hayan dado una interpretación literal a esta pregunta y hayan contestado que prefieran hacer turismo en ciudades costeras y elijan las ciudades del interior para estudiar como nos indican los datos extraídos del *Plan Director de Marketing de Andalucía* y de la encuesta realizada y expuesta en el apartado *La imagen de España entre los italianos* del presente trabajo.

5. Prefiero ir a estudiar a España en...

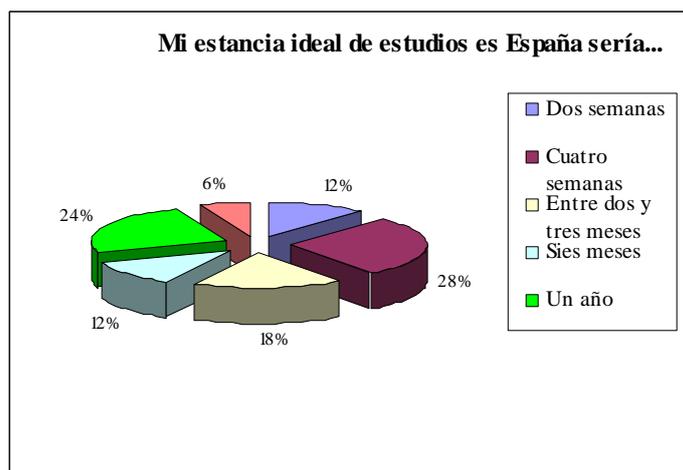
Esta pregunta está relacionada con la anterior, ya que nos indica la preferencia de la mayoría de los encuestados (un 85%) por venir a estudiar a nuestro país en estaciones

de buen tiempo (primavera y verano) y aprovechar las ventajas de las ciudades costeras. Además, estos datos coinciden las preferencias generales de los turistas extranjeros, como ya comentábamos en la primera parte de este trabajo.



6. Mi estancia ideal de estudios en España sería de...

Otro punto de interés es la preferencia de los estudiantes italianos en cuanto al tiempo de estudios en España. Los resultados son muy ajustados pero, en general, podemos subrayar los datos que señalaba la profesora Marta Genís Pedra (2007: 2) en su artículo *Lengua y turismo a vista de pájaro* con respecto a la estancia media de los alumnos que practican el turismo lingüístico, que va entre las dos semanas y los varios meses.



7. Las horas de clase de español que prefiero a la semana son...

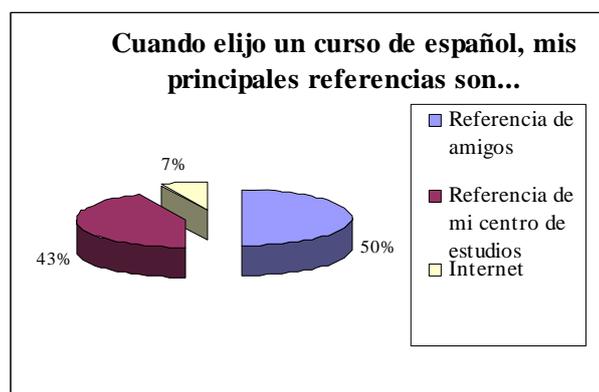
En lo que se refiere a las horas que prefieren los italianos para estudiar español, la mayoría (el 31%) opta por 12 horas semanales, seguido por un 23% que prefiere 16 y

un 18% que opta por 9 horas a la semana. Como vemos, la mayoría se decanta por la media de las propuestas dadas.



8. Cuando elijo un curso de español, mis principales referencias son...

A pesar de las ventajas indiscutibles de Internet y de los resultados expuestos anteriormente en la pregunta 7 de la sección *Actitudes* en los que la mayoría de los italianos encuestados consideraban que la Red ofrece suficiente información sobre cursos de español, otras preguntas realizadas en este cuestionario nos hace pensar que este medio de comunicación aún puede provocar desconfianza entre los usuarios. Así interpretamos, por ejemplo, que sólo un 7% haya contestado “Internet” a la pregunta 8 del apartado *Cuando elijo un centro de español, mis principales referencias son...*

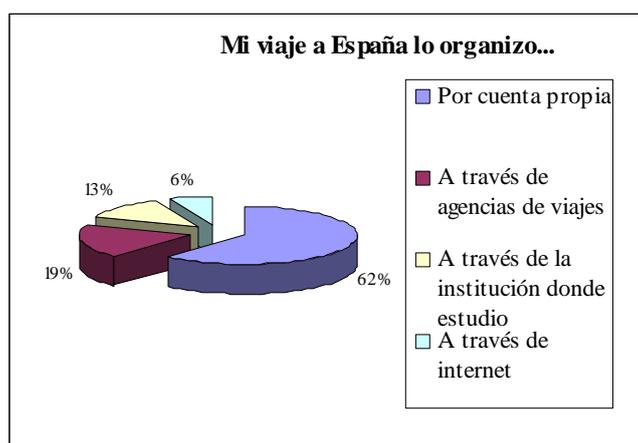


Parece ser que, ante una elección tan significativa como es elegir el centro de español donde estudiar (por todo lo que tiene siempre de novedad y de incertidumbre viajar al extranjero), los italianos prefieren pedir consejo y escuchar propuestas a gente cercana como amigos o buscan la profesionalidad y seriedad que pueden proporcionar

sus centros de estudios. Internet, probablemente, es aún un medio demasiado frío para este tipo de consultas.

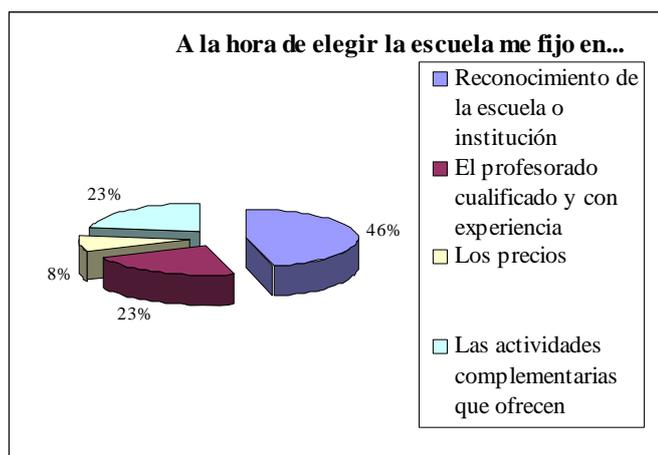
9. *Mi viaje a España lo organizo...*

Relacionada con la pregunta anterior, vemos cómo en esta pregunta la mayoría de los estudiantes prefieren organizar el viaje por cuenta propia, mediante agencias de viajes o a través de las instituciones donde estudian, en las que pueden encontrar un trato directo con profesionales del sector. El uso de Internet para este tipo de consultas se encuentra en cuarto lugar con un 6% de respuestas:



10. *A la hora de elegir la escuela me fijo en...*

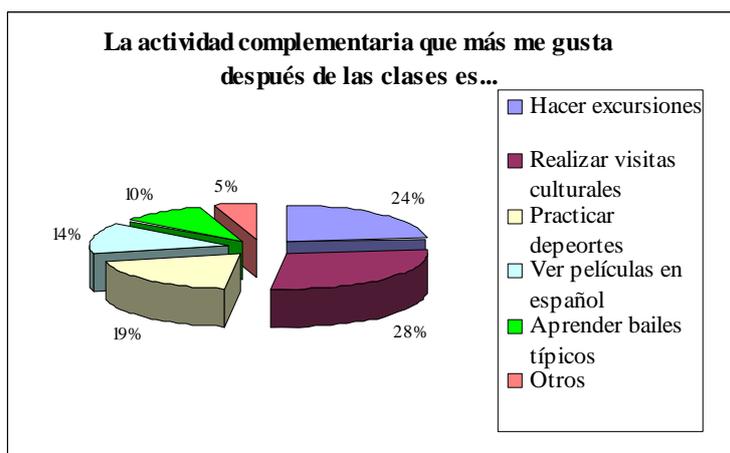
Como indican los siguientes porcentajes, la mayoría de los encuestados (46%) confiesa elegir el centro a partir del reconocimiento académico del mismo.



Si atendemos al gráfico, nos daremos cuenta de otro dato que nos llama la atención: el mismo porcentaje de encuestados dice fijarse en el “profesorado cualificado y de calidad” y en las “actividades complementarias”. El hecho de que los italianos consideren como requisito imprescindible que el centro donde cursen sus estudios de español ofrezca buenas actividades complementarias tiene que ver, en gran medida, con los motivos por los que los italianos estudian español y a los que ya hemos hecho referencia. Las actividades complementarias estarían vinculadas al aprendizaje por afición o placer y los profesores cualificados podrían relacionarse con los motivos de estudios o laborales.

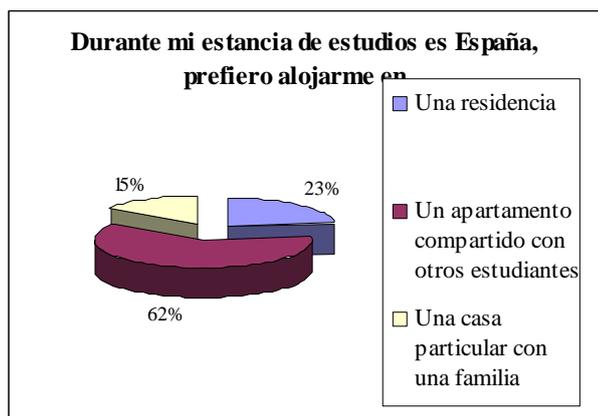
11. La actividad complementaria que más me gusta después de las clases es...

Como hemos visto, un 23% considera las actividades complementarias como criterio fundamental a la hora de elegir el centro de estudios. Si se observa el gráfico que a continuación presentamos, veremos cómo las *visitas culturales* y las *excursiones* son las actividades más apreciadas por los alumnos, seguidas por *practicar deporte* y ver películas en español. Más adelante tendremos la oportunidad de comprobar si los centros de E/LE se hacen eco de la demanda de los alumnos en este aspecto.



12. Durante mi estancia de estudios en España, prefiero alojarme en...

A la hora de elegir un tipo de alojamiento, los estudiantes italianos se decantan por los pisos compartidos con otros estudiantes o con una familia española, como indican los siguientes porcentajes:



5.3. Cómo es la oferta de los centros de E/LE en España

Después de analizar las respuestas de los estudiantes italianos y ver cuáles son sus preferencias y actitudes a la hora de elegir un centro de español en España, hemos querido analizar algunas academias encontradas en Internet desde dos puntos de vista:

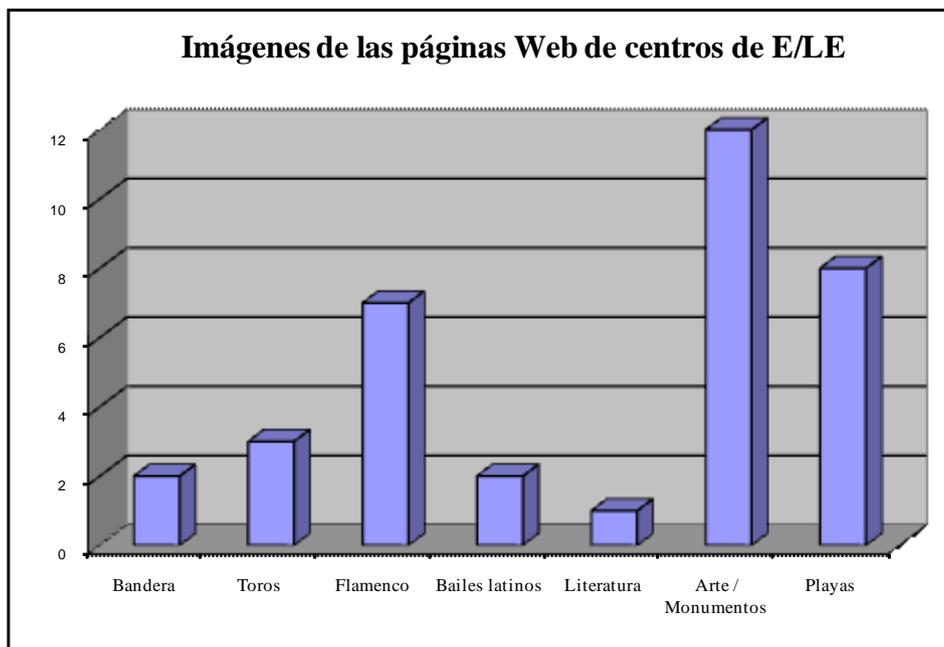
- 1) A través de las imágenes de las que se sirven para captar la atención del alumno. Es decir, si utilizan imágenes estereotipadas, imágenes actuales, de personajes famosos, etc.
- 2) A través de las actividades complementarias que ofrecen con el fin de instruir al alumno, de atraer estudiantes o, simplemente, de ofrecer diversión.

5.3.1 Imágenes que ofrecen los centros de E/LE en España.

Como veremos a continuación, la mayoría de las imágenes que los centros de E/LE presentan en sus páginas Web corresponden a una realidad bastante estereotipada que coincide, en gran parte, con la imagen que hemos podido comprobar en el apartado del presente trabajo *La imagen de España entre los italianos*.

En ellas, por ejemplo, hemos podido advertir fotografías de los monumentos u obras de arte más conocidos por los estudiantes como *La Sagrada Familia* de Barcelona, *La Alambra* de Granada o la *Mezquita* de Córdoba. Asimismo, hemos encontrado fotografías de platos típicos españoles (continuando con el interés que demuestran los italianos por nuestra comida) o escenas de flamenco o bailes latinos (provocando cierta confusión de culturas).

El gráfico que a continuación presentamos nos indica con mayor precisión cuáles son las imágenes más utilizadas por las academias y con qué frecuencia se sirven de ellas.



Como vemos, 12 de los 16 centros utilizan como reclamo visual en sus páginas Web fotografías de paisajes, monumentos u obras de arte de las ciudades donde se encuentran los centros, algo que coincide con el interés por parte del alumno por conocer nuevos sitios y hacer excursiones. En este caso, comprobamos cómo la oferta y la demanda coinciden. Los centros muestran los emblemas de las ciudades o, en general, del país y los alumnos están dispuestos a descubrirlos en persona y disfrutar de ellos.

Otra de las imágenes más recurrentes es la de playas o costas. No es de extrañar que los centros de idiomas las utilicen ya que, como venimos insistiendo a lo largo del presente trabajo, no sólo corresponde a la imagen de sol y playa de nuestro país, sino que los propios encuestados confiesan preferir estudiar en ciudades costeras o cercanas a la costa, como ya hemos visto. Así, un 50% de las escuelas analizadas, se sirven de fotografías de playas. En este caso, lo más relevante es que en la página Web de uno de los centros analizados aparece la imagen de una playa aunque el centro se encuentre en una Comunidad del interior de España.

El hecho de que se haya utilizado una imagen que no corresponde a la realidad podemos considerarlo como una habilidad publicitaria. Se presenta dicha imagen recurriendo al tópico de sol y playa y, lo que es más peligroso, se puede hacer creer al alumno que la fotografía corresponde al sitio donde va a estudiar, algo completamente falso.

En realidad, muchas de las academias se sirven de imágenes de los monumentos más representativos de nuestro país aunque no pertenezcan a la ciudad donde se encuentra el centro. Eso sí, a menudo estas escuelas ofrecen excursiones a dichos monumentos o ciudades con lo que no se trataría de un engaño, sino de un simple reclamo publicitario para llamar la atención del estudiante.

La tercera imagen más explotada es la del flamenco. En 7 páginas Web de las 16 escuelas analizadas aparecen fotografías referidas al baile y al cante flamenco. Debemos recordar que en el apartado *La imagen de España entre los italianos*, un 69% contestó “Flamenco” a la pregunta *¿Qué baile típico conoces de España?* Y que 8 de las 16 academias ofrecen clases de baile. En estas clases de baile que suelen ofertar las academias, como ya dijimos, se incluyen también las clases de baile latino que, como apuntábamos, pueden crear confusión entre los estudiantes. Tanto es así que recordemos que un 8% de los encuestados respondió “Tango” a la anterior pregunta

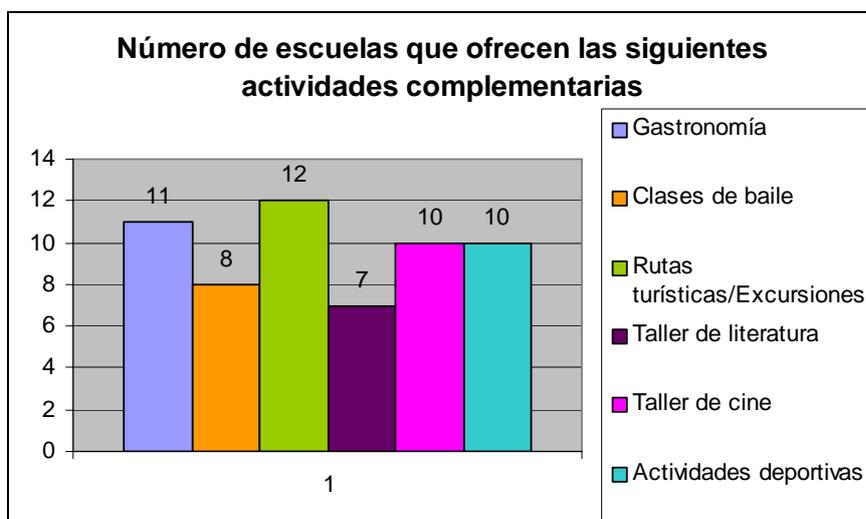
Para concluir, citaremos las otras imágenes más utilizadas por los centros para

ilustrar sus páginas. Éstas son: imágenes taurinas, dibujos o fotografías de la bandera española, fotografías de clases de bailes latinos y fotografías de escritores famosos (españoles e hispanoamericanos)

5.3.2. Actividades complementarias que ofrecen los centros de E/LE en España

A lo largo del análisis anterior sobre los datos recogidos en las encuestas, hemos visto que los italianos suelen mostrar interés por conocer nuestra geografía, gastronomía española o literatura.

El análisis de los 16 centros españoles nos permite ahora conocer y comparar la demanda de los estudiantes italianos con la oferta real de las escuelas en lo que a actividades complementarias se refieren. Para ello, presentamos el siguiente gráfico en el que podemos observar la relación de actividades con el número de escuelas que las ofertan.



Si comparamos el gráfico relativo a las actividades complementarias que más gustan a los italianos y este último que referido a las actividades que ofrecen los centros de E/LE, podemos establecer una relación proporcional entre oferta y demanda en este campo.

Así, comprobamos que la actividad más deseada por los alumnos es *realizar visitas culturales*, seguida de *hacer excursiones*. Al mismo tiempo, 12 de los 16 centros

analizados cuentan, entre sus actividades, con rutas turísticas y/o excursiones.

La siguiente actividad más ofertada es aquella que tiene que ver con la gastronomía española (“ruta de la tapa”, cursos de cocina, degustación de platos típicos...). Esta actividad ha sido elegida, en varias ocasiones, por aquellos alumnos que han optado por la opción “Otros” en la pregunta 11 *La actividad complementaria que más me gusta después de clase es...* Además, como indicábamos al inicio de este apartado, fue la respuesta más elegida (un 23%) a la pregunta *De España me interesa sobre todo...* planteada en la encuesta *La imagen de España entre los italianos*, por lo que consideramos coherente la gran oferta de actividades gastronómicas que proporcionan los centros de E/LE en España.

Las restantes actividades complementarias más elegidas por los italianos y que, curiosamente, son las más ofertadas por los centros son, en orden de mayor oferta/demanda: Visionado de películas en español, actividades deportivas y clases de baile. En el apartado “Otros”, elegido por un 5% de los encuestados, podemos incluir actividades como “Taller de literatura” que la incluyen 7 de las 16 escuelas examinadas.

Uno de los puntos controvertidos que hemos encontrado en el análisis de datos es el uso de Internet y su demanda en los centros de estudios. Polémico, decimos, porque, como pudimos comprobar, los alumnos afirmaban necesitar un aula de informática en el centro pero, al mismo tiempo, no sentirse muy cómodos usándolo para aprender español o para buscar información sobre su viaje a España.

En cuanto a la oferta de las escuelas de E/LE en este ámbito, hemos encontrado que tan sólo 6 de los 16 centros de español analizados, dicen tener aula de informática. Una proporción relativamente baja si tenemos en cuenta la alta demanda de estudiantes que prefieren que el centro de estudios tenga aula multimedia.

El hecho de que la mayoría de los italianos estudien español por afición; es decir, sin ningún tipo de obligación (tal como ellos mismo indican en la primera pregunta de la *Sección B: Actitudes*), es un dato importantísimo para comprender por qué estudiar en una escuela pequeña o repetir centros de estudios sean factores poco significativos. Los estudiantes italianos prefieren, por tanto, que las escuelas cuenten con una oferta de actividades complementarias amplia y atractiva con la que poder disfrutar del tiempo libre a la vez que aprenden nuestro idioma.

A pesar de este alto porcentaje de estudiantes que aprenden español simplemente por placer, pudimos comprobar también cómo la gran mayoría exigía que el centro de

destino contara con algún tipo de certificación académica, puesto que el placer y el reconocimiento del esfuerzo no están reñidos en absoluto. Contrariamente a esta fuerte demanda por parte de los alumnos, tan sólo 5 academias de las 16 analizadas garantizan la entrega de un diploma que reconozca sus méritos al final de sus estudios.

6. Conclusiones:

El crecimiento continuo en Italia del número de alumnos de español que apuntábamos en el *Estado de la cuestión* está íntimamente relacionado con la motivación de los estudiantes.

Hemos intentado comprender qué determina que los italianos estudien español y hemos visto que el factor principal es la afición y el afecto por nuestra lengua y cultura, algo que se ha reflejado en las dos encuestas que hemos utilizado. En la primera, a través del alto porcentaje de alumnos (un 46%) que eligieron la opción “por afición” en la pregunta *Estudio español por motivos...*. Esta simpatía también se aprecia en algunas de las preguntas de la segunda encuesta *La imagen de España en Italia*, tanto por los adjetivos que según los encuestados nos califican, como por los resultados que consideran España como un país progresista y moderno.

Efectivamente, la imagen que se tiene de España y los españoles en Italia es una imagen positiva que beneficia a la motivación de los alumnos y a sus ganas por aprender nuestro idioma.

Sin embargo, aunque hay datos fehacientes que demuestran el incremento del número de estudiantes de español, las cifras en cuanto a las estancias lingüísticas en nuestro país por parte de los italianos, si bien son relevantes, no pueden ser comparadas con las de otros países. En el *Estado de la cuestión* comentábamos que Italia estaba a la cola en el número de estudiantes que visitan nuestro país como turistas lingüísticos.

Esta paradoja puede deberse a varios factores que a continuación presentamos:

- 1) Las facilidades con las que contamos actualmente a la hora de aprender una lengua extranjera, gracias a profesores nativos, a la labor de las secciones bilingües en el exterior o de programas europeos que facilitan un intercambio lingüístico y cultural.
- 2) El predominio, sobre todo, de una visión de España como país turístico;

especialmente, un turismo de sol, playa y diversión. Esto hace que el turismo lingüístico quede en segundo plano y que siga habiendo una idea de España bastante estereotipada.

- 3) La similitud de las lenguas española e italiana, que hacen que muchos italianos consideren que “no hace falta” dedicar horas de estudio a nuestro idioma.

En definitiva, tener profesores nativos que, además, suelen estar muy bien preparados, hace que los alumnos consideren que están aprendiendo la lengua de la forma más correcta y mejor posible sin moverse de su ciudad o país. Este factor, unido a la proximidad de las dos lenguas y a que nuestro mayor recurso económico sea el turismo, hace que los italianos prefieran venir a España de vacaciones y aprovechen su estancia para hablar y practiquen el español al mismo tiempo que se divierten. La consecuencia es que consideren que no es necesario estudiarlo de manera metódica y que, como hemos visto en las estadísticas que presentábamos al inicio de esta memoria, España sea aún un destino lingüístico poco elegido por los italianos.

Aun así, el número de italianos que decide venir a España para estudiar nuestro idioma aumenta cada año considerablemente. Los que se animan a venir a nuestro país lo hacen, sobre todo, porque lo ven como una gran oportunidad para practicar el idioma con gente de su misma edad y para poder disfrutar de la geografía y cultura españolas.

Cuando llegan a España, después de haber elegido el centro de destino a través de referencias de amigos o de sus propios centros de estudios, esperan que su estancia sea divertida, les permita conocer a gente española, hacer excursiones y que la enseñanza sea de calidad y les proporcione algún tipo de garantía a través de una certificación académica y de profesores nativos. Así pues, a los estudiantes italianos no les importa que el centro de destino sea pequeño o tengan que repetir su estancia en la misma escuela. Se muestran muy receptivos hacia la cultura española y desean relacionarse con gente autóctona. Además, los estudiantes italianos demuestran preferencias por ciudades costeras o cercanas a la costa, por cursos que duren entre 12 y 16 horas a la semana y, por supuesto, por centros que ofrezcan actividades complementarias divertidas y que tengan que ver con la cultura del país.

Otra de las pretensiones de este trabajo, como ya hemos indicado en otras ocasiones, era conocer la oferta actual de las escuelas españolas que se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera. Así, hemos podido comprobar cómo

muchas de ellas conocen las preferencias e intereses de sus potenciales alumnos y se sirven, en muchas ocasiones, de una imagen redundante de nuestra riqueza cultural, con el fin de atraer la atención de los estudiantes que, como hemos visto, observan la realidad desde una perspectiva estereotipada.

Por tanto, los centros de E/LE en España son muy conscientes de las necesidades de los alumnos y, al mismo tiempo, los contentan con imágenes y actividades que éstos esperan de sus estancias lingüísticas. Se sirven de reclamos visuales de los monumentos más relevantes de nuestro país y de escenas consideradas típicas de nuestra cultura, como imágenes taurinas, de flamenco o de sol y playa.

Ante esta actitud de las escuelas por mostrar una imagen de España que corresponda con lo que los propios extranjeros esperan encontrar, estamos ante una situación interminable puesto que la publicidad que se ofrece de nuestro país corresponde a una imagen estereotipada demandada por el público y, al mismo tiempo, el público lo demanda porque es la única realidad que se le ofrece y, por tanto, conoce.

En el caso que nos ocupa podemos decir que tenemos la fortuna de que los estereotipos españoles que se dan en Italia y, en general, la imagen que los italianos tienen de nuestro país es muy positiva, lo que ayuda a que los estudiantes opten por el español como una lengua “agradable”, “sonora” y porque, en definitiva, les somos simpáticos. La relación entre España e Italia es positiva por el momento. Esto nos ayuda a tener cada vez más alumnos de este país que se interesan por nuestra lengua y cultura. Podríamos dejar, quizá, para otra ocasión un estudio que refleje lo contrario: cómo los estereotipos influyen negativamente en el aprendizaje de una lengua; es decir, cómo los prejuicios ante una cultura diversa hacen que los estudiantes no muestren interés alguno por intentar comprenderla, estudiarla y, por tanto, aceptarla tal como es.

7. Bibliografía

- Calvi, M^a Victoria, “Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano”, n^o 1, *Redele*, 2004
- Cea D'Ancona, M^a Ángeles, *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis, 2004.
- Genís Pedra, Marta, “Lengua y turismo a vista de pájaro”, *II Congreso Virtual sobre la enseñanza de E/LE*, 2007.
- Lippmann, Walter, *La opinión pública*. Madrid: Cuadernos de Langre, 2003.
- Mazzara, Bruno M., *Estereotipos y prejuicios*. Madrid. Acento editorial, 1999
- Moreno, F. “Algunos datos sobre la enseñanza y la presencia del español en Italia”, n^o 5, *Cuadernos Cervantes*, Madrid. 1995
- Plan curricular del Instituto Cervantes. *La enseñanza del español como lengua extranjera*. Alcalà de Henares : Instituto Cervantes, 1993.
- *El mundo estudia español (Italia)*.
<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/elmundo/italia.pdf>
- *El español en Italia*
http://www.cervantes.es/seg_nivel/institucion/revista_cervantes/revista_pdf_06/rc_elespanol_06.pdf
- Ministerio de Industria, Turismo y Comercio
<http://www.iet.tourspain.es/paginas/home.aspx?idioma=es-ES>

8. Anexo 1

CUESTIONARIO.

LA IMAGEN DE ESPAÑA EN ITALIA

Este cuestionario forma parte de la memoria final del Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y está dirigido por el Departamento de Lenguas Aplicadas de la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. La finalidad del cuestionario es mostrar la imagen que tienen los italianos de España.

Nos gustaría que nos ayudara con nuestra investigación contestando a las siguientes preguntas en relación al español como lengua extranjera. Tenga en cuenta que esto no es un examen, por consiguiente, no hay respuestas “correctas” o “incorrectas” y no hace falta que escriba su nombre. Nos interesa su opinión personal. Por favor, responda con sinceridad ya que esto garantizará el éxito de la investigación. Muchas gracias por su colaboración.

¡Puedes responder en español o en italiano!

1. ¿Has estado alguna vez en España? En caso de respuesta afirmativa, ¿por cuánto tiempo?

2. Elije **2 adjetivos que asocias** con España o los españoles. Puedes añadir **otros** que consideres que definen a los españoles.

1. fiesteros
2. perezosos
3. simpáticos
4. religiosos

5. inteligentes
6. tradicionales
7. ruidosos
8. maleducados
9. Otros _____

3. ¿Conoces alguna obra literaria española o algún escritor español?, ¿cuál?

4. ¿Conoces algún personaje histórico español?, ¿cuál?

5. ¿Conoces alguna obra de arte española?, ¿cuál?

6. ¿Conoces alguna fiesta popular española?, ¿cuál?

7. ¿Conoces algún tipo de música española o algún cantante español?, ¿cuál?

8. ¿Conoces algún baile típico español?, ¿cuál?

9. ¿Qué te gustaría conocer o visitar de España?

10. ¿De dónde crees que te viene esta imagen de España?

- De los medios de comunicación
- De una imagen colectiva
- De tu experiencia directa en España o con los españoles

11. La imagen política de España en Italia, según tu opinión es:

- Tradicionalista
- Moderna

¿Por qué crees que se da esta imagen?

12. En general, ¿crees que la imagen de España en Italia es **positiva** o **negativa**?

Aquí puedes escribir todo lo que desee...

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

9. Anexo 2**IMÁGENES QUE OFRECEN LOS CENTROS DE E/LE EN ESPAÑA**

Quality Courses	www.quality-courses.com
BANDERA	SÍ
TOROS	SÍ
FLAMENCO	SÍ
BAILES LATINOS	NO
LITERATURA	NO
ARTE/MONUMENTOS	NO
PLAYAS	SÍ

Lacunza	http://www.lacunza.com
BANDERA	NO
TOROS	NO
FLAMENCO	NO
BAILES LATINOS	NO
LITERATURA	NO
ARTE/MONUMENTOS	NO
PLAYAS	NO

Estudio Hispánico	www.estudiohispanico.com
BANDERA	NO
TOROS	NO
FLAMENCO	NO
BAILES LATINOS	NO
LITERATURA	NO

ARTE/MONUMENTOS	SÍ
PLAYAS	SÍ

Lingua school	www.linguaschools.com
BANDERA	NO
TOROS	SÍ
FLAMENCO	SÍ
BAILES LATINOS	NO
LITERATURA	NO
ARTE/MONUMENTOS	NO
PLAYAS	NO

InHispania	www.inhispania.com
BANDERA	NO
TOROS	NO
FLAMENCO	SÍ
BAILES LATINOS	NO
LITERATURA	NO
ARTE/MONUMENTOS	SÍ
PLAYAS	NO

Apple Langue	www.applelanguages.it
BANDERA	NO
TOROS	NO
FLAMENCO	SÍ
BAILES LATINOS	SÍ

LITERATURA	NO
ARTE/MONUMENTOS	SÍ
PLAYAS	NO

Instituto Picasso	www.instituto-picasso.com
BANDERA	NO
TOROS	NO
FLAMENCO	SÍ
BAILES LATINOS	SÍ
LITERATURA	NO
ARTE/MONUMENTOS	SÍ
PLAYAS	SÍ

Berceo	www.berceo.com
BANDERA	NO
TOROS	NO
FLAMENCO	NO
BAILES LATINOS	NO
LITERATURA	NO
ARTE/MONUMENTOS	NO
PLAYAS	NO

Gadir	http://www.gadir.net
BANDERA	NO
TOROS	NO
FLAMENCO	SÍ

BAILES LATINOS	NO
LITERATURA	NO
ARTE/MONUMENTOS	NO
PLAYAS	SÍ

Giralda Center	www.giraldacenter.com
BANDERA	NO
TOROS	NO
FLAMENCO	NO
BAILES LATINO	NO
LITERATURA	NO
ARTE/MONUMENTOS	SÍ
PLAYAS	NO

Alicante Instituto Internacional	www.alicante-es.com
BANDERA	NO
TOROS	NO
FLAMENCO	NO
BAILES LATINOS	NO
LITERATURA	NO
ARTE/MONUMENTOS	SÍ
PLAYAS	SÍ

Centro Eureka	www.centroeureka.com
BANDERA	NO
TOROS	NO

FLAMENCO	NO
BAILES LATINOS	NO
LITERATURA	NO
ARTE/MONUMENTOS	SÍ
PLAYAS	SÍ

Escuela Montalbán	http://www.escuela-montalban.com
BANDERA	NO
TOROS	NO
FLAMENCO	NO
BAILES LATINOS	NO
LITERATURA	NO
ARTE/MONUMENTOS	SÍ
PLAYAS	SÍ

Maravillas	www.corsidispagnoloinspagna.maravillas.es
BANDERA	NO
TOROS	NO
FLAMENCO	SÍ
BAILES LATINOS	NO
LITERATURA	SÍ
ARTE/MONUMENTOS	SÍ
PLAYAS	SÍ

Tandem Barcelona	www.tandembarcelona.com
BANDERA	NO
TOROS	NO
FLAMENCO	NO
BAILES LATINOS	NO
LITERATURA	NO
ARTE/MONUMENTOS	SÍ
PLAYAS	NO

Hispania Estudio	http://www.hispaniaestudio2.com
BANDERA	NO
TOROS	NO
FLAMENCO	NO
BAILES LATINOS	NO
LITERATURA	NO
ARTE/MONUMENTOS	SÍ
PLAYAS	NO

Anexo 3

ACTIVIDADES QUE OFRECEN LOS CENTROS DE E/LE EN ESPAÑA

Quality Courses	www.quality-courses.com
Gastronomía	SÍ
Clases de baile	NO
Rutas turísticas/excursiones	SÍ
Aula de informática	NO

Taller de literatura	NO
Proyección de películas	NO
Actividades deportivas	SÍ

Lacunza	http://www.lacunza.com
Gastronomía	SÍ
Clases de baile	NO
Rutas turísticas/excursiones	SÍ
Aula de informática	NO
Taller de literatura	SÍ
Proyección de películas	SÍ
Actividades deportivas	SÍ

Estudio Hispánico	www.estudiohispanico.com
Gastronomía	SÍ
Clases de baile	NO
Rutas turísticas/excursiones	SÍ
Aula de informática	NO
Taller de literatura	SÍ
Proyección de películas	NO
Actividades deportivas	NO

Lingua school	www.linguaschools.com
Gastronomía	SÍ
Clases de baile	SÍ
Rutas turísticas/excursiones	SÍ

Aula de informática	SÍ
Taller de literatura	SÍ
Proyección de películas	SÍ
Actividades deportivas	SÍ

Inhispania	www.inhispania.com
Gastronomía	SÍ
Clases de baile	SÍ
Rutas turísticas/excursiones	SÍ
Aula de informática	SÍ
Taller de literatura	SÍ
Proyección de películas	SÍ
Actividades deportivas	SÍ

Apple Langue	www.applelanguages.it
Gastronomía	SÍ
Clases de baile	SÍ
Rutas turísticas/excursiones	SÍ
Aula de informática	SÍ
Taller de literatura	NO
Proyección de películas	SÍ
Actividades deportivas	SÍ

Instituto Picasso	www.instituto-picasso.com
Gastronomía	SÍ

Clases de baile	SÍ
Rutas turísticas/excursiones	SÍ
Aula de informática	NO
Taller de literatura	NO
Proyección de películas	NO
Actividades deportivas	NO

Berceo	www.berceo.com
Gastronomía	SÍ
Clases de baile	SÍ
Rutas turísticas/excursiones	SÍ
Aula de informática	NO
Taller de literatura	NO
Proyección de películas	NO
Actividades deportivas	NO

Gadir	http://www.gadir.net
Gastronomía	SÍ
Clases de baile	SÍ
Rutas turísticas/excursiones	SÍ
Aula de informática	NO
Taller de literatura	NO
Proyección de películas	SÍ
Actividades deportivas	SÍ

Giralda Center	www.giraldacenter.com
Gastronomía	SÍ
Clases de baile	SÍ
Rutas turísticas/excursiones	SÍ
Aula de informática	NO
Taller de literatura	SÍ
Proyección de películas	SÍ
Actividades deportivas	SÍ

Alicante Instituto Internacional	www.alicante-es.com
Gastronomía	SÍ
Clases de baile	NO
Rutas turísticas/excursiones	NO
Aula de informática	SÍ
Taller de literatura	NO
Proyección de películas	NO
Actividades deportivas	SÍ

Centro Eureka	www.centroeureka.com
Gastronomía	NO
Clases de baile	NO
Rutas turísticas/excursiones	SÍ
Aula de informática	SÍ
Taller de literatura	NO
Proyección de películas	SÍ

Actividades deportivas	SÍ
------------------------	----

Escuela Montalbán	http://www.escuela-montalban.com
Gastronomía	NO
Clases de baile	NO
Rutas turísticas/excursiones	NO
Aula de informática	SÍ
Taller de literatura	NO
Proyección de películas	NO
Actividades deportivas	NO

Maravillas	www.corsidispagnoloinspagna.maravillas.es
Gastronomía	SÍ
Clases de baile	SÍ
Rutas turísticas/excursiones	SÍ
Aula de informática	NO
Taller de literatura	SÍ
Proyección de películas	SÍ
Actividades deportivas	SÍ

Tandem Barcelona	www.tandembarcelona.com
Gastronomía	NO
Clases de baile	NO
Rutas turísticas/excursiones	NO
Aula de informática	NO

Taller de literatura	NO
Proyección de películas	NO
Actividades deportivas	NO

Hispania Estudio	http://www.hispaniaestudio2.com
Gastronomía	NO
Clases de baile	NO
Rutas turísticas/excursiones	SÍ
Aula de informática	NO
Taller de literatura	NO
Proyección de películas	SÍ
Actividades deportivas	NO

Máster universitario

La enseñanza de español como lengua extranjera



Universidad de Salamanca



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

La cultura oculta

**Interferencias culturales en la ejercitación
gramatical de los manuales de E/LE**

Memoria presentada por:

María Castro Rodríguez (9ª promoción)

Director:

Alberto Buitrago Jiménez

Salamanca 2006

A mis padres

“El español es la mejor creación literaria de los españoles”

Somerset Maugham

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero dar las gracias a Alberto Buitrago por haber dirigido esta memoria con tanto entusiasmo e interés. Sus ideas, su disponibilidad, su ánimo y su confianza me han guiado constantemente; su extraordinaria simpatía ha hecho más amena, si cabe, la elaboración del trabajo.

También me gustaría dar las gracias a mis compañeros de máster por el tiempo pasado con ellos, dentro y fuera del aula. Y, de un modo especial, quiero agradecer, a aquellos que han vivido conmigo la realización de esta memoria, sus conversaciones, siempre estimulantes, y su apoyo. Me siento realmente afortunada por haberles conocido y haber podido compartir este periodo de nuestras vidas en la maravillosa ciudad de Salamanca, a la que siempre querré volver.

Un profundo y afectuoso agradecimiento va a quien ha dejado todo a miles de kilómetros para continuar su vida a mi lado. Gracias por ser mi conejillo de indias, mi mayor crítico y por regalarme ayuda incondicional.

Por último, pero no en importancia, me gustaría dar las gracias a mi familia, que cree y confía en mí. De un modo especial, quiero expresar aquí mi agradecimiento a mi madre y a mi padre, que siempre hacen todo lo posible para que mis sueños se cumplan, incluido el de la realización de este máster: todos mis esfuerzos y mis logros están dedicados a ellos.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Estado de la cuestión	
2.1 La interferencia del componente cultural en la ejercitación gramatical	3
2.2 Análisis de manuales	
2.2.1 Criterios de selección	4
2.2.2 Listado y breve comentario de los manuales	4
2.2.3 Tipos de interferencias culturales en los ejercicios gramaticales	8
2.2.4 Tablas	9
2.2.5 Dificultades	46
2.2.6 Casos de machismo	51
2.2.7 Necesidad de una actualización	53
2.2.8 Curiosidades y buenos ejemplos	54
3. Hacia una propuesta	
3.1 Integración de los componentes gramatical y cultural	56
3.2 La selección de contenidos culturales	56
3.3 El papel del profesor	57
4. Propuesta de ejercicios	59
5. Bibliografía	88

1. INTRODUCCIÓN

Si preguntamos a un grupo de estudiantes de una segunda lengua qué motivos tienen para estar aprendiendo un idioma extranjero, las respuestas más comunes tendrán que ver con la rentabilidad profesional que les reportará el dominio de esa lengua, la posibilidad de comunicarse al viajar o de relacionarse con hablantes, nativos o no, de ese idioma. Y es muy probable, también, que algunos hablen de su voluntad de descubrir y conocer las peculiaridades de una nueva cultura, la de los lugares en los que se habla esa lengua que tanto interés despierta en ellos. Ése parece ser, además, uno de los principales factores que contribuyen a que muchas personas decidan estudiar español: la atracción que ejerce nuestra cultura, lo mediterráneo, lo latino...

Esta posible predisposición favorable de los alumnos hacia la cultura de los países en los que se habla español podría ser aprovechada en la enseñanza diaria del idioma mediante el diseño de clases de lengua en las que los contenidos culturales tengan una presencia importante, con el fin de hacer más interesante y ameno el aprendizaje de la gramática. Sin embargo, como señalan Lourdes Miquel y Neus Sans, “en la práctica didáctica, tradicionalmente se ha producido una escisión entre una y otra realidad [lengua y cultura]”¹. Así, en muchos centros de enseñanza, se imparten como disciplinas diferenciadas; y en algunos manuales, lo lingüístico y lo cultural constituyen secciones diferentes.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que “la lengua y la cultura están íntimamente unidas”². De hecho, las mismas autoras afirman que “enseñando lengua, entendida como un instrumento de comunicación, se enseña, aun sin ser consciente de ello, una serie de prácticas sociales y de valores culturales [y que] jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera como uno de sus componentes básicos de la enseñanza, la competencia cultural”³. Por lo tanto, teniendo en cuenta la importancia capital del componente cultural en la enseñanza de una segunda lengua, no parece conveniente transmitir a los alumnos este tipo de contenidos, como dicen arriba Miquel y Sans, “sin ser consciente de ello”. Al contrario, sería más apropiado llevar a cabo una labor previa de reflexión

¹ Miquel, L. y Sans, N. (2004): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, en *Red ELE*, nº 0, p. 1 (aunque fue publicado por primera vez en el nº 9 de la revista *Cable*, en 1992). http://www.sgci.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml

² Miquel, L. y Sans, N. (2004) : *Op.cit.* p. 1.

³ Miquel, L. y Sans, N. (2004) : *Op.cit.* p. 6.

con el fin de presentar adecuadamente la información que el alumno haya podido solicitar; o con el fin de seleccionar y programar aquellos contenidos culturales que un extranjero debería conocer. En efecto, el profesor de lengua tendrá que “ser capaz de “hacer visibles” los implícitos culturales, es decir, todo aquello que para un ciudadano es tan normal, tan obvio, que resulta invisible [ya que el estudiante] tiene derecho a tener un máximo de información para, de una forma consciente, elegir en todo momento entre transgredir o respetar las pautas culturales esperadas”⁴.

Parece claro que el aumento de la competencia en la cultura extranjera mejora la efectividad comunicativa en la segunda lengua. Por lo tanto, el componente cultural debería estar muy presente en las clases de gramática. En este sentido, la labor responsable y consciente de creadores de manuales, centros de enseñanza y profesores debería consistir en determinar cómo se va a tratar el componente cultural en el aula y en los materiales; y, más concretamente, cómo se va a introducir en los ejercicios.

En esta memoria se quiere ofrecer una panorámica general del tratamiento del componente cultural en la ejercitación gramatical, mediante la presentación de un análisis de distintos manuales de español como lengua extranjera. Y se pretende realizar una propuesta de integración de los componentes gramatical y cultural.

⁴ Miquel, L. y Sans, N. (2004) : *Op.cit.* p. 8.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 La interferencia del componente cultural en la ejercitación gramatical.

En muchos de los manuales que se vienen empleando en los últimos tiempos en las clases de español como lengua extranjera, se proponen ejercicios gramaticales en los que, en ocasiones, aparecen diluidos contenidos culturales de toda índole. Esto, teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, podría parecer positivo. Pero, como veremos, en la mayoría de los casos, dichos contenidos culturales, lejos de suponer un elemento integrador capaz de despertar el interés del alumno, se convierten en fuente de incomprendiones que generan dificultades y que, en definitiva, pueden frustrar la realización del ejercicio gramatical y los resultados que habría de esperarse de dicha ejercitación.

Cuando esto ocurre, los alumnos se enfrentan a una serie de conocimientos, irrelevantes desde el punto de vista gramatical, que, si no poseen, no pueden adquirir de forma rápida o por sí mismos; se encuentran desorientados sin ser capaces de captar el sentido último de los enunciados que se les plantean; y, finalmente, se ven alejados del propósito último del ejercicio. Lo cierto es que el alumno no tiene la obligación de conocer aspectos específicos de las culturas de España o Hispanoamérica para poder resolver con éxito un ejercicio gramatical en español. Por lo tanto, es probable que el problema radique en una elaboración de materiales no demasiado atenta a estas cuestiones. De hecho, la aparición ocasional de elementos culturales, en muchos ejercicios, no se debe a una meditada decisión de introducirlos con cierto propósito didáctico, sino que más bien surgen de manera casual, producto del azar o fruto del gusto de los autores por aportar una nota pintoresca a sus ejercicios. En otras ocasiones, el planteamiento del ejercicio se basa por entero en un contenido cultural que no está explicado previamente o que sí es presentado con una explicación, pero incompleta y carente de datos necesarios para la resolución.

En cualquiera de los casos anteriores, el empleo fortuito o voluntario de contenidos culturales en la ejercitación gramatical no parece ser el resultado de una labor de reflexión seria sobre su papel dentro del ejercicio. Al contrario, denuncian una falta de análisis, de prueba y de revisión de los manuales. La difícil labor del autor de materiales al enfrentarse a la práctica gramatical no sólo consiste en crear ejercicios

adecuados, relevantes e interesantes para el estudiante; sino que además debería ser una labor consciente y atenta con el fin de evitar cualquier posible interferencia que dificulte o imposibilite el trabajo del alumno.

En esta memoria se pretende llevar a cabo un análisis de diferentes manuales para detectar interferencias de cultura ocultas en la ejercitación gramatical.

2.2 Análisis de manuales

2.2.1 Criterios de selección.

La selección de libros para el análisis responde a un doble criterio: el de nivel y el de metodología.

Todos los manuales son de nivel superior; aunque ninguno de ellos, excepto *El ventilador*, se elaboró considerando los niveles y la secuenciación de contenidos del Marco Europeo de Referencia, podemos decir que estarían entre los niveles B2 y C2 de los propuestos por el Consejo de Europa. Con ello se quiere demostrar que no importa el grado de dominio de la lengua que tengan los alumnos para que se encuentren con dificultades cuando la cultura se oculta en el ejercicio gramatical. Las interferencias culturales afectan a estudiantes de todos los niveles y, a pesar de que los alumnos destinatarios de estos materiales tienen ya un alto dominio de la lengua, su comprensión y sus respuestas se pueden ver afectadas en estos casos.

Por otra parte, se intenta ofrecer una muestra variada de los diferentes tipos de manuales en el mercado. Así, se presenta una selección de diez manuales diseñados siguiendo las distintas teorías metodológicas en la enseñanza de segundas lenguas; con el objetivo de investigar si el fenómeno de interferencia cultural se da en todos ellos.

2.2.2 Listado y breve comentario de los manuales.

A continuación se da cuenta de los manuales analizados, ordenados primero por tipo de enfoque y, dentro de este, por fecha de aparición en el mercado⁵:

➤ Enfoque tradicional

⁵ Basada en la clasificación realizada por M^a del Carmen Fernández López en *Selección de manuales y materiales didácticos* en “Cuadernos Cervantes”:
http://www.cuadernoscervantes.com/ele_27_materiales11.html

- *Temas de gramática española*, Universidad de Salamanca, 1987⁶.
 - *Español avanzado: estructuras gramaticales, campos léxicos*, Colegio de España Ediciones, 1994.
 - *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos*, SGEL, 1999⁷.
- Enfoque audiolingual o situacional
 - *Español 2000. Superior*, SGEL, 1999.
 - Enfoques comunicativos
 - *Antena, 3*, SGEL, 1989.
 - *Intercambio 2*, Difusión, 1990.
 - *El ventilador*, Difusión, 2006.
 - Posición ecléctica
 - *Método de español para extranjeros*, Edinumm, 1996.
 - *Cumbre*, SGEL, 1999.
 - Manuales multimedia
 - *Viaje al Español*, Santillana, 1992.

Teniendo en cuenta que la teoría sobre la enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado muy rápidamente en los últimos tiempos, se presentan aquí, como vemos, manuales de muy diferentes enfoques y épocas, desde los años ochenta hasta hoy mismo, con el propósito de ofrecer un panorama general de lo que ha sido la tipología de manuales en estos años.

Como introducción de lo que será el análisis concreto de la interferencia cultural, se ofrece, a continuación, una breve explicación de algunas de las particularidades que presenta cada manual:

⁶ Para más información sobre las ediciones manejadas, se puede consultar la bibliografía.

⁷ Es verdad que la primera aparición del nivel superior de *Curso intensivo de español* data de 1967, lo que lo situaría por delante de *Temas de gramática española* en esta ordenación. Pero, según parece, la edición que aquí se maneja (de 1999) supone una nueva versión completamente renovada respecto al material original.

○ *Temas de gramática española:* Parece estar dirigido a estudiantes adultos, por el tipo de ejemplos y de frases que aparecen. A pesar de que está pensado para alumnos de un nivel avanzado, el lenguaje empleado en sus explicaciones parece demasiado complejo para que lo entienda un extranjero.

Destaca el empleo de textos literarios en los ejercicios: resulta muy interesante, aunque no hay una explicación sobre los textos o el autor. Si la hubiera, sería un ejercicio muy válido e interesante como propuesta de integración de contenidos gramaticales y culturales.

También se emplean constantemente frases idiomáticas muy propias del español (ejemplos: “otro gallo cantaría”, “le voy a decir dos cositas”, etc.) y que el estudiante no puede entender si las interpreta literalmente: debe conocer su significado para comprender la frase en los ejercicios. Es verdad que a veces esto no afecta a la realización del ejercicio porque hay algunos que son muy guiados, con lo cual su respuesta es inequívoca.

○ *Español avanzado: estructuras gramaticales, campos léxicos:* Al final de la parte gramatical de cada capítulo, se proponen textos literarios. Se pide que el alumno identifique en ellos ejemplos de determinada estructura gramatical (estudiada previamente en el capítulo) y que explique su uso o que justifique su elección en el texto. Esto, aparte de la complicada reflexión gramatical que se exige al alumno, puede resultar muy difícil no sólo por la naturaleza del tipo de texto que, al ser literario, está sujeto muchas veces a lo abstracto, sino porque además su lenguaje es bastante complicado para un estudiante de español.

○ *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos:* Se presentan ejercicios muy guiados que prácticamente no dejan libertad de elección a los alumnos. En cada unidad se plantean ejercicios gramaticales: la mayoría de ellos son estructurales, con huecos que hay que completar con la forma gramatical adecuada; también hay algunos de sustitución de unas formas por otras al cambiar el tiempo del discurso o de elección de la opción correcta entre varias.

Además, hay ejercicios de léxico en los que se juega con los contrastes o en los que se requiere una consulta del diccionario.

- *Español 2000. Superior*: Cada lección comienza con varias páginas de fragmentos de textos literarios o de entrevistas y artículos de periódico realizados por diferentes autores reconocidos.

Combina la breve explicación gramatical y su ejercitación con otros ejercicios de vocabulario. Destaca el hecho de que, en muchas lecciones, se ofrecen listados de refranes y locuciones que, a veces, están agrupados por estar sujetos a un mismo esquema gramatical.

- *Antena, 3*: Parece pensado para una clase en la que los alumnos tengan una misma lengua materna, con un profesor que domine la lengua española y la extranjera. Un ejemplo de ello es que muchas veces se propone, como ejercicio, que los estudiantes realicen traducciones a su lengua materna.

Las explicaciones gramaticales son escasísimas y muy breves. En general, la gramática está muy diluida en el contenido y en la dinámica general del libro.

- *Intercambio*: Ofrece explicaciones gramaticales muy claras, a través de acertadas tablas de estructuras, y con un corpus de expresiones y de ejemplos redactados en un lenguaje propio de la lengua viva y real.

También presenta ejercicios que, por su planteamiento, dejan bastante libertad al estudiante y que, al mismo tiempo, lo obligan a la reflexión y al trabajo serio sobre la estructura gramatical presentada. Muchos de ellos deben ser realizados en parejas o en grupo, por lo cual se introduce a los alumnos en la dinámica de una clase desarrollada constantemente en español. Los ejercicios tienen un fuerte componente lúdico que los hace agradables al estudiante.

- *El ventilador*: Este manual está organizado en seis secciones, correspondientes a lo que podrían ser las diferentes destrezas necesarias para ser totalmente competente en la lengua. La última de estas partes es la correspondiente a la gramática. Sus ejercicios están diseñados para ser realizados en el aula. Son bastante libres, interactivos, dinámicos, variados y requieren una reflexión constante por parte del alumno.

- *Método de español para extranjeros*: Presenta explicaciones gramaticales bastante extensas y ejercicios, en general, muy guiados (completar huecos, etc.) Pero también hay ejercicios en los que se debe explicar el uso de la estructura gramatical

Además en todas las unidades se plantean varios ejercicios de comprensión de lectura basados en textos normalmente periodísticos.

○ *Cumbre*: Se ofrecen breves explicaciones gramaticales a modo de ficha; y ejercicios muy variados: transformar oraciones según el modelo, completar huecos, completar libremente una frase, elegir la opción correcta.

Además, también hay ejercicios de comprensión de lectura basados en fragmentos de textos literarios, en textos periodísticos, entrevistas, debates, etc.

Al final de cada unidad, el alumno puede realizar ejercicios sobre la forma de hablar de los diferentes países hispanoamericanos.

○ *Viaje al Español*: Parece un libro bastante lúdico y heterogéneo, que, como multimedia, debe integrarse con el audio y el vídeo. Se ha analizado la versión internacional, pensada para un público angloparlante, con sus explicaciones gramaticales en inglés.

2.2.3 Tipos de interferencias culturales en los ejercicios gramaticales.

Como resultado del proceso de análisis llevado a cabo en los distintos manuales y tratando de sistematizar las interferencias encontradas, se ha diseñado una clasificación que ordena dichas interferencias en cuatro grandes grupos, espacios o áreas culturales:

- I. **CULTURA “con mayúsculas”**: bajo esta denominación se agruparán todos los contenidos culturales que tradicionalmente han sido asociados a ella: aspectos que tienen que ver con la Historia, la Religión, la Geografía, la Literatura y el Arte en general.
- II. **Personas y personajes**: pertenecerán a este grupo las interferencias relacionadas con personas reales o personajes ficticios del ámbito cultural hispánico o internacional.

- III. **Fraseología y refranes:** en este apartado se incluirán las unidades fraseológicas y los refranes del español que, como veremos, tantas veces se emplean en los ejercicios gramaticales. Son expresiones fijas pero si el alumno las desconoce (y es muy probable que eso ocurra), seguramente se producirá un efecto contrario, es decir, lo gramatical acabará interfiriendo en lo cultural: el estudiante podrá encontrar alternativas gramaticalmente correctas que, sin embargo, no serán adecuadas desde un punto de vista cultural.
- IV. **Cultura “con minúsculas”:** a esta etiqueta serán adscritas interferencias que tengan que ver con los comportamientos y actos sociales, las fiestas y celebraciones, los tópicos y estereotipos, las leyes escritas y las no escritas... y en definitiva, todas esas peculiaridades que caracterizan la interacción cotidiana en español.

2.2.4 Tablas.

A continuación se presentan las interferencias culturales que se han hallado en la ejercitación gramatical de los manuales de ELE analizados.

Los resultados están organizados en cuatro grandes tablas, correspondientes a las cuatro áreas culturales explicadas arriba. Así mismo, la disposición interna de las tablas atiende al propio orden cronológico de los manuales que ya ha sido expuesto antes.

Hay que indicar que los diferentes tipos de información dada se distinguen mediante diversos tipos de letra. Así, los enunciados de los ejercicios se presentan en un tamaño de letra más pequeño. Las partes en las que se producen las interferencias se escriben en la tipología empleada en toda la memoria. Y para los comentarios que se ha creído oportuno aportar se ha empleado la *cursiva*. Estos comentarios constituyen explicaciones de las interferencias concretas, aunque en muchos casos, por obvias, no están comentadas.

TABLA I

**Cultura con mayúsculas: Historia,
Geografía, Arte...**

Manual	Página	Interferencia
	12	<p>Construya frases en pasado con los siguientes elementos. Ejemplo: Laura venir – yo no estar en casa. Cuando Laura vino, yo no estaba en casa. Laura vino y yo no estaba en casa. Laura vino porque yo no estaba en casa, etc.</p> <p>(5.) En España haber un gobierno republicano – empezar la guerra civil. <i>Posibles construcciones del alumno siguiendo el modelo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuando en España había un gobierno republicano, empezó la guerra civil. ✓ En España había un gobierno republicano y empezó la guerra civil. ✗ En España hubo un gobierno republicano porque empezó la guerra civil. <i>Nada más lejos de la realidad, desde un punto de vista histórico.</i>
<i>Temas de gramática española</i>	80	<p>Conteste según el modelo utilizando SER o ESTAR. Ej.:</p> <p>-La cárcel la encuentro necesaria. -Sí, sí lo es (o pues no lo es)</p> <p>4. Don Quijote me parece aficionado a los libros de caballerías. 14. A mí Lope de Vega me parece socialista. 15. A la señora de Tarzán la encuentro muy guapa. 16. A mí los escritos de Calderón me parecen anarquistas.</p>
	82	<p>Haga usted preguntas a su compañero en relación con los objetos o personas siguientes. Su compañero responde. Ej.: Leslie. ¿Quién es Leslie? –Es una compañera mía. ¿Dónde está Leslie? –Está en clase., etc.</p> <p>1. Leonardo da Vinci. 2. Manolete. 10. Los Pirineos. <i>Si el estudiante no sabe quiénes son estos personajes o no tiene información sobre ellos; o desconoce qué son y dónde están Los Pirineos, no podrá realizar correctamente el ejercicio.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
	99	<p>Ponga los infinitivos en la forma adecuada:</p> <p>6. Si Calderón de la Barca (nacer)... en Groenlandia, no (escribir)... Autos Sacramentales. <i>Es probable que el alumno desconozca quién era Calderón y qué son los autos sacramentales. Todo ello le impediría elegir los tiempos verbales adecuadamente. Otro caso que conviene citar también es el siguiente, a pesar de que la elección de tiempos aquí es mucho más flexible:</i></p> <p>2. Si Garcilaso (volver)... yo (ser)... su escudero.</p>
Temas de gramática española	121	<p>Forme estructuras comparativas singularizadoras con los elementos que le ofrecemos:</p> <p>3. Ulises / astuto / héroes. <i>Si no se sabe mitología o no se reconoce el nombre de Ulises no se puede decir si: Ulises era el más o el menos astuto de los héroes. También destacan:</i></p> <p>8. Genial / escritores de la lengua española / Cervantes. 9. Pintores / surrealistas / Picasso. <i>Para ser fieles a la realidad artística habría que decir que Picasso es el menos surrealista de los pintores.</i></p>
	237	<p>Utilice alguna de las preposiciones estudiadas y precise su sentido.</p> <p>22. Ávila está... Salamanca y Madrid. <i>Al alumno se le exigen conocimientos geográficos para realizar este ejercicio, que no tiene por qué poseer.</i></p>
	241	<p>Utilice alguna de las preposiciones estudiadas (si es necesario) y precise su sentido:</p> <p>4. Venus sale... el amanecer. <i>El alumno puede dudar entre “a, por, hacia, tras, sobre”</i> 5. Cervantes publicó El Quijote... 1605. <i>El alumno puede dudar entre “en, hacia, sobre, por, después de, tras...”</i> 9. ...el 13 de mayo la Virgen María bajó de los cielos. <i>Se refiere al día de Fátima y es una canción.</i> 17. Que... mayo era, ... mayo, cuando hace tanto calor. <i>Es un romance y saldrían igualmente ocho sílabas diciendo EN mayo.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
<i>Temas de gramática española</i>	243	<p>Emplee (si es preciso) alguna de las preposiciones estudiadas en la unidad anterior y explique su sentido:</p> <p>17. Unamuno murió... 1936. <i>Si el alumno no conoce el dato histórico no podrá elegir con seguridad la preposición adecuada.</i></p> <p>20. La revolución empezó... 1966 y tuvo sus orígenes... el agosto inglés. <i>Se requieren conocimientos históricos que el alumno no tiene por qué poseer.</i></p>
	16	<p>Coloque un artículo cuando sea necesario.</p> <p>11. ... Valle-Inclán de Nuria Espert es excelente. <i>Si no se sabe quién era Valle-Inclán o quién es Nuria Espert no se puede comprender la frase. Además, la metonimia hace que la estructura sea tremendamente complicada para el alumno.</i></p>
<i>Español avanzado</i>	52	<p>En los siguientes versos de Garcilaso de la Vega (1501-1536) justifique la posición de los adjetivos en cursiva:</p> <p>(...) Bien claro con su voz me lo decía la <i>sinistra</i> corneja repitiendo la desventura mía. <i>La connotación de “sinistra corneja” necesita una nota aclaratoria para que el estudiante comprenda el significado de este fragmento del poema. Si no, se hace imposible la ya complicada labor de intentar justificar la posición de adjetivos en textos literarios.</i></p>
	87	<p>Use una forma correcta de <i>ser</i> o <i>estar</i>.</p> <p>1. Fray Luis de León habla de los pocos hombres sabios que en el mundo han... <i>Quizás el alumno diga “estado” porque sería lo más lógico teniendo en cuenta la lógica gramatical. Sin embargo, lo correcto, desde el punto de vista cultural, es “sido” ya que la frase hace referencia a los siguientes versos de “A la vida retirada” de Fray Luis de León:</i> <i>¡Qué descansada vida / la del que huye del mundanal ruido / y sigue la escondida / senda por donde han ido / los pocos sabios que en el mundo han sido!</i></p>

Manual	Página	Interferencia
Español avanzado	87	<p>(Continuación del anterior) Use una forma correcta de <i>ser</i> o <i>estar</i>.</p> <p>14. Y el cuento comienza: ... que se... . <i>El alumno debe tener el conocimiento cultural de que los cuentos en español pueden empezar con la expresión fija “Érase que se era”</i> .</p> <p>35. Bancos... a cien enteros. <i>El estudiante debe completar con “están”</i> . <i>Es muy difícil puesto que se trata de una forma de expresarse propia de la jerga del mundo de la economía y de la bolsa.</i></p>
	129	<p>Ponga en subjuntivo el verbo en cursiva. Use todos los tiempos posibles.</p> <p>18. Todas las oraciones religiosas acaban con un <i>¡así ser!</i></p> <p><i>El alumno no tiene por qué conocer expresiones propias del culto religioso católico y en español.</i></p>
Curso intensivo de español	24	<p>Dé una forma correcta del verbo <i>ser</i> o <i>estar</i> en las siguientes frases.</p> <p>1. Hamlet no dijo: ... o no...; sino ... o no ...</p> <p><i>El estudiante puede no saber quién era Hamlet o lo que dijo. Además, en inglés sólo es “to be or not to be”</i> .</p>
	40	<p>Dé la forma apropiada del pretérito imperfecto o del pretérito indefinido.</p> <p>2. (haber)... una vez un rey que tenía dos hijas... <i>Se le pide al alumno que conozca una de las formas en las que se comienzan los cuentos en español: “Había una vez...”</i></p>
	84	<p>Ponga los verbos en cursiva en una forma adecuada.</p> <p>7. Jesucristo <i>convertía</i>... el agua en vino. <i>Sólo se puede poner indefinido si se sabe que sólo lo hizo una vez. Además, sin los conocimientos culturales necesarios la frase resulta sumamente extraña.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
	111	<p>Complete el sentido de estas frases con el indefinido, numeral o demostrativo más adecuado al contexto. <i>Alguno, ninguno, cualquier(a), uno, ambos, primero, tercero, sendos, tal.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Según la Biblia, nuestros... padres fueron Adán y Eva. <i>Se supone que el estudiante debe decir "primeros" pero si no conoce la historia bíblica no podrá completar correctamente el ejercicio.</i> La... Guerra Mundial empezó en 1914. <i>Si no sabe Historia, el estudiante no sabrá que se trata de la Primera Guerra Mundial.</i> ¿Ha visto usted esa película que se titula "El... hombre"? <i>Se refiere a la película de 1949 "El tercer hombre", dirigida por Carol Reed y protagonizada por Orson Welles. El alumno no tiene por qué conocerla y, además, hay que tener en cuenta la complicación añadida que supone el hecho de que el título sea una traducción.</i>
<i>Curso intensivo de español</i>	127	<p>Elija la forma adecuada de estos adjetivos que vaya al contexto. <i>Bueno, malo, grande, santo, tanto.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Todo el mundo conoce la parábola del "... samaritano...". <i>El alumno no tiene por qué conocerla y menos su nombre en español.</i> ... Valentín... es el patrón de los enamorados. ... Tomás... fue uno de los grandes filósofos medievales. 6 y 7 <i>se interfieren puesto que en el primero lo correcto es "san" y en el segundo "santo". Además, su correcta elección por parte del alumno respondería sólo al conocimiento cultural que pudiera tener.</i> ... Domingo es la capital de la República Dominicana.
	128	<p>Elija entre estos adjetivos el que mejor le vaya al contexto. Algunas oraciones admiten más de una solución. <i>Mayor, menor, máximo, mínimo, superior, supremo, óptimo, ínfimo.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> El Tribunal... es el... órgano de justicia en España. <i>El estudiante no tiene por qué conocer el nombre del Tribunal Supremo, ni que es el máximo órgano de justicia español.</i>

Manual	Página	Interferencia
	220	<p>Complete el sentido de las siguientes frases con estas preposiciones (algunos casos admiten más de una): <i>en, sobre, por, encima de, alrededor de, cerca de, lejos de, detrás de, antes de, delante de, tras de, debajo y dentro de.</i></p> <p>15. ...Ávila hay una muralla medieval magníficamente conservada. <i>Si el alumno no conoce Ávila dudará entre “en, por, encima de, alrededor de, cerca de, detrás de”, etc.</i></p> <p>20. “... el mundanal ruido” es una novela de Thomas Hardy. <i>Si el alumno no conoce la novela, no sabrá su título que es “Lejos del mundanal ruido”. Además, hay que tener en cuenta que es una traducción (lo que puede constituir un elemento de distracción) del original “Far from the Madding Crowd”.</i></p>
<i>Curso intensivo de español</i>	227	<p>Complete las frases siguientes con una de estas partículas:: <i>luego, entonces, después</i> (haga todas las posibilidades)</p> <p>6. «Pienso,... existo» es el axioma de la filosofía racionalista. <i>Si el alumno no conoce este axioma no podrá contestar correctamente. Además, es una traducción del original en latín, lo que podría suponer un elemento de despiste para el estudiante. Así, sería perfectamente correcto utilizar nexos consecutivos como por eso, por tanto, y...</i></p>
	236	<p>Ponga los infinitivos entre paréntesis en el tiempo y modo que exija el contexto.</p> <p>Se presenta un fragmento de: Miguel Delibes, <i>Cinco horas con Mario</i>, Ediciones Destino. «Tu hermano era delicado, Mario, y cualquier otro hombre con más arranques, simplemente con que (ser)... como tenía que ser, (haber)... atado a su mujer más corto(...)» <i>Es tremendamente complicado ya que el contexto temporal es la propia obra literaria.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
Español 2000	74	<p>Señale las incorrecciones, si las hay.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todos los días escucho que una nueva cordada ha coronado con éxito los alpes. 2. El Gobernador civil de Madrid ha inaugurado la escuela de formación «Virgen de la Paloma» 3. En el día de la fecha, 6 de Enero, los reyes salieron para Bogotá. 4. Mañana salimos para parís. 5. El partido comunista ha anunciado que hará campaña a favor de la salida de la otán. 6. El río ebro a su paso por Zaragoza está canalizado. 7. La historia de la institución del senado español es muy corta. 8. La ciudad del Turia ha tenido suerte con la lotería de Navidad. 9. El acto académico tendrá lugar en la facultad de letras de la Universidad de Madrid. 10. Según he leído en la revista época, los Portugueses han ingresado en la cee. <p><i>Aquí se tratan cuestiones ortográficas y, por lo tanto, gramaticales. Pero el alumno debe distinguir siglas (puramente culturales), nombres geográficos, nombres de instituciones políticas, etc. que no tiene por qué conocer. Además, el uso de las mayúsculas es muy diferente en otras lenguas.</i></p>
	34	<p>Subraya todos los adjetivos del texto anterior. Luego añade tú todos los que te parezcan convenientes y adecuados, con el fin de enriquecer el relato anterior.</p> <p><i>El relato es un texto sobre el Camino de Santiago. Si el estudiante no sabe nada sobre el Camino, ¿cómo va a añadir adjetivos?</i></p>
Antena 3	46	<p>Anota si estas afirmaciones son verdaderas o falsas, de acuerdo con la clasificación hecha anteriormente.</p> <ol style="list-style-type: none"> f) El nivel de bienestar económico de Soria es superior al de Albacete. g) La riqueza de Ávila no es tanta como la de Sevilla. h) Burgos es tan pobre como Cuenca. i) Salamanca es mucho más pobre que León. <p><i>Anteriormente se ofrece un mapa sobre el nivel de vida de España en el que no aparecen los nombres de las provincias. Por lo tanto, para realizar el ejercicio el alumno tendría que tener conocimientos de geografía española.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
Antena 3	133	<p>En parejas. Escribe cinco frases sobre la actitud o sentir «generalizados» en Europa en torno a...</p> <p>La India. El África del hambre. Latinoamérica. Los países árabes. <i>Si los alumnos no son europeos, es posible que no puedan resolver este ejercicio.</i></p>
	25	<p>Piensa ahora en cinco cosas que diferencian tu cultura o tu país de algunas de las culturas o países de habla española. Coméntalo luego con tus compañeros y tu profesor. No olvides usar <i>en cambio</i> y <i>en vez de</i>. Ej.: En Hispanoamérica gran parte de la población es muy joven; en cambio, aquí hay pocos jóvenes.</p> <p><i>Si el alumno no tiene conocimientos culturales sobre los países del español, no podrá realizar este ejercicio gramatical.</i></p>
Intercambio 2	55	<p>Habla con tus compañeros sobre estos temas e interéate por el tiempo que hace que duran. Ej.: -¿Puerto Rico es un estado de Estados Unidos? -Bueno, es un Estado Asociado, me parece, desde 1952 ó 53.</p> <p>-¿Quién es el Presidente del Gobierno español? ¿De qué partido es? -¿Quién es el Presidente del Gobierno argentino? ¿De qué partido es? -¿Y el mexicano? -¿Está España en la OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte)? ¿Y en la CEE (Comunidad Económica Europea)? -¿Puerto Rico es un estado de Estados Unidos? -¿Qué régimen político tiene Cuba? <i>Si el alumno no tiene estos conocimientos, no puede realizar el ejercicio.</i></p>
	77	<p>Y ahora, habla con tu compañero e interéate por alguna de estas cosas. Ej.: -¿Cuándo vais a Ecuador? -Todavía no sé cuándo iremos. Depende de mi mujer.</p> <p>Ir a algún país andino. <i>Si el estudiante no sabe cuáles son los países andinos, no puede responder.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
	95	<p>Imagina ahora que quieres hacer las cosas de la lista. Haz las preguntas que creas oportunas.</p> <p>QUIERES</p> <ul style="list-style-type: none"> - ir a Granada en avión - ir en coche a Santiago de Compostela - alquilar un apartamento una semana en la Costa del Sol. <p>SE LO PREGUNTAS A UN COMPAÑERO QUE SIMULARÁ SER:</p> <ul style="list-style-type: none"> - un amigo español - un empleado del hotel, de la agencia de viajes, del aeropuerto, etc. <p><i>Si los alumnos no conocen estos lugares y no saben dónde están, no podrán resolver el ejercicio.</i></p>
<i>Intercambio 2</i>	99	<p>Un compañero de clase simulará ser un español que quiere visitar tu país. Tú, solo o con la ayuda de otros compañeros, tienes que darle todo tipo de consejos e informaciones que le puedan ser útiles.</p> <p>(...)</p> <p>Diferencias que encontrará respecto a España.</p> <p><i>Si el estudiante no conoce aspectos de la cultura española, no podrá realizar el ejercicio.</i></p>
	130	<p>Discute ahora con el resto de la clase tus opiniones sobre los siguientes temas:</p> <p>¿Qué va a pasar en Centroamérica en los próximos años?</p> <p><i>Si el alumno no conoce la situación actual de Centroamérica no podrá dar su opinión sobre lo que pasará en los próximos años.</i></p>
	146	<p>Esta es una lista de películas clásicas ya en la historia del cine. Pregúntales a varios de tus compañeros de clase si las han visto. Ellos deberán decirte su opinión. Ej.: • ¿Habéis visto "Casablanca"? • Sí, hace años. Me encantó. Es una película fantástica. ▲ Yo no la he visto. • ¿No?...</p> <p>Muerte en Venecia. El gran dictador. Psicosis. Cantando bajo la lluvia. Lo que el viento se llevó.</p> <p><i>Estos títulos son traducciones del original, lo que puede impedir que el alumno reconozca las películas.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
	147	<p>Vamos a imaginar que tú y un compañero habéis hecho estas cosas o estado en estos lugares. Ej.: • ¿Qué tal en los Alpes? ° No muy bien. Hacía un tiempo bastante malo y no pudimos esquiar mucho. • No me digas...° Sí, no lo pasamos muy bien.</p> <p>Semana de esquí en los Alpes. Viaje a Andalucía. Curso de español en Salamanca. Carnaval en Venecia.</p> <p><i>Si el alumno no conoce estos lugares, no podrá realizar el ejercicio o tendrá dificultades para realizarlo.</i></p>
<i>Intercambio 2</i>	149	<p>Vas a oír a una serie de personas diciendo cosas que no son verdad. ¿Por qué no reaccionas y les corriges?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La Guerra Civil española empezó en 1933. 2. En Argentina hay mucho petróleo. 3. En México se baila flamenco. 4. Jorge Luis Borges recibió el Premio Nobel de Literatura. 5. La guerra de Vietnam terminó en 1970. 6. Pinochet murió en el golpe de estado de Chile. 7. Hernán Cortés descubrió América. 8. En el sur de España se habla catalán. 9. En Guinea Bissau se habla español. <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p><i>Si el estudiante no dispone de la información correcta en estas frases de contenido cultural, no podrá corregirlas y, por lo tanto, no podrá realizar el ejercicio.</i></p> </div>
<i>El ventilador</i>	186	<p>Un estudiante ha escrito esto en su diario recordando su viaje a una ciudad española. ¿Estáis de acuerdo con todo lo que ha escrito? Discútidlo entre todos. ¿Qué os parece verdad? ¿Qué creéis que es falso? ¿Qué no podríais asegurar del todo, pero os parece posible? Vais a discutirlo hasta conseguir una lista de todo aquello que, más o menos, podáis aceptar todo.</p> <p>España es un país extraño. Las calles son estrechísimas, los coches van como locos y no se respetan las normas de tráfico ni de aparcamiento. Además, la gente se comporta también de una manera extraña: tiran los papeles al suelo, no dicen “gracias” a los camareros, le ponen aceite a todo y hablan mucho y muy alto. <i>(Sigue en la página siguiente)</i></p>

Manual	Página	Interferencia												
<i>El ventilador</i>	186	<p>(Continuación de la página anterior)...Los españoles beben mucho, aunque siempre con tapas, y siempre están en la calle: nunca te invitan a su casa. Porque, además, son muy maleducados con los extranjeros. Las chicas son muy presumidas, siempre van vestidas como para una fiesta, pero da igual: normalmente son feísimas. Los chicos son unos machistas tremendos, y piensan que todas las extranjeras quieren ligar con ellos. Tienen también un sentido del tiempo muy peculiar: son muy tranquilos y siempre llegan tarde a cualquier cita (un día tuve que estar esperando a una chica tres horas y cuarenta y seis minutos...). Para colmo, cierran todas las tiendas a mediodía (¿por qué necesitan tres horas para comer?), se pasan el día bailando sevillanas y se acuestan tardísimo. Y lo peor de todo: son unos incultos, nadie habla inglés.</p> <p>Además, está la historia. Los españoles han hecho muchas cosas terribles. Por ejemplo, llevaron a América su lengua y, por su culpa, ahora millones de personas tienen que hablar español. Son un pueblo violento, lleno de guerras y dictaduras, como la de Franco, que llegó hasta 1990...</p> <p><i>Si los alumnos no conocen estos acontecimientos históricos de España, no podrán realizar el ejercicio con tranquilidad. Además, este texto exige también que los estudiantes conozcan las costumbres y los hábitos de la vida cotidiana española (cultura con minúsculas).</i></p>												
	188	<p>Vamos a retomar la discusión sobre España y los españoles. Recordad todos los aspectos en los que estuvimos de acuerdo y, ahora, dad vuestra opinión sobre esas realidades. Aquí tenéis algunas sugerencias.</p> <table data-bbox="1066 884 1193 1400"> <tr> <td>Me parece mal</td> <td></td> <td>Es bueno</td> </tr> <tr> <td>Es muy raro</td> <td>Subjuntivo</td> <td>No me gusta</td> </tr> <tr> <td>Es lógico</td> <td></td> <td>Es una suerte</td> </tr> <tr> <td>Me encanta</td> <td></td> <td>Me parece bien</td> </tr> </table> <p><i>Supone una continuación del ejercicio que acabamos de registrar arriba y, por lo tanto, presenta los mismos problemas.</i></p>	Me parece mal		Es bueno	Es muy raro	Subjuntivo	No me gusta	Es lógico		Es una suerte	Me encanta		Me parece bien
Me parece mal		Es bueno												
Es muy raro	Subjuntivo	No me gusta												
Es lógico		Es una suerte												
Me encanta		Me parece bien												

Manual	Página	Interferencia
	189	<p>¿Hay alguien en clase que haya vivido con españoles? ¿Hay alguien que conozca España más que los demás? Puede contar cosas interesantes.</p> <p>¿Qué es lo que más te atrae de España o de los españoles? ¿Qué es lo que menos te gusta? ¿Cuál es la cosa que te choca más? <i>Sigue en la misma línea de los dos ejercicios anteriores y, por lo tanto, plantea las mismas dificultades.</i></p>
<i>El ventilador</i>	197	<p>¿Problemas?</p> <p>2. Las Navidades las pasaré sola, porque cuando mi novio venga a visitarme es en enero. 3. <i>Si el alumno no sabe cuándo son las Navidades (aunque sería muy raro que no lo supiera), no puede situarlas respecto al mes de enero y tendrá dificultades para resolver el error. Además, en países como España las Navidades duran más que en otros países y todavía hay vacaciones de Navidad en los primeros días de enero.</i></p>
<i>Viaje al español 5</i>	5	<p>Mire otra vez en el mapa del tiempo y conteste <i>sí</i> o <i>no</i>.</p> <p><i>Audio:</i> 1. ¿Nevará en los Pirineos? 2. ¿Habrá vientos del Mediterráneo? 3. ¿Habrá nubes en Santiago de Compostela? 4. ¿Lloverá en las Islas Canarias? 5. ¿Habrá niebla en Madrid? 6. ¿Se podrá tomar el sol en Sevilla? 7. ¿Tendrá muchas nubes el cielo de Mallorca?</p> <p><i>Se presentan dos mapas: uno con la predicción meteorológica, otro político. El político es tan pequeño e ilegible que presupone que el alumno tiene conocimientos de geografía española. Además, por ejemplo, el mar Mediterráneo ni siquiera está señalado.</i></p>

TABLA II

Personas y personajes

Manual	Página	Interferencia
	20	<p>Cinco de las siguientes frases tienen su verbo en un tiempo inadecuado. ¿Cuáles son? Corríjalo.</p> <p>2. Cervantes es hoy mundialmente famoso, pero en su vida ha sufrido mucho. <i>Evidentemente esta frase está mal y lo correcto sería “sufriró”</i>. Pero algún alumno puede no descubrirlo si no sabe quién era Cervantes (aunque sería un caso muy raro)</p>
	27	<p>Convierta los infinitivos en el tiempo de indicativo correspondiente.</p> <p>11. – Ya te (enterar)... de que Charlot (morir)... - No, no lo (saber)...</p> <p><i>El alumno no podrá responder correctamente si no sabe quién era Charlot. Además a este personaje sólo se le llama así en algunos países. En el mundo anglosajón es conocido únicamente como Charles Chaplin</i></p>
Temas de gramática española	76	<p>Un marciano llega a la Tierra. Hágale usted la identificación y presentación de los siguientes personajes. Ej.: Cristóbal Colón. Fue un marino genovés. Era valiente y aventurero.</p> <p>1. Supermán. 2. Pelé. 3. Blancanieves. 4. Charles Chaplin. 5. Shakespeare. 6. El conejo de la suerte. 7. Picasso. 8. Napoleón. <i>El alumno, si no sabe quiénes son estos personajes, no podrá realizar el ejercicio. Destacan especialmente el caso de Pelé y del conejo de la suerte, seguro que auténticos desconocidos para muchos alumnos.</i></p>
	261	<p>Rellene los puntos suspensivos con la preposición que considere más apropiada:</p> <p>51. ... su primer viaje Colón fue... el puerto de Palos... la mismísima América. <i>Si el estudiante no conoce el recorrido de Colón hasta América, puede dudar, por ejemplo, entre las preposiciones “desde” o “por”</i>. Además, a este personaje histórico sólo se le llama así en español. <i>Normalmente el alumno extranjero no sabe a quién nos referimos con este nombre.</i></p> <p>57. Hernando de Soto nació... Jerez de los Caballeros. <i>No se puede responder con seguridad si no se sabe quién era Hernando de Soto y algo de su biografía.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
<i>Español avanzado</i>	142	<p>Ponga el infinitivo en indicativo o subjuntivo. Si los dos son posibles, discuta la diferencia de significado.</p> <p>49. Les seduce mucho el hecho de que Colón <i>nacer</i> en Italia. <i>Como ya se ha dicho, a veces el alumno no identifica la palabra “Colón” con el descubridor de América. Además, en este caso, si no se conoce la polémica en torno a la procedencia del personaje, resultará complicada la elección entre indicativo y subjuntivo.</i></p>
<i>Intercambio 2</i>	178	<p>¿Conoces a estos personajes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ivan Lendl. - Jane Fonda. - Sting. - Liza Minelli. - Maradona. - Robert Redford. - Lady Di. <ul style="list-style-type: none"> - Frank Sinatra. - Bo Derek. - Juan Pablo II. - Margaret Thatcher. - Kashogui -Madonna. - Spielberg. -Woody Allen. - Felipe González. - Desmond Tutú. - El rey Juan Carlos. - Berlusconi - Julio Iglesias. <p>Si fuera posible, ¿con quién te gustaría...?</p> <p>Montar un negocio Trabajar Ir a cenar Hacer un viaje por el Amazonas Tener una larga conversación Tener un amor loco Irte a una isla desierta Pasarse un fin de semana en el campo Tener un hijo Hablar de tus problemas Ir de compras</p> <p>Ej.: Yo pasaría un fin de semana en el campo con Woody Allen. Me gustaría mucho hablar con él. Me parece un personaje interesantísimo.</p> <p><i>Si el estudiante no sabe quiénes son los personajes –piénsese por ejemplo en Kashogui-, no podrá realizar el ejercicio. Además, el ejercicio necesita una actualización ya que muchos de esos personajes ya están muertos.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
<i>El ventilador</i>	202	<p>Caperucita, Caperucita, ¿dónde vas?</p> <p><i>Se presenta un largo ejercicio que juega con el rol de contar cuentos y en el cual todos los ejemplos están basados en la historia de “Caperucita roja”. No se está diciendo que este tipo de ejercicios no sean válidos. Todo lo contrario: de hecho, parecen muy interesantes. Pero antes hay que cerciorarse de que todos los alumnos del grupo conocen el cuento y el personaje (los nombres de los personajes suelen cambiar, según el idioma). A veces, supone una tarea muy difícil, sobre todo en una clase multicultural, con culturas muy apartadas las unas de las otras. Una completa explicación previa podría solventar el problema.</i></p>

TABLA III
Fraseología y refranes

Manual	Página	Interferencia
	19	<p>Sustituya los infinitivos entre paréntesis por el tiempo que corresponda.</p> <p>22. Quien da pan a perro ajeno (perder)... pan y (perder)... perro. Serían posibles “pierde, perderá, ha perdido...”</p>
	102	<p>Utilice amenazas con COMO en las siguientes situaciones:</p> <p>9. Usted sospecha que le han hecho la petaca. <i>La expresión “hacer la petaca” no aparece en el diccionario. Buscando en Internet, se descubre que se trata de una broma habitual entre los militares y los alumnos de los colegios mayores. Hacer la petaca es plegar las sábanas de tal forma que no es posible estirar en ellas las piernas.</i></p>
Temas de gramática española	110	<p>Sustituye los infinitivos por la forma verbal adecuada:</p> <p>16. A enemigo que (huir), puente de plata. <i>A parte de lo complicada que puede resultar la comprensión de este refrán, el alumno puede barajar varios tiempos verbales que gramaticalmente serían correctos, sin necesidad de elegir el presente de indicativo del refrán.</i></p>
	144	<p>En algunas de las frases que siguen hay errores. ¿Cuáles son? ¿A qué se deben?</p> <p>18. Ojos que no ven, el corazón que no siente. <i>El alumno no tiene por qué saber que hay que eliminar el artículo “el”: es un refrán, y además debemos considerar las peculiaridades, e incluso incorrecciones, sintácticas de muchos refranes.</i></p>
	229	<p>Rellene los puntos suspensivos con una preposición:</p> <p>1. Siempre andas... los cerros de Úbeda.</p>

Manual	Página	Interferencia
	237	<p>Utilice alguna de las preposiciones estudiadas y precise su sentido.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lo colocó... la espada y la pared y le sacó todo lo que quiso. 2. Disfruta como un loco montando... caballo. 15. Lo tuve... el alcance de la mano y renuncié. 16. Es una buena idea que no estés tanto tiempo... el volante. <p><i>Las preposiciones que el alumno debe averiguar aquí pertenecen a expresiones fijas que no tiene por qué conocer para realizar un ejercicio gramatical.</i></p>
Temas de gramática española	250	<p>Utilice en cada frase todas las preposiciones de tiempo que sean posibles (o ninguna), y explique el sentido que adquiere la frase en cada caso:</p> <p>10. ... el cuarenta de mayo, no te quites el sayo. <i>Elegir la preposición correcta entre varias posibilidades gramaticalmente adecuadas ("sobre, hacia, hasta, por, para", Ø) solo depende de que el estudiante conozca el refrán.</i></p>
	258	<p>Utilice las preposiciones y giros estudiados cuando sea conveniente.</p> <p>39. Estaba tan loco que vendía los duros... cuatro pesetas. <i>El alumno podría escribir "por" pero se trata de una expresión fija que lleva siempre la preposición "a".</i></p>
	261	<p>Rellene los puntos suspensivos con la preposición que considere más apropiada:</p> <p>49. El que quiera ir gratis... cualquier parte tiene dos soluciones: o va... el coche de san Fernando o va a dedo. <i>Para completar la frase correctamente, el alumno debe conocer la expresión "ir en el coche de san Fernando". Además, el estudiante no capta el sentido de la frase si no sabe el significado de expresiones como esta o como "ir a dedo", que no aparecen en los diccionarios normales.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
Español avanzado	16	<p>Coloque un artículo cuando sea necesario:</p> <p>7. ... tiempo es... oro.</p>
	75, 76, 77	<p>Use una forma correcta de <i>ser</i> o <i>estar</i>. Si ambos verbos son posibles, discuta la diferencia de significado.</p> <p>49. Con una cerveza ya... trompa esa chica. 50. Nuestro profesor de historia... como un cencerro. 52. Esa artista... cañón. 54. Esos dos... uña y carne. 55. Me examino mañana y... totalmente pez. 56. Mi marido... mosca porque llegué tarde ayer. 63. Algo me hizo daño. No... muy católico hoy. <i>Son modismos que exigen uno de los verbos de forma fija cuando quizás serían correctos los dos, desde un punto de vista gramatical.</i> <i>Destaca también la siguiente frase, de oscuro significado:</i> 72. La pampa... masculina.</p>
	87	<p>Use una forma correcta de <i>ser</i> o <i>estar</i>.</p> <p>24. ¡Ya...! Encontré la respuesta. <i>El alumno no tiene por qué conocer la expresión “ ¡ya está!”.</i> 62. Esa chica... de lo que no hay. <i>El alumno no tiene por qué saber que “de lo que no hay” va siempre con el verbo “ser” de forma fija.</i></p>
	102	<p>Complete la proposición con el verbo atributivo que crea apropiado al contexto:</p> <p>21. Tan serio que parecía y al fin nos... rana. <i>Para resolver bien esta frase hay que conocer la expresión “salir rana”.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
<i>Español avanzado</i>	130	<p>Ponga en subjuntivo el verbo en cursiva. Use todos los tiempos posibles.</p> <p>28. ¡Que <i>ser</i> lo que Dios quiera! <i>El alumno no tiene por qué conocer esta frase hecha.</i></p>
	28	<p>Coloque una forma correcta del verbo <i>ser</i> o <i>estar</i> en las siguientes frases. Los adjetivos que van en cursiva pueden admitir uno u otro verbo, según los casos.</p> <p>27. El que no... <i>agradecido</i>, no es bien nacido, dice el refrán. <i>El refrán exige la elección de "ser". Además hay que señalar que en esta frase hay una manipulación de la forma clásica del refrán: De bien nacidos es ser agradecidos.</i></p>
	68	<p>Ponga los verbos en infinitivo en el tiempo y modo apropiados.</p> <p>3. ¡Maldita ser! ¡Qué mala suerte tengo! "¡Maldita sea!" <i>es una expresión fija que el alumno no tiene por qué conocer.</i></p>
<i>Curso intensivo de español</i>	104	<p>Dé la forma adecuada del artículo determinado.</p> <p>1. ... que fue a Sevilla, perdió su silla. <i>Es siempre "el" porque es un dicho fijo.</i></p>
	104	<p>Coloque la forma o formas adecuadas de los relativos en cursiva en las frases siguientes. <i>Que, cual-es, quien-es, cuyo-a-os-as.</i></p> <p>3.... espera, desespere, reza el refrán. <i>Puede decir "quien", "el que", "la que". Si ponga lo que ponga (de entre estas opciones) está bien, ¿de qué sirve el ejercicio?</i></p>
	105	<p>Coloque una forma adecuada del relativo a las siguientes frases.</p> <p>13. ... mucho abarca, poco aprieta. <i>Son varias las opciones: "quien", "el que", "la que". Incluso podría decir "lo que", que es gramaticalmente correcto pero que no forma parte de las variaciones del dicho.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
	111	<p>Complete el sentido de estas frases con el indefinido, numeral o demostrativo más adecuado al contexto. <i>Alguno, ninguno, cualquier(a), uno, ambos, primero, tercero, sendos, tal.</i></p> <p>4. Ya te lo he dicho dos veces; a la... va la vencida. <i>El alumno debe decir “tercera” pero si no conoce el dicho, puede decir por ejemplo “segunda”.</i></p>
	121	<p>Coloque el artículo indeterminado donde sea necesario.</p> <p>18. Está hecho... calavera. <i>Es una expresión que exige el indeterminado masculino. Pero el alumno, si no la conoce, puede que elija “una” o Ø (nada).</i></p> <p>20. El catedrático de geología es... hueso. <i>También es una expresión fija que lleva siempre “un”. Pero el estudiante, si no la conoce, también podría optar por la ausencia de artículo (Ø).</i></p>
Curso intensivo de español	121	<p>Coloque el artículo determinado o indeterminado donde sea necesario.</p> <p>4. En... martes ni te cases ni te embarques. <i>El refrán no lleva artículo (Ø) pero el alumno, si no lo conoce, podría elegir poner “un”.</i></p> <p>9. A pesar de su juventud era todo... hombre.</p> <p>10. Mi amigo Enrique es... Don Juan. <i>En 9 y 10 lo correcto es poner “un” pero si el alumno no conoce esas expresiones puede elegir la ausencia de artículo o incluso el determinado. Además, en 10 hay un error ortográfico: se escribe, según el DRAE, “donjuán”, no “Don Juan”.</i></p>
	124	<p>Coloque el artículo determinado o indeterminado donde sea necesario.</p> <p>5. Dame... pan y llámame tonto.</p> <p>6. ... muerto al hoyo y ... vivo al bollo. <i>Si el alumno no conoce estos dichos fijos podrá elegir opciones gramaticalmente correctas pero idiomáticamente incorrectas.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
	125	<p>Elija entre el artículo <i>el</i> y <i>lo</i> el más apropiado al contexto en las frases siguientes.</p> <p>1. ... bueno, si breve, dos veces bueno, dijo Baltasar Gracián. 16. Los amigos le hacían... vacío.</p>
	127	<p>Elija la forma adecuada de estos adjetivos que vaya al contexto. <i>Bueno, malo, grande, santo, tanto.</i></p> <p>8. ¡... pieza... estás tú hecho! <i>Lo correcto es “buena” pero el alumno no tiene por qué conocer la expresión y su sentido irónico.</i></p>
	135	<p>Coloque la preposición <i>por</i> o <i>para</i>.</p> <p>19. ¡... Dios!, tenga cuidado con lo que hace. 17. Hombre precavido vale... dos. <i>Son expresiones que a lo mejor el estudiante no conoce y puede escoger “para”.</i></p>
<i>Curso intensivo de español</i>	153	<p>Utilice los verbos <i>ser</i> o <i>estar</i> en las siguientes comparaciones, según lo exija el contexto.</p> <p>1. Acabo de ducharme y... más fresca que una lechuga. 2. Como han dejado de enviarle dinero, (él)... más pobre que una rata. 3. Eso... más viejo que andar a pie. 4. Tu suegro... más loco que una cabra. 5. ¿Te acuerdas de Julio? Sí, ... más astuto que un zorro. 6. Él... más contento que un niño con zapatos nuevos. 7. Ese niño... más vivo que una ardilla. 8. Ha llegado su novio y (ella)... más alegre que unas castañuelas. 9. Esto... más claro que el agua. 10. Él... más feo que Picio. 11. ... más lento que una tortuga, ¡muévete! 14. No te oye, ... más sordo que una tapia. 12. Maruja... más terca que una mula. 15. Luisito... más fuerte que un roble. 13. Eso... más cursi que un elefante rosa. 16. Tu prima... más lista que el hambre.</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p><i>Todas son unidades fraseológicas fijas que si el alumno no conoce, es posible que no complete adecuadamente.</i></p> </div>

Manual	Página	Interferencia
	168	<p>Dé el tiempo adecuado de indicativo o subjuntivo que exija el contexto e identifique la oración y dé criterio de uso.</p> <p>19. No crea usted que todo el monte <i>ser</i>... orégano. <i>Es una expresión fija en presente de indicativo.</i></p>
	196	<p>Coloque la partícula <i>se</i> donde sea posible o necesario y explique su uso.</p> <p>11. A ese individuo... le ve el plumero. 14. Sospecho que (él)... trae algo entre manos. 27. (A él)... le cruzaron los cables y me arreó un puñetazo. <i>Sólo conociendo estas expresiones idiomáticas se puede saber si llevan o no “se” y su significado.</i></p>
Curso intensivo de español	204	<p>Complete las siguientes frases con uno de estos indefinidos, numerales, etc.: <i>todo, mucho, cierto, ambos, tal, semejante, medio.</i></p> <p>5. Sois... para cual; en otras palabras, sois idénticos. 8. De... palo... astilla, dice el refrán. <i>Si el alumno no conoce las expresiones, no sabrá con certeza que tiene que poner “tal”.</i></p>
	207	<p>Coloque el artículo, determinado, indeterminado o contracto, donde sea necesario.</p> <p>5. Dicen que cada hijo al nacer trae... brazo. <i>La combinación adecuada es “un/ del” pero si el alumno no conoce el dicho podrá decir “el pan”.</i></p>
	214	<p>Rellene los espacios con la forma que exija el contexto.</p> <p>1. No entiendo... jota de historia. 8. Es inútil que le hables;... siente... padece. 9. ¡Ni tanto... calvo! <i>Si el alumno no conoce las expresiones, no sabrá con certeza que tiene que poner “ni”.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
<i>Curso intensivo de español</i>	217	<p>Use la preposición <i>por</i> o <i>para</i> en las frases siguientes.</p> <p>11. Estoy... el arrastre, chico; no puedo con mi alma. <i>Si el estudiante no conoce esta expresión, es posible que no acierte a poner “para”</i>.</p>
	25	<p>Use la forma adecuada del determinante.</p> <p>9. De un tiempo a... parte, estamos teniendo mucha desgracia. <i>Si el alumno no conoce esta expresión, no podrá resolver con seguridad que debe escribir “esta”</i>.</p>
	88	<p>Útilice la forma más conveniente: <i>fuera – afuera – por fuera</i>.</p> <p>8. Su honradez está... de toda duda.</p> <p>9. Tu padre se puso... de sí. <i>Son expresiones fijas que el alumno no tiene por qué conocer y que exigen una forma concreta cuando otras también podrían ser gramaticalmente correctas</i>.</p>
<i>Español 2000</i>	90	<p>Ponga el verbo que convenga, en la forma adecuada.</p> <p>1. Espere, espere, que ahora (ir/venir)... lo bueno. <i>Es una expresión que selecciona el verbo “venir” pero el alumno puede no entenderla y/o podría creer que el verbo “ir” es igualmente válido</i>.</p>
	98	<p>Elija entre <i>ser</i> y <i>estar</i> y póngalo en la forma correcta:</p> <p>4. Nuestro gobierno no... para muchos trotes.</p> <p>6. Si piensas que vamos a obedecerte,... listo. <i>El estudiante podría decir “eres listo”</i>. La única razón para que no lo haga es que conozca la expresión.</p>

Manual	Página	Interferencia
<i>Español 2000</i>	186	<p>Sustituya por formas verbales correctas los infinitivos que aparecen en cursiva.</p> <p>5. Cuando las barbas de tu vecino veas pelar, (poner)... las tuyas a remojar. <i>Hay varias posibilidades, desde un punto de vista gramatical. Pero la única válida aquí es el imperativo, ya que es la forma empleada en el refrán.</i></p>
	178	<p>En parejas. Haz a tu compañero este test. Pregúntale sobre su reacción en ciertas situaciones hipotéticas y anota sus respuestas, porque después haremos algo con ellas. Fíjate en el ejemplo.</p> <p>¿Qué le dices...?</p> <p>5. a un hombre que te tira un beso en plena calle?</p> <p>6. a una mujer que te tira un beso en un bar?</p> <p><i>Es posible que los estudiantes interpreten como algo negativo esa expresión, debido al empleo del verbo “tirar”.</i></p>
<i>El ventilador</i>	198	<p>Aquí tienes un texto en el que encontrarás muchos de los usos de los pronombres que vamos a estudiar. Este fragmento nos servirá para entrar en contacto con el tema. Marca los pronombres y señala a qué hacen referencia. Después, tendrás oportunidad de estudiarlos más detenidamente.</p> <p><i>En el texto aparecen expresiones como “vio a luz”, “nació con buena estrella”, “se les cayó el alma a los pies”, “se las vieron y desearon”, “dárselas de listo”. Estas expresiones pueden causar el no entendimiento del texto por parte del alumno.</i></p>
	209	<p>Elige, en cada caso, la mejor opción.</p> <p>1. (...) médico me ha dicho que me dan... alta. <i>Si el alumno no conoce la expresión “dar el alta” no podrá elegir con certeza la opción que incluye el artículo “el”.</i> (<i>Sigue en la siguiente página</i>)</p>

Manual	Página	Interferencia
<i>El ventilador</i>	209	<p>(Continuación de la página anterior) 5. (...) – Pues estoy de... mañana. (...) – Pues nada, hago... vago, viendo la tele. <i>Si el estudiante no conoce estas expresiones, no podrá decidir que en el primer caso debe no poner nada (∅); y que en el segundo debe poner “el”.</i></p> <p>8. -¿Por qué no dejas a Pablo para mí, si no te gusta? Ya sabes: “...agua que no has de beber, déjala correr”. (...) <i>Si el alumno no conoce este refrán no sabrá que simplemente no debe poner nada en el espacio en blanco (∅).</i></p>
	210	<p>El <i>Tiranic</i> se ha hundido, pero hay muchos salvavidas en el agua: son todos estos “trocitos” de español. Tienen sentido en un contexto adecuado. Por estricto orden, cada uno de vosotros tiene que elegir uno y poner un ejemplo, contextualizado, para demostrar que lo entiende. Si lo hace bien, tiene derecho a quedarse con el salvavidas. Si no, está hundido hasta la siguiente actividad. ¿Cuántos sobreviviréis? <i>Se presentan una serie de expresiones con preposiciones dentro de salvavidas. En uno de ellos aparece la expresión “por barba”, cuyo significado no se ajusta a una interpretación literal de las palabras. Si el alumno no conoce la expresión, no podrá insertarla en una construcción de forma coherente.</i></p>
<i>Método de español para extranjeros</i>	8	<p>Corrige los usos de <i>ser</i> y <i>estar</i> cuando sea necesario:</p> <p>60. Esas goteras están el cuento de nunca acabar. <i>Si el alumno no sabe que está ante una expresión fija y que dicha expresión se construye con el verbo “ser”, no podrá detectar el error.</i></p>
	16	<p>Intenta usar las siguientes expresiones comparativas en frases correctas con <i>ser</i> o <i>estar</i>.</p> <p>...más agarrado que un pasamano. ...más pobre que las ratas. ...más bruto que un arado. ...más raro que un perro verde. ...más bueno que el pan. ...más viejo que Matusalén. <i>(Sigue en la página siguiente)</i></p>

Manual	Página	Interferencia
	16	<p>(Continuación de la página anterior)</p> <p>...más fuerte que un roble. ...más listo que el hambre. ...más malo que un dolor. <i>Son expresiones que exigen un determinado verbo (ser o estar) y que el alumno no tiene por qué conocer.</i></p>
<i>Método de español para extranjeros</i>	94	<p>Completa los siguientes dichos y refranes adecuadamente:</p> <p>46....bien te quiere te hará llorar. 55....a hierro mata, a hierro muere. 47....mucho abarca poco aprieta. 56....siembra vientos, recoge tempestades. 48....madruga Dios le ayuda. 57. No hay peor ciego que... no quiere ver. 49....no se llevan los ladrones aparece en los rincones. 58....espera, desespere. 50....calla, otorga. 59....tiene boca, se equivoca. 51....algo quiere, algo le cuesta. 60....a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija. 52....parte y reparte se lleva la mejor parte. 53....mal anda, mal acaba. 54....la busca, la encuentra. <i>Como bien dice el enunciado del ejercicio, son refranes (que el alumno no tiene por qué conocer). Pero, además, aquí hay varias posibilidades de respuesta como “el que”, “quien”, “la que”, “lo que”, “lo que”, con lo cual no resulta un ejercicio muy claro.</i></p>
	182	<p>Recapitulación. Completa con una conjunción apropiada:</p> <p>42. Pienso,... existo. <i>El alumno no tiene la obligación de conocer el axioma de la filosofía cartesiana y en español, que, además, emplea una conjunción muy poco común: “luego”.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
<i>Método de español para extranjeros</i>	209	<p>Completa</p> <p>27. ¡Qué (partirte)... un rayo! Si el alumno no conoce esta expresión, puede decir, entre otras muchas posibilidades, “te parte”, interpretándola como una advertencia o aviso.; en vez de emplear el subjuntivo “te parta” .</p>

TABLA IV

Cultura con minúsculas:
comportamientos y actos sociales;
fiestas y celebraciones; tópicos y
estereotipos; leyes.

Manual	Página	Interferencia
	80	<p>Conteste según el modelo utilizando SER o ESTAR. Ej.:</p> <p>-La cárcel la encuentro necesaria. -Sí, sí lo es (o pues no lo es)</p> <p>4. La mili parece obligatoria en España. 21. En España los cinturones de seguridad parecen voluntarios. <i>La interferencia se produce en cuestiones de leyes que el alumno seguramente desconozca y que además ya están obsoletas, como en estos dos ejemplos.</i></p>
Temas de gramática española	237	<p>Útilice alguna de las preposiciones estudiadas y precise su sentido.</p> <p>7. Los buenos cerdos ibéricos son los que se crían... el campo. <i>Son varias las preposiciones que el alumno podría barajar (en, por, hacia, para...). Si no tiene el conocimiento cultural necesario, no podrá responder adecuadamente.</i></p>
	239	<p>Complete con preposiciones.</p> <p>5. El coronel está... el capitán. <i>Pretende que se ponga "sobre" o "por encima de" pero es posible que el alumno no conozca los grados militares.</i></p>
	243	<p>Emplee (si es preciso) alguna de las preposiciones estudiadas en la unidad anterior y explique su sentido:</p> <p>8. Los exámenes son... junio. <i>En vez de emplear "en", "hacia" o "por", el alumno podría decir también "tras" o "después de", "para" ... algo gramaticalmente correcto pero que no tiene nada que ver con la realidad española.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
<p><i>Temas de gramática española</i></p>	<p>260</p>	<p>Rellene los puntos suspensivos con la preposición o las preposiciones adecuadas y explique el sentido de cada una de las elegidas:</p> <p>26. ... Santiago suelen madurar las primeras uvas. <i>El estudiante puede poner “en” refiriéndose a un lugar, pero en realidad se habla de tiempo. Lo correcto sería “por” pero es probable que el alumno desconozca que aquí se está hablando de la fiesta de Santiago y que se celebra el 25 de julio.</i></p> <p>33. La Semana Santa va... el domingo de Ramos... el domingo de Pascua. <i>Lo correcto es “desde/hasta” pero el alumno, si no sabe nada sobre la Semana Santa, podría emplear la combinación “hasta/desde”.</i></p>
<p><i>Español avanzado</i></p>	<p>91</p>	<p>Descubra en las siguientes expresiones los valores específicos de PERO e Y.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se lo dije y como si nada. 2. ¿Y qué me cuentas? 3. Te pago eso y tan amigos. 4. Y si no vienes, ¿qué? 5. Lo tiene delante y ni se entera. 6. Se lo plantan y nacen berzas. 7. ¿Y qué? / ¿Y bien? 8. Pero, bueno, ¿qué pasa? 9. Pero, por favor, no se quede ahí. 10. Eres pero que muy malo. 11. Pobre, pero honrada. 12. No hay pero que valga. 13. Pero si no digo nada. <div style="border: 1px dashed black; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p><i>Todas ellas son expresiones coloquiales propias del lenguaje oral y de la vida cotidiana en los países del español. Por lo menos, estas expresiones deberían estar contextualizadas a través de micro-diálogos; de modo que la explicación de “pero” e “y” resultara más fácil para el alumno extranjero.</i></p> </div>

Manual	Página	Interferencia
<i>Español avanzado</i>	130	<p>Use una de las fórmulas de deseo enumeradas en 14 que vaya bien con el contexto.</p> <p>2. El 16 de septiembre los mexicanos gritan: ¡.....! <i>Es difícil que el alumno sepa que el 16 de septiembre es el día de la independencia de México y es más difícil todavía que sepa qué es lo que gritan los mexicanos en esa ocasión. (“¡Viva México!”)</i></p>
	135	<p>Coloque la preposición <i>por</i> o <i>para</i>.</p> <p>26. Pedro Fernández, ¿quiere usted a Laura Rebollo... esposa? <i>Forma parte de la ceremonia del matrimonio en español que el alumno quizás no conozca y podría escoger la preposición “para”, o incluso “de”.</i></p>
<i>Curso intensivo de español</i>	220	<p>Complete el sentido de las siguientes frases con estas preposiciones (algunos casos admiten más de una): <i>en, sobre, por, encima de, alrededor de, cerca de, lejos de, detrás de, antes de, delante de, tras de, debajo y dentro de.</i></p> <p>16. ...los campanarios de las iglesias españolas suele haber nidos de cigüeñas. <i>El alumno puede dudar entre “en, sobre, cerca de, debajo, delante de”, etc.</i></p> <p>25. El sacerdote celebra misa... (el) altar. <i>Si el alumno no conoce la ceremonia católica española no podrá situar el lugar concreto del sacerdote en el altar.</i></p>
<i>Intercambio 2</i>	123	<p>Entre tres o cuatro, decidid qué compañero es el más adecuado para protagonizar cada una de estas noticias. Luego, comentad la noticia con el resto de la clase.</p> <p>...ha ganado el premio naranja de este año. El premio limón ha sido para... <i>Si el alumno no sabe qué son el premio naranja y el limón o no puede adivinar esta connotación, no podrá realizar el ejercicio.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
<p><i>El ventilador</i></p>	178	<p>¿Puedes reconstruir las palabras originales, como en el ejemplo?</p> <p>C, D • Cuando mi padre le dijo a mi madre que le dijera si quería que le tocara “La Amapola”, ella le dijo que si estaba tonto o qué.</p> <p><i>Si el alumno no comprende este chiste, no podrá realizar el ejercicio con pleno conocimiento de lo que estará expresando.</i></p>
	181	<p>Para declarar o cuestionar informaciones, podemos utilizar una cantidad casi infinita de matrices formales diferentes. Lo importante no es la expresión que utilizamos, sino la actitud que implica utilizar esa expresión.</p> <p>Armando Guerra, Modesta Piñón, Anunciación Segura, Prudencio Espejo son cuatro personajes muy especiales y representas, cada uno, una de esas actitudes. Reflexiona sobre sus nombres e intenta identificarlos en los siguientes dibujos.</p> <p>Sé que... (dibujo de una mujer) Es posible que... He visto que... (dibujo de un hombre) Dudo que...</p> <p>INDICATIVO SUBJUNTIVO</p> <p>Pienso que... (dibujo de una mujer) No creo que... Supongo que... (dibujo de un hombre) Es falso que...</p> <p><i>Los nombres propios de personas son un elemento cultural importante y, si no se sabe con certeza si pertenecen a un hombre o a una mujer, pueden dificultar seriamente el entendimiento en una interacción. En este ejercicio concreto hay que entender el significado que transmiten los nombres y apellidos. Además, el nombre de “Anunciación” podría despistar, ya que es posible que el alumno dude al principio de si se trata de un nombre de hombre o de mujer.</i></p>

Manual	Página	Interferencia
<i>El ventilador</i>	181	<p>¿Indicativo o Subjuntivo? Decidid en cada caso, recordando las actitudes que representan los personajes anteriores.</p> <p>12. Iberia anunció que... <i>Si el estudiante no sabe qué es Iberia, no puede completar la frase.</i></p>
	29	<p>Contesta a estas preguntas según el modelo: -¿Por qué no escribes a tus amigas? -Es que no tengo tiempo.</p> <p>2. ¿Por qué hay todavía tantas personas pobres en Brasil? <i>Esta frase responde a los tópicos y estereotipos propios de un pueblo o país. Si el alumno no tiene conocimientos respecto a la situación socio-cultural de Brasil, no podrá dar una respuesta con seguridad y basada en certezas. Todo lo que podrá hacer es formular suposiciones.</i></p>
<i>Cumbre</i>	120	<p>Completa estas frases.</p> <p>2. A los británicos no les gusta conversar tanto como a los españoles, puesto que... <i>Si el estudiante no tiene conocimientos sobre las costumbres y formas de ser de los británicos (y también de los españoles), no podrá completar la frase de una manera más o menos coherente.</i></p>
	121	<p>Completa estas oraciones finales.</p> <p>3. En Alemania cenar pronto para... <i>Si el alumno no tiene conocimientos sobre las costumbres de los alemanes, no podrá completar la frase dando un motivo basado en certezas y no en suposiciones.</i></p>

2.2.5 Dificultades.

Además de las interferencias que acabamos de ver en las tablas, durante el análisis de los diferentes manuales también se han observado otras irrupciones de la cultura en ejercicios gramaticales. Si bien no se podrían catalogar como claras interferencias en las que el desconocimiento del contenido cultural inhabilita al alumno para la resolución gramatical, estos retales de cultura sí pueden causar al estudiante dificultades que deberían ser tenidas en cuenta.

A continuación se ofrece un listado de las más relevantes. Para ello se sigue el mismo orden y tipología empleados en las tablas.

o *Temas de gramática española.*

Página 57. Mes de junio. A usted le parece verdaderamente improbable que mañana haga frío. De todas formas, usted iría al campo. Dígaselo al profesor usando “aunque”.

En el hemisferio sur, en junio es invierno y algunos estudiantes pueden no entenderlo. Se pretende que el alumno haga la siguiente frase: Aunque hiciera frío mañana, iría al campo.

Si en vez de decir “mes de junio”, pusiera algo así como “es verano”, el problema desaparecería.

Página 241. Utilice alguna de las preposiciones estudiadas (si es necesario) y precise su sentido:

21.... primeros de año nadie tiene dinero.

¿Qué es “primeros de año”? Esto cambia en función del calendario que emplee cada cultura.

Página 247. Utilice EN, POR, PARA o nada; explique por qué y precísenos el sentido de la frase:

9. Los cursos habían acabado... (el día de) Santiago. *Es posible que el estudiante no sepa qué día es el día de Santiago. La frase sería más clara si se dijera directamente “el 25 de julio”.*

10. Se casarán... Santa Eulalia. *La elección de “Santa Eulalia” lleva a una posible confusión en el alumno, ya que puede dar lugar a una doble interpretación: por un lado, si cree que es una fecha (probablemente escogería la preposición POR); por otro lado, si cree que es un lugar (probablemente escogería la preposición EN).*

Página 252. Emplee preposiciones donde sea necesario:

3. Recibí... 200 pesetas de la Seguridad Social. *Si no se sabe qué es la Seguridad Social, la comprensión de la frase se verá afectada.*

Página 255. Emplee la preposición correcta y explique su sentido:

4. Seguro que esos caramelos no salen ni... dos reales de precio de costo. *Aparte del empleo de los reales, si no se sabe qué significa “precio de costo”, no se entenderá bien la frase.*

o *Español avanzado*

Página 14. Transforme el infinitivo en un tiempo pasado. Si hay más de una posibilidad, discuta su elección.

17. Durante el mes pasado nosotros *tener* mucho trabajo; pero este mes no *dar* ni golpe. *La frase resulta difícil de comprender si no se conoce el significado de la frase hecha “no dar ni golpe” que puede tener malas interpretaciones.*

Página 39. Complete la proposición con una perífrasis de infinitivo que indique obligación.

5. En mi época... tener padrinos para conseguir un buen trabajo. *Para comprender bien la frase sería necesario saber qué es tener padrinos.*

Página 50. Corrija el error contenido en cada proposición, si lo hay:

9. El Madrid estará ganando la liga este año. *Si no se sabe qué es el Madrid y qué es la liga, no se entiende la frase.*

Página 103. Identifique en este texto los verbos atributivos y explique su significado.

En el texto aparecen elementos culturales que pueden dificultar su comprensión, tales como: franciscano, fraile, Señor, colgar este sayal, Fray Rufino, hermano Juan, Dios, Domingo, Misa de once, celda...

Página 114. Transforme las siguientes preposiciones en otras con SE:

7. El Papa fue recibido con gran pompa. *El ejercicio se puede hacer perfectamente pero quizás el estudiante no sepa de qué habla la frase.*

Página 117. En el siguiente párrafo señale las formas verbales que implican el uso de VOS explícito o implícito. Note la alternativa con TÚ:

« (...) A Horacio vos le importás un pito. (...) Pero aunque Horacio se tirara un lance con vos (...) » JULIO CORTÁZAR, *Rayuela*.

Las expresiones aquí extraídas del texto dificultan la comprensión del mismo.

Página 130. Transforme en una proposición con AUNQUE...

6. Cueste lo que cueste, voy a comprar un Dalí. *Si el alumno no sabe quién era Dalí y no entiende la metonimia, no podrá comprender perfectamente la frase.*

Página 142. Ponga el infinitivo en indicativo o subjuntivo. Si los dos son posibles, discuta la diferencia de significado.

14. Está comprobado que Salieri *no matar* a Mozart.

15. No está documentado que Santiago *venir* a España.

16. Está claro que ese equipo *descender* a segunda.

17. No es obvio que España *perder* tiempo en la UE.

22. Es raro que la Inquisición *no lo perseguir* por sus ideas.

En todas estas frases, es posible que el alumno no sepa de qué se está hablando. Y si no lo sabe, tendrá serias dificultades para determinar no sólo el modo verbal sino también el tiempo, ya que no podrá situar la acción en el presente, en el pasado o en el futuro.

Página 165. Ponga el verbo en cursiva en el modo verbal que le corresponda.

14. He pedido a los Reyes que me *traer* un coche. *Si el alumno no sabe quiénes son los Reyes, no entenderá completamente la frase.*

Página 235. Ponga en indicativo o subjuntivo el infinitivo en cursiva. De vez en cuando sustituya PORQUE por POR + INFINITIVO.

6. Lo mataron, no por *ser* Dios, sino porque les *molestar* su doctrina. *Si no se comprende que está hablando de Jesucristo, quizás no se entienda completamente la frase.*

Página 247. Ponga en indicativo o subjuntivo el infinitivo en cursiva.

17. Cristo vendrá a juzgarnos de modo que *producir* miedo en los malos.

19. No está el horno para bollos, con que *estarte* quieto.

Si en el primer ejemplo no se sabe quién es Cristo y en el segundo no se conoce la expresión “no está el horno para bollos”, es posible que no se capte el sentido último de las frases.

o *Curso intensivo de español*

Página 40. Dé la forma adecuada del pretérito imperfecto o del pretérito indefinido en las siguientes oraciones.

3. Aquella cuaresma (nosotros) no tomar... una sola copa de alcohol. *Si el alumno no sabe qué es la cuaresma y lo que implica, no comprenderá la frase.*

Página 44.

5. Vive a lo grande, ¿(él) haber... ganado las quinielas? *Si no se conoce la expresión “vivir a lo grande” ni qué es una quiniela, no se puede entender el sentido de la frase.*

Página 62.

16. No diremos una sola palabra, así nos *ofrecer*... el oro y el moro. *Si no se entiende la expresión “ofrecer el oro y el moro”, no se entiende la frase.*

Página 68. Ponga los verbos en infinitivo en el tiempo y modo apropiados.

15. Que yo *recordar*... salieron con el rabo entre las piernas. *Si no se entiende la expresión “salir con el rabo entre las piernas”, se pierde el sentido de la frase.*

Página 85. Ponga los verbos en una forma adecuada.

6. Con ese régimen de comidas (ella) *quedarse*... como un fideo. *Hay que entender la expresión “como un fideo” para comprender la frase.*

Página 139. Rellene los puntos con la preposición “a” en los casos en que sea necesario.

13.... Eduardo le tira mucho la patria chica. “*le tira*” y “*patria chica*” dotan a la frase de un lenguaje demasiado coloquial y, por tanto, potencialmente difícil de comprender por parte del estudiante extranjero.

Página 217. Use la preposición *por* o *para* en las frases siguientes.

16.... Pedro, tú eres un cero a la izquierda. *Si no se comprende la expresión “ser un cero a la izquierda”, se perderá todo el significado de la frase.*

Página 221. Complete las siguientes frases con la preposición adecuada y un infinitivo.

5. Como tiene la cabeza a pájaros se olvidó...

El no comprender la expresión “tener la cabeza a pájaros” puede suponer un elemento de despiste para el alumno, que puede causarle serias dificultades a la hora de completar la frase.

○ Intercambio 2

Página 123. Uno de tus compañeros te da alguna de estas noticias que, tal vez, no te parecen posibles. Asegúrate de que son ciertas. Ej.: Si aprobáis el curso, la escuela os paga un viaje a algún país de habla española. -¿Sabéis que si aprobamos el curso, la escuela nos paga un viaje por España o Hispanoamérica? / - ¿En serio? / – Sí, sí, en serio. Lo ha dicho la directora esta mañana.

Tenéis un décimo de lotería que comprasteis en España. Os ha tocado “el gordo”: veinte millones de pesetas.

Si no se sabe qué es un décimo de lotería o qué es “el gordo”, habrá dificultades para realizar el ejercicio.

○ El ventilador

Página 172. Imagínate que estás en una fiesta y oyes sólo estos fragmentos de conversación de gente que está hablando de ti y de tu pareja. ¿En qué caso te parece que tienes más razones para enfadarte? ¿Por qué?

1. que le pone los cuernos...
2. que le ponga los cuernos...

En español, un Indicativo es siempre una declaración de lo que alguien sabe o piensa. Un subjuntivo es solo la mención de una idea para decir algo sobre ella.

Si el alumno no conoce el significado de la expresión “poner los cuernos”, tendrá dificultades para responder a la pregunta puesto que primeramente tiene que entender que es algo negativo y que por eso debe enfadarse.

Página 195. Fijándoos solo en las matrices, ¿qué modo o modos serán posibles en cada uno de estos tres grupos? Una vez que estemos todos de acuerdo, dividíos en tres grupos y tratad de completar los enunciados con sentido:

2. ¿Quieres decirme hasta cuándo... a estar dándome la lata con eso?

Si no se entiende la expresión “dar la lata” no se capta el sentido de la frase.

Página 203. ¿Te sientes “superior”? Marca la opción correcta.

3. ¿Con qué frase identificamos a alguien que es de Madrid y laísta?

- a. La maté porque era mía.
- b. La dije que se fuera.
- c. La feria de San Isidro.
- d. ¡La de chotis que me bailé !

Este ejercicio es especialmente curioso porque precisamente conocer algunos aspectos culturales de Madrid es lo que puede despistar. Aunque, evidentemente, la respuesta correcta es b, una de las frases que no están marcadas por este contenido cultural.

Página 221. Este es un relato de un estudiante de español. Corrige los errores.

“A los 18 años ya fumaba con un carretero...” Si el estudiante no conoce el significado de la expresión “fumar como un carretero”, tendrá dificultades para entender el sentido de la frase.

o *Método de español para extranjeros*

Explica los siguientes usos de *ser* y *estar*.

A perro flaco, todo son pulgas. Es un refrán y hay que interpretarlo como tal para intentar dilucidar su significado. Además, parece muy complicada, para un estudiante extranjero, la explicación del uso de “ser” en esta frase en concreto.

2.2.6 Casos de machismo.

Hay que hablar también de ciertos casos en los que en los ejercicios se emplean enunciados o imágenes de fuerte carácter machista. Los manuales constituyen, en muchas ocasiones, uno de los principales elementos de acercamiento de los alumnos a la cultura de los países en los que se habla la lengua estudiada. Que en un manual de español se inserten contenidos sexistas, puede contribuir poderosamente a que el estudiante se forme una imagen negativa de la cultura hispánica. Hay que decir también

que en los manuales editados en los últimos años se intentan cuidar mucho más estos aspectos.

A continuación se ofrecen algunos ejemplos de machismo en los manuales analizados:

○ *Temas de gramática española*

Página 15.

De acuerdo con la información dada en a) complete b).

- a) Cuando el jefe de papá llame a la puerta mamá pondrá el mantel nuevo.
- b) Cuando el jefe de papá ya esté en el comedor...

Página 198.

Utilice perífrasis de gerundio.

2. Cuando entré en la habitación, ...(dar puñetazos) a su legítima esposa.

8. Manolo... (golpear) a Tere durante un buen rato.

Aquí incluso aparece la violencia doméstica.

Página 261.

Rellene los puntos suspensivos con la preposición que considere más apropiada:

26....las mujeres les encanta ir de compras.

○ *Español avanzado*

Página 117.

Señale los casos de leísmo y loísmo y corríjalos adecuadamente:

Su marido la pegó una patada y se fue a la cárcel.

De nuevo aparece un episodio de violencia.

○ *Antena 3*

Página 155.

¿Cómo se ha despertado el mundo esta mañana? Observa estas imágenes de agencia y escribe un guión para contar lo que sugieren o implican alguna de ellas.

La segunda imagen representa a un hombre sentado viendo la televisión y un chico estudiante que se despide escuchando música con los auriculares, mientras la mujer (esposa y madre) pasa la aspiradora.

○ *Cumbre*

Página 119.

7. También a ellos les gusta el cotilleo,... no tanto como a ellas.

Se pretende que la frase sea completada con “si bien”.

2.2.7 Necesidad de una actualización.

Algo que también hay que señalar es que algunos manuales están anticuados. Es verdad que algunos de ellos fueron redactados hace ya, relativamente, bastante tiempo. Pero dichos manuales siguen estando disponibles en el mercado, por lo que se hace urgente llevar a cabo una revisión de los mismos. La necesidad de una actualización es evidente en casos como el cambio de moneda o de los distintos regímenes políticos. Estos son algunos de los ejemplos encontrados:

Monedas en desuso:

○ *Temas de gramática española.*

Página 246. Ejercicio VI.

2. Préstame mil pesetas, que las necesito... el mes que viene.

3. Dentro de poco te pediré mil pesetas, porque las necesitaré... el mes que viene.

Página 252. Ejercicio I.

7. Me vendieron un coche de segunda mano... veinte mil duros.

Página 253. Ejercicio II. Utiliza preposiciones:

2. Estaba loco: me vendió cinco duros... veinte pesetas.

Página 257. Ejercicio V.

21. Pagó cuarenta mil reales... la estantería.

Página 261. Ejercicio II.

29. En ese bar te cobran 100 “pelas”... una copa... coñac.

○ *Curso intensivo de español.*

Página 36. Coloque el verbo en cursiva en presente y utilice el pronombre personal que exige el contexto.

1. A nosotros *faltar...* mil pesetas.
3. Todavía *sobrar...* a ella treinta duros.

También en *Intercambio 2* se habla de los precios en pesetas. Por ejemplo, en las páginas 47 y 48.

Regímenes políticos:

○ *Antena 3*

Página 61.

Se habla del régimen de Pinochet cuando todavía estaba en vigor.

Página 95.

Habla de la URSS. Además, son siglas (elemento plenamente cultural) que se corresponden sólo con el idioma español y que pueden dificultar la comprensión del estudiante extranjero.

2.2.8 Curiosidades y buenos ejemplos.

Pero también es verdad que, durante el proceso de realización del análisis, se han encontrado algunos casos en los que la cultura aparecía en ejercicios gramaticales sin provocar ningún tipo de interferencia o posible dificultad para el alumno. En estas ocasiones, los ejercicios resultan interesantes y divertidos para el estudiante, que ejercita sus destrezas gramaticales al mismo tiempo que adquiere conocimientos culturales.

Estos son los ejemplos encontrados:

○ *Español avanzado*

Usa un refrán pero no hay interferencia:

Página 64. Reemplace la expresión en cursiva por una oración subordinada.

3. *Muerto el perro*, se acabó la rabia.

○ *Curso intensivo de español*

En los enunciados se introduce información cultural sobre España sin que ésta afecte en absoluto al desarrollo de la ejercitación gramatical:

Página 74. De las dos formas que se dan entre paréntesis, utilice la que pide el sentido de la frase. Algunas de estas frases admiten las dos posibilidades.

5. En verano, las calles en Madrid (son regadas – se riegan) casi todos los días.

10. La primera República española (se instauró – fue instaurada) en 1873.

Utiliza refranes para ejercicios pero sin interferencia:

Página 198. Sustituya los pronombres o adverbios relativos en cursiva por otros relativos cuando sea posible.

5. A *quien* madruga, Dios le ayuda. *El alumno debe cambiar la frase dada por “Al que...”, “A la que...”*

○ *Intercambio 2*

Páginas 64 - 70.

Es un buen modelo de ejercicios en los que se combina un contenido gramatical (los pasados) con un contenido cultural sin que se produzca interferencia; de modo que la ejercitación gramatical resulta muy interesante. En este caso, el contenido cultural tratado es la historia de España desde 1936 hasta 1989, es decir: la guerra civil, la dictadura, el proceso de transición y los primeros años de democracia.

De las mismas autoras de *Intercambio 2*, Lourdes Miquel y Neus Sans, hay que mencionar el manual *Rápido*⁸, muy interesante también si tenemos en cuenta las ideas que aporta en este campo. Por ejemplo, en las páginas 216 y 217, presenta un ejercicio pensado para que los alumnos practiquen la expresión de la opinión, cuyo tema es un elemento cultural muy español: los toros.

En este sentido, también es interesante el artículo escrito por Ana Mochón Ronda⁹ en el que se propone un ejercicio de evaluación conjunta de los conocimientos gramaticales y culturales de los alumnos el primer día de clase, pidiéndoles que creen oraciones con una estructura determinada en las que deben expresar la imagen o las ideas que tienen sobre España.

⁸ Miquel, L. y Sans, N. (1994): *Rápido. Curso intensivo de español*, Barcelona, Difusión.

⁹ Mochón, A. (1996): “La integración de contenidos gramaticales y culturales. Un ejercicio práctico.”, en *Frecuencia L*, nº 1, 1996, pp. 11-13.

3. HACIA UNA PROPUESTA

3.1 Integración de los componentes gramatical y cultural.

Ejemplos como los que acabamos de ver en el apartado anterior demuestran que es posible crear ejercicios en los que la gramática y la cultura convivan sin presentar problemas o dificultades a los estudiantes. Es más, la acertada combinación de ambos componentes logra ejercicios interesantes por su contenido normalmente atractivo, y muy valiosos en el proceso de aprendizaje, puesto que refuerzan a la vez el conocimiento gramatical y el cultural.

Para lograr esa combinación acertada, es necesario llevar a cabo una labor de creación de materiales de objetivos claros, intentando permanentemente que posibles contenidos culturales, deslizados de manera inconsciente, interfieran en el trabajo del alumno que intenta resolver su ejercicio. Esta combinación debe ir enfocada hacia un doble objetivo: evitar la interferencia del componente cultural sobre el gramatical y, a la vez, potenciar la integración de ambos.

Lo que aquí se propone, considerando las dificultades que todo ello implica, es que se haga explícita la cultura, que se use como pretexto para la realización del ejercicio gramatical. Así, el contenido cultural se convierte en el tema del ejercicio y el alumno percibe la adquisición y asimilación del contenido gramatical como medio para alcanzar el conocimiento cultural, aprovechando, de este modo, el interés que suele despertar lo cultural en los estudiantes.

3.2 La selección de contenidos culturales.

Se hace necesario también llevar a cabo una labor de reflexión sobre qué contenidos culturales se van a enseñar.

En el proceso de selección de estos contenidos, deben ser tenidos muy en cuenta los intereses del alumno. Con ello se fomentará que el estudiante establezca o refuerce sus vínculos afectivos con la lengua y se logrará una mayor atención y un aprendizaje más exitoso.

Pero el creador de materiales y el profesor deben seleccionar también aquellos contenidos culturales que los alumnos deben conocer por ser relevantes desde el punto

de vista de la comunicación. Así, Lourdes Miquel y Neus Sans señalan que “el hecho de disponer de determinadas pautas culturales genera determinados comportamientos comunicativos (y, por tanto, la elección de determinadas formas lingüísticas y no otras)”¹⁰. Hay ciertos conocimientos culturales que es necesario poseer para poder sostener una comunicación efectiva, lo que constituye un magnífico ejemplo de la estrecha relación existente entre lengua y cultura.

Por otra parte, el creador de materiales y el profesor también deben proporcionar una visión ecléctica de nuestro universo cultural, que combine la tradición y la actualidad. Deben tratar de rentabilizar la atracción que normalmente ejerce nuestra cultura, trabajar sus aspectos más característicos y sus peculiaridades más desconocidas, con el objetivo de despertar e incrementar el interés del alumno por todo lo hispano¹¹.

3.3 El papel del profesor.

Es verdad, como ya se ha dicho antes, que el alumno no tiene la obligación de poseer ciertos conocimientos culturales para poder enfrentarse con éxito a un ejercicio gramatical; y por eso se propone un modelo de ejercicio en el que no exista interferencia, sino integración. Pero también se ha comprobado que el nivel de dominio que un estudiante puede alcanzar en su segunda lengua se ve muy condicionado por su grado de conocimiento de los aspectos culturales que rodean a esa lengua.

Por lo tanto, la labor del profesor, en este sentido, deberá centrarse en motivar a sus alumnos, en demostrarles la importancia del componente cultural en su proceso de aprendizaje de la lengua y, por último, en crear y resolver dudas y curiosidades que tengan que ver con lo cultural.

El profesor debería perseguir un equilibrio entre los contenidos lingüísticos y los culturales en sus clases. Como dicen Lourdes Miquel y Neus Sans, “todas y cada una de las propuestas didácticas que llevemos a nuestra clase tienen que estar iluminadas e imbuidas (...) de lo cultural”¹².

El docente es el intérprete y, muchas veces, el creador del material que presenta a sus alumnos. Por lo tanto, debe asegurarse de que lo cultural no se diluye entre lo gramatical, dándole un protagonismo real en sus ejercicios. Si ambos tipos de contenido

¹⁰Miquel, L. y Sans, N. (2004) : *Op.cit.* p. 5.

¹¹ Se entiende por hispano, lo español y lo hispanoamericano.

¹²Miquel, L. y Sans, N. (2004) : *Op.cit.* p. 11.

son tratados con la justa atención que merecen, el alumno podrá asimilar perfectamente los conocimientos gramaticales y culturales que se le quiere transmitir. Además, ¿por qué no?, el profesor debe fomentar y favorecer el debate sobre los distintos aspectos culturales que se planteen antes, durante o después de la elaboración del ejercicio: hablar de las semejanzas y diferencias entre las culturas de origen y las de los distintos países del ámbito hispano, reflexionar sobre sus aspectos positivos y negativos, profundizar en el conocimiento de cuestiones que puedan interesar, etc.

A modo de ejemplo, en el siguiente apartado se presenta una propuesta de ejercicios que persiguen la integración de contenidos gramaticales y culturales.

4. PROPUESTA DE EJERCICIOS

Presentación.

La breve propuesta que se presenta a continuación trata de ofrecer una muestra variada de ejercicios-modelo que combinan contenido gramatical y contenido cultural de toda índole, sin que se produzcan interferencias entre ambos. Y esto se consigue bien porque se facilita previamente toda la información cultural necesaria para el desarrollo del ejercicio gramatical; bien porque el componente cultural actúa sólo como contexto de la gramática, sin que sea necesario conocer esos aspectos culturales para desarrollar correctamente el ejercicio gramatical.

Lo que se pretende es que el estudiante practique la teoría gramatical estudiada y que, al mismo tiempo, adquiera conocimientos culturales de una forma lúdica o, al menos, no forzada. La mayoría de los ejercicios están pensados para su realización en clase y, en muchas ocasiones, los alumnos deberán llevar a cabo puestas en común y trabajar en grupos.

La selección del material cultural se ha realizado intentado buscar contenidos atemporales – los manuales siguen insistiendo en presentar contenidos culturales “con fecha de caducidad” –, es decir, aspectos de la cultura que no sean perecederos o que no parezca que vayan a serlo a un medio-largo plazo. De este modo, la propuesta servirá para tratar aspectos generales de la cultura de los países del español y aspectos más concretos que, desde la perspectiva presente, es posible que vayan a permanecer así muchos años; y, con ello, esta muestra seguirá teniendo vigencia, desde el punto de vista cultural, durante un largo periodo de tiempo.

Es verdad que, quizás porque esta memoria se ha realizado en España y porque la autora es española y desconoce los detalles de ciertos aspectos culturales de Hispanoamérica, la mayor parte de los ejercicios presentan contenidos culturales de España. De todos modos, esta propuesta es adaptable a la realidad cultural de cualquier país hispanoamericano. Basta con sustituir el aspecto español del ejercicio por otro más o menos similar del país en cuestión y aplicar el mismo contenido gramatical.

La clasificación de los aspectos culturales que aquí se presentan responde a los cuatro grandes grupos que hemos analizado en las tablas, es decir: *Cultura, personas y personajes, fraseología y refranes, cultura*.

El contenido gramatical es el correspondiente al requerido para un nivel C1 del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de*

lenguas del Consejo de Europa. La selección concreta de los aspectos gramaticales se basa en los contenidos del manual *El ventilador*.

Para seguir esta propuesta, adaptándola a nuestros intereses, se ofrece un doble índice:

Por contenido cultural

I. La “CULTURA” con mayúsculas	62
II. Personas y personajes	69
III. Fraseología y refranes	73
IV. La “cultura” con minúsculas	79

Por contenido gramatical

• Subjuntivo en la formulación de intenciones	66
• Subjuntivo e infinitivo en la obligación, la oposición y la prohibición (parte b)	81
• Contraste indicativo/subjuntivo en la declaración y el cuestionamiento de informaciones (parte a) (parte c)	79 y 85
• Subjuntivo en la valoración	84
• Oraciones relativas: contraste indicativo/subjuntivo	69
• Pronombres de OD y OI. Laísmo y leísmo	71
• Artículo determinado, indeterminado o su ausencia	86
• <i>Por</i> y <i>para</i> (parte a)	62
• Preposiciones y locuciones preposicionales de lugar (parte b)	64
• Fraseología y refranes	73

I. La Cultura con mayúsculas: Historia, Geografía, Arte...

1. Un poco de geografía española. ¿Planeamos unas vacaciones?

Se practica: ▪ **Parte A:** el contraste entre las preposiciones *por* y *para*.

▪ **Parte B:** la elección de preposiciones y locuciones preposicionales para expresar lugar.

■ España es una de las principales potencias turísticas mundiales. Y eso es posible gracias a varios factores: por una parte, el clima, que constituye un atractivo innegable; por otra parte, los precios de los restaurantes, hoteles, bares y transportes públicos, que son más baratos que en otros muchos países. Y también hay que tener en cuenta su valor cultural. Baste señalar que España es el primer país del mundo en número de lugares y bienes declarados Patrimonio de la Humanidad¹³.

▪ **Parte A.** Paul, Francesca y Tatsuo son tres amigos de diferentes países que se conocieron en Madrid hace cuatro años, cuando estudiaban un curso de nivel superior de español en la misma academia. Desde entonces, siguen practicando la lengua española en sus conversaciones diarias a través de Internet y en clases en sus respectivos países. Además, cada año aprovechan las vacaciones para reunirse; y casi siempre viajan a países donde se habla su idioma favorito, con el fin de conocer su cultura y conversar con nativos.

Completa con *por* y *para* una de sus conversaciones a través de Internet.



Paul es canadiense.
Arquitecto



Francesca es italiana.
Estudiante



Tatsuo es japonés.
Pintor

¹³ Información extraída de *Guía de usos y costumbres de España*.

Tatsuo: - Bueno, chicos, ¿adónde vamos este año de vacaciones? Lo digo ya porque necesitamos tiempo _____ organizarnos.

Paul: - ¿_____ qué no volvemos a España? Así todos podremos practicar el idioma. Además, sé que a Francesca le gusta mucho la comida española.

Francesca: - Gracias _____ pensar en mí. Es que me encanta la paella, _____ no hablar de la tortilla. Así que estoy de acuerdo contigo, Paul: voto _____ España.

Tatsuo: - Y yo. Ya sabéis que este año voy a clases de español dos veces _____ semana y me apetece mucho hablar con nativos.

Paul: - Entonces ya está decidido: ¡vamos a España! Pero en esta ocasión yo no tengo tiempo _____ organizar las vacaciones. Esta semana trabajo todo el día porque tengo que terminar un proyecto muy importante _____ el viernes. Podemos preguntar en una agencia de viajes y que lo solucionen todo.

Francesca: - Sí. _____ mí, vamos a una agencia. Yo tampoco estoy _____ bromas: voy a clase todas las mañanas y tengo que estudiar _____ la tarde porque los exámenes se acercan.

Tatsuo: - Pues yo creo que un viaje organizado _____ nosotros sería mucho más interesante. Es que, _____ poco tiempo que dediquemos a preparar nuestras vacaciones, siempre serán más originales que el típico paquete turístico de una agencia.

Francesca: - Eso es verdad... Además, si buscamos los vuelos, hoteles, etc. _____ Internet, todo nos saldrá más barato.

Paul: - Sí, sí. Seguro que encontramos billetes _____ muy poco dinero.

Tatsuo: - Bueno, pues no os preocupéis: esta vez organizo yo el viaje. Tengo unos días libres; así que aunque hay mucho _____ hacer, creo que podré prepararlo todo yo solo.

Francesca: - Pues si no te importa, nos haces un favor.

Paul: - Yo confío en ti.

Tatsuo: - Gracias, hombre. Pues nada... estos días cambiaré mi pincel _____ el ordenador y buscaré algunas rutas _____ unas vacaciones interesantes.

Francesca: - Y cuando lleguemos a España te invitaremos a la paella _____ tu esfuerzo.



▪ **Parte B.** Uno de los itinerarios que Tatsuo propuso días después fue el siguiente. Completa este fragmento del detallado e-mail que envió a Francesca y Paul con las preposiciones y las locuciones preposicionales de lugar que te proponemos. El mapa te puede ayudar¹⁴.

(Nota: las Islas Canarias están en el Océano Atlántico, al oeste de la costa africana, frente a Marruecos. En nuestro mapa se han cambiado de lugar por razones de espacio)



¹⁴ Esta imagen aparece en: <http://ibgwww.colorado.edu/~gayan/fotos/espana.jpg>

a través de	a (3)	en (3)	por (2)	frente a	al lado de
junto a	desde	de	hacia	a lo largo de	

(En algunos huecos serán posibles varias opciones. Piensa en los matices diferentes que aportarán cada preposición o locución)

- Como será verano y queremos aprovechar las excelentes playas de España, he pensado que podríamos hacer un recorrido _____ la costa mediterránea. Creo que lo mejor sería que nos reuniéramos _____ el aeropuerto internacional de Málaga, que está _____ la Costa del Sol. Podemos quedarnos allí unos días disfrutando de la comodidad de algún hotel situado _____ el mar.

Prácticamente _____ Málaga está Granada: _____ una ciudad _____ otra tardaremos una hora y media en coche, más o menos. Cuentan que Granada es preciosa. Sería genial alquilar, durante un par de días, una pequeña casita _____ la Alhambra (un bellissimo castillo árabe) para admirarla siempre que queramos _____ la terraza o las ventanas.

Después, pasaremos _____ algunos pueblos costeros de la provincia de Almería. Y llegaremos _____ Cartagena justo a tiempo para la fiesta de “cartagineses y romanos”: en esa fiesta la gente se disfraya y recrea una antigua batalla.

Más tarde, conduciremos _____ la carretera que recorre la Costa Blanca _____ Valencia. Y, una vez allí, comeremos la mejor paella de España. _____ Valencia tomaremos un barco para viajar _____ el Mediterráneo y llegar _____ Ibiza, el paraíso de la fiesta nocturna europea.



▪ Ahora, en parejas, cread vosotros nuevos itinerarios por España, usando preposiciones y locuciones preposicionales de lugar. Estos son algunos ejemplos: un recorrido por la costa cántabra; Madrid y sus alrededores; las Islas Canarias; etc. Podéis buscar información turística sobre las ciudades y pueblos de vuestro itinerario y así conoceréis mejor España. Después expondréis vuestro trabajo al resto de la clase.

2. *El golpe de estado frustrado: 23-F.*

Se practica: ▪ **Parte A:** el subjuntivo en la intención en presente (modelo: matrices intencionales)

▪ **Parte B:** el subjuntivo en la intención en pasado (modelo: matrices intencionales); el estilo indirecto.

■ Lee este resumen de lo que ocurrió en España el 23 de febrero de 1981:

Tras la aprobación de la Constitución de 1978, España veía la figura de la dictadura muy lejos. Sin embargo, se vivía un clima de crispación general. La continua actividad terrorista de ETA, la disolución de la UCD y la impaciencia de los mandos militares por imponer orden a cualquier precio, planteaban un panorama muy difícil. Adolfo Suárez abandonó la presidencia y asumió su cargo Leopoldo Calvo Sotelo.

La tarde del 23 de febrero de 1981 los valores democráticos logrados durante la Transición comenzaron a temblar. El teniente coronel de la Guardia Civil, Antonio Tejero, irrumpió en el Congreso de los Diputados junto con 200 guardias civiles. Los españoles veían que sus sueños de un país libre se derrumbaban. La sombra de la dictadura se acercaba.

A la una de la mañana, el Rey emitió un mensaje para oponerse al golpe de Estado, defender la Constitución Española y desautorizar a los sublevados. A partir de ese momento, el golpe se dio por fracasado.

(Adaptado de *23-F. El golpe frustrado* de Laura Rueda y Federico Atamaniuk en <http://www.diariodirecto.com>)

Consulta con el/la profesor/a las dudas históricas que te hayan surgido con la lectura del texto. De todos modos, aquí tienes unas breves notas aclaratorias:

Dictadura: Tras una guerra civil (1936-39), el general Franco impuso en España un régimen dictatorial desde 1939 hasta 1975.

ETA: organización terrorista que reclama la independencia de los territorios vascos.

UCD: Unión de Centro Democrático; fue un partido político español, con ideología de centro-derecha, cuyo líder fue Adolfo Suárez.

Adolfo Suárez: primer presidente del gobierno (1976-81) de la democracia.

Leopoldo Calvo Sotelo: segundo presidente del gobierno (1981-82) de la democracia.

La Transición: periodo en el que España pasó de la dictadura de Franco a ser un Estado social, democrático y de derecho. Se considera que este periodo va desde el 20 de noviembre de 1975 (muerte del dictador) hasta el 28 de octubre de 1982 (victoria del Partido Socialista).

▪ **Parte A.** Imaginemos que un intrépido periodista consiguió entrevistar en aquellos momentos a los dos personajes más importantes del día: Antonio Tejero y el rey Don Juan Carlos I.

Completa con la forma adecuada del verbo y sabrás lo que pensaban en aquel momento estos dos protagonistas de la Historia de la democracia española.

Supuesta entrevista con Antonio Tejero en el Congreso de los diputados (Madrid). Día 23 de febrero de 1981.

Periodista: - Teniente coronel, ¿qué pretenden con este golpe de Estado?

Tejero: - Queremos que (*establecerse*) _____ en España un gobierno no democrático, presidido por una junta militar.

Periodista: - Pero ¿por qué? ¿No les gusta a ustedes la democracia?

Tejero: - No nos gusta nada. Debemos impedir que este país (*seguir*) _____ gobernado por estos políticos incompetentes. Es imprescindible que los militares (*poner*) _____ orden de una vez.

Periodista: - Pero la mayoría de los españoles están ilusionados con el proceso de transición política hacia una democracia plena, que se viene realizando en los últimos años.

Tejero: - Precisamente queremos que la transición no (*culminarse*) _____. En nuestra opinión, el proceso ha sido demasiado rápido, se han tomado decisiones importantes a la ligera; y es absolutamente necesario que la nación (*dar*) _____ marcha atrás. Hace mucha falta en España que la gente (*recuperar*) _____ la cordura.

Periodista: -¿Con qué decisiones no están de acuerdo?

Tejero: - Con muchas y en nuestro nuevo gobierno no las vamos a permitir. En primer lugar, no consentiremos que el país (*estar*) _____ fragmentado como lo está ahora debido al sistema de autonomías. Tampoco permitiremos que todos los partidos políticos, incluido el Partido Comunista, (*continuar*) _____ legalizados...

Periodista: - ¿Y el rey? ¿Cuentan ustedes con su apoyo?

Tejero: - Todavía no se lo hemos consultado. Pero lo que nosotros pretendemos es que don Juan Carlos (*asumir*) _____ el mando del nuevo gobierno militar,



puesto que es el jefe de todos los ejércitos... Y ahora le exijo a usted que (*irse, usted*) _____: me está molestando con tanta pregunta.

Media hora después, en el Palacio de la Zarzuela (Madrid), nuestro periodista entrevista al rey.

Periodista: - Majestad, ¿qué va a ocurrir hoy?
¿Está en peligro la democracia?

Don Juan Carlos: - En absoluto. Los militares se están rebelando con la intención de que yo (*unirme*) _____ a ellos para formar un gobierno antidemocrático. Pero eso no va a suceder.



Precisamente ahora estoy esperando a que (*llegar, ellos*) _____ los de la televisión para emitir un discurso que tranquilice al pueblo.

Periodista: - Entonces no apoya usted a los golpistas, ¿verdad?

Don Juan Carlos: - Por supuesto que no. Quiero que la democracia (*mantenerse*) _____. Mi deseo es que España (*continuar*) _____ siendo un país con una monarquía parlamentaria estable. Y todos vamos a lograr que la democracia (*salir*) _____ fortalecida de los tristes acontecimientos de esta jornada.

Periodista: - ¿Y qué piensa que hará Tejero cuando sepa que usted no les apoya?

Don Juan Carlos: - Pues no lo sé exactamente pero ojalá que (*firmar, él*) _____ la rendición.

▪ **Parte B.** El periodista te cuenta ahora, años después, lo que le dijeron Tejero y don Juan Carlos I aquel día. ¿Qué te dice?

Transforma las oraciones de la parte A según el modelo: Tejero me *dijo/contó* que los militares *querían que se estableciera* en España un gobierno no democrático, presidido por una junta militar.

II. Personas y personajes.

1. *El Che Guevara.*

Se practica: el contraste indicativo/subjuntivo en las relativas para la identificación o no identificación de personas, objetos, lugares, etc. en presente y en pasado (modelo: matrices especificativas identificativas y no identificativas)

Completa el diálogo entre Diego y Lucía con el tiempo verbal adecuado, escogiendo entre indicativo o subjuntivo y entre presente o los diferentes pasados. Conocerás algo de la vida de uno de los personajes hispanoamericanos más influyentes de los últimos tiempos.

Diego: - ¿Sabes? Ya sé qué quiero hacer en la vida.

Lucía: - ¿De verdad? ¿Y qué es lo que (querer, tú) _____?

Diego: - Pues quiero estudiar una carrera universitaria que me (permitir) _____ tener una profesión que (poder) _____ ayudar a los demás. También me gustaría viajar a lo largo de todo un continente para conocer muchos países. Pero no quiero visitar los sitios que siempre (aparecer) _____ en las guías turísticas. Lo que yo pretendo es ir a lugares donde (haber) _____ gente a la que (poder) _____ prestar mi ayuda; y conocer a esas personas de cerca charlando de lo que a ellas les (preocupar) _____ en ese momento.

Lucía: - Me parece muy interesante.

Diego: - Sí. Bueno, tú ya conoces mis ideales sociales y políticos... y he decidido defenderlos. Quiero conocer inconformistas como yo que (conversar) _____ conmigo y me (transmitir) _____ sus planes de revolución. Estoy dispuesto a abandonar la vida cómoda a la que (estar, yo) _____ acostumbrado; y a unirme a los que (confiar) _____ en mí para luchar hasta el final por los derechos de los trabajadores. ¿Qué opinas de mis planes?

Lucía: - Que no son nada originales.

Diego: - ¿En serio? Yo no conozco a nadie que (haber hecho) _____ antes algo parecido.

Lucía: - Bueno... pues entonces es que no has estudiado mucha Historia. ¿Has oído hablar, por ejemplo, del Che Guevara?

Diego: - Sí... me suena ese nombre pero no sé quién es.

Lucía: - Más bien deberías decir “quién era” porque ya está muerto. Te voy a contar su vida:

Ernesto Guevara de la Serna nació en 1928 en el seno de una acomodada familia argentina. Su infancia fue normal pero padecía asma, motivo por el cual lo (declarar, ellos) _____ no apto para el servicio militar. Durante su juventud, estudió una carrera que (ayudar) _____ a los demás: medicina. Y viajó por algunos países de América del Sur, donde (conocer) _____ a campesinos y obreros que (vivir) _____ en la pobreza. Estas experiencias fueron las que (provocar) _____ su ideología antiimperialista y socialista. Conoció a otros revolucionarios que (preparar) _____ luchas y se unió a ellos. Ganaron en Cuba donde (desempeñar, él) _____ varios importantes cargos políticos en el nuevo gobierno. Pero decidió irse de Cuba cuando ya no había batallas que (poderse) _____ librar allí y para continuar con su sueño de luchar por la libertad de los pueblos que (estar) _____ bajo dictaduras. Viajó por todo el mundo y se sensibilizó ante los problemas que (tener) _____ algunos países de África. Les ayudó por ejemplo en el Congo pero también se fue de allí cuando ya no había congoleños que (querer) _____ seguir luchando. Y reapareció en Bolivia donde (morir, él) _____ asesinado por fuerzas represivas del presidente boliviano que (cumplir, él) _____, supuestamente, órdenes de la CIA estadounidense.



Diego: - Vaya... ¡qué hombre tan admirable!

Lucía: - Bueno... algunos admiran su renuncia a la comodidad que le (ofrecer) _____ el nivel social de su familia; y, más tarde, su renuncia también al poder que (tener) _____ en Cuba. Sin embargo, otros le recriminan el hecho de que optara por la violencia guerrillera en vez de crear un movimiento pacifista.

2. Los Reyes Magos.

Se practica: ▪ **Parte A:** los pronombres átonos masculinos de objeto directo e indirecto; el leísmo.

▪ **Parte B:** el laísmo y el leísmo.

▪ **Parte A.** En este texto, se han borrado los pronombres personales átonos. Indica, en cada ocasión, si falta un pronombre de objeto directo o indirecto; y completa con la forma adecuada. Como sabes, el leísmo está admitido cuando el objeto directo es masculino y se refiere a una persona. Cuando encuentres uno, anota las dos formas posibles.

La festividad de los Reyes Magos se celebra el 6 de enero. Es un día mágico para los niños, pues los tres Reyes Magos de Oriente, que se llaman Melchor, Gaspar y Baltasar, (*a ellos*) _____ traen los regalos que ellos (*a ellos*) _____ han pedido en una carta. El 5 de enero, a partir de las seis de la tarde, se hacen cabalgatas en muchos lugares de España: los tres Reyes Magos y sus pajes se pasean por las calles a caballo, en camello, en carrozas... cargados de paquetes de juguetes y repartiendo caramelos entre la gente, que (*a ellos*) _____ espera por las calles para ver___(*a ellos*) pasar. Luego, de madrugada, cuando todos los niños ya están durmiendo, pasan casa por casa, repartiendo los juguetes y también otros regalos para los mayores. A los niños ya se (*a ellos*) _____ advierte de que deben portarse bien, pues, de lo contrario, los Reyes (*a ellos*) _____ traerán carbón.

(Texto adaptado de *Guía de usos y costumbres de España*)

▪ **Parte B.** ¡Es un secreto! Los Reyes Magos no existen. A todo niño le llega el día en que debe descubrir la verdad: esos regalos no vienen de Oriente portados por unos generosísimos reyes. Sus familiares los compran en las tiendas cercanas a casa. Veamos cuál fue la reacción de Laura cuando se enteró.

En este texto hay problemas con los pronombres marcados *en cursiva*: corrige el laísmo y el leísmo¹⁵.

¹⁵ Para crear mayor dificultad en el ejercicio, se puede prescindir de marcar en cursiva estos pronombres y proponer lo siguiente: *En este texto hay problemas con los pronombres: detecta y corrige los casos de laísmo y leísmo*. Pero puede que resulte demasiado difícil, incluso para algún nativo.

Cuando Laura descubrió que los Reyes Magos eran sus padres.

La tarde del 5 de enero de 2006, Laura, que tenía seis años, fue a ver la cabalgata de los Reyes Magos por las calles de su pueblo. Los Reyes *le* saludaron y *la* lanzaron caramelos desde sus camellos. Estaba muy contenta porque durante todo el año se había portado muy bien. Así que los Reyes Magos *la* regalarían todo lo que había pedido en su carta. A Laura *la* interesaba, especialmente, una muñeca que anunciaban en la tele.

Antes de irse a la cama, preparó un plato de bizcocho y *le* dejó debajo del árbol de Navidad para que los Reyes *le* comieran; y así se restablecieran del gran trabajo que tenían que hacer esa noche.

Estaba tan emocionada por abrir los regalos al día siguiente, que no podía dormir bien. En medio de la noche, un ruido *le* despertó. Pensó que sería la comitiva real y decidió ir a *verle*. Cuando llegó al salón, encontró a sus padres colocando los regalos debajo del árbol y comiéndose el bizcocho...

Los padres de Laura trataron de explicar*la* lo que sucedía. ¡Ella estaba tan decepcionada! Finalmente, aceptó la verdad y comprendió que la Navidad nunca volvería a ser igual.



III. Fraseología y refranes.

Como ya ha quedado demostrado a lo largo del análisis de manuales realizado, la inclusión de frases hechas, locuciones, refranes, proverbios, etc. en la ejercitación gramatical, no da buenos resultados: bien porque seleccionan *a priori* una forma verbal, una preposición, etc. concretos, en lugares donde otras formas verbales, otras preposiciones, etc. podrían ser también gramaticalmente adecuados; bien porque a veces pretenden soluciones tremendamente difíciles, incluso para un nivel C1; o porque suponen un elemento de despiste en la ejercitación... Por otra parte, también se ha detectado su empleo sin que se produjera interferencia, pero a cambio se proponía la sustitución de parte de la construcción por la solución gramatical estudiada en el momento, lo que supone un falseo de la expresión que no parece demasiado rentable en la enseñanza de una lengua a extranjeros.

Por lo tanto, no parece recomendable la inclusión de este mundo de las frases hechas, de las expresiones fijas, de los dichos populares, etc. en la ejercitación puramente gramatical. Con esto no se quiere decir, en absoluto, que deban quedar desterrados de las clases de lengua. Muy al contrario, lo que aquí se propone es que reciban una atención especial; ya que su buen empleo por parte de un hablante no nativo contribuye a que dicha persona proyecte una imagen de dominio del idioma, de implicación con la cultura y de autenticidad que sólo estas muestras de lengua viva pueden conferirle.

De este modo, lo que aquí se va a plantear es que se trabaje con ejercicios que tengan que ver con lo cultural o lo pragmático. Un ejemplo de ello pueden ser los que se ofrecen a continuación¹⁶.

1. ¡Qué avisado eres!: frases hechas con nombres de animales.

Como seguramente ya sabes, en español hay muchas expresiones con nombres de animales, tales como “estar hecho un toro” (tener fortaleza física), “ser como un lince” (ser listo), etc. Pero además, los nombres de animales también son empleados en

¹⁶ Ejercicios basados en el contenido del libro *Hablar por los codos* (consultar bibliografía)

algunas frases hechas que seguramente te interesarán. Vamos a conocer algunas y a intentar averiguar su significado. Marca tu respuesta:

1. *A otro perro con ese hueso* significa...
 - a) a mí no me vas a engañar.
 - b) mi perro no puede comer ese hueso.
 - c) estoy lleno y no puedo comer más.

2. *Acostarse con las gallinas* significa...
 - a) dormir fuera de casa.
 - b) acostarse muy temprano.
 - c) acostarse tarde cuando canta el gallo por las mañanas.

3. *Arrimar el ascua alguien a su sardina* significa...
 - a) comer bien todos los días.
 - b) pensar en el beneficio propio.
 - c) pescar muchas sardinas.

4. *Atar los perros con longaniza* significa...
 - a) tener bien sujetos los animales peligrosos.
 - b) ser vegetariano.
 - c) pasar una época favorable desde el punto de vista económico.

5. *Aquí hay gato encerrado* significa...
 - a) hay algo oculto o sospechoso.
 - b) hay un gran desorden porque el gato ha estado encerrado aquí.
 - c) ser muy sincero y decir siempre la verdad.

2. ¡A comerse la cabeza!: frases hechas con los nombres de las partes del cuerpo.

Es muy común que cuando se habla en español se empleen frases hechas en las que se mencionan algunas partes del cuerpo. Aunque son bastante gráficas, si no las conocemos bien es posible que no las interpretemos correctamente y que confundamos su significado. Subraya la parte del cuerpo que crees que forma cada frase hecha:

1. *Agachar las orejas / las rodillas* significa que una persona cede con humildad ante quien domina o muestra superioridad.
2. *Abrir el pie / la mano* significa que se da cierta libertad o se es más tolerante con alguien.
3. *Andar con alas de plomo / pies de plomo* significa que se hace algo con mucha cautela o prudencia.
4. *Armarse hasta los pelos / los dientes* significa que alguien se provee mucho o muy bien de algo necesario.
5. *Atar la lengua / la boca* a alguien significa que a esa persona se le impide que diga algo.

■ Ahora que ya conoces la forma correcta de estas frases hechas, intenta aplicarlas a las siguientes situaciones, completando las oraciones:

(Nota: los verbos de las frases hechas no tienen por qué permanecer en infinitivo: debes conjugarlos según exija el contexto)

-¿Qué tal el examen?

▫ Pues bien. El profesor fue muy comprensivo y....., de modo que todos aprobamos.

- Álvaro presume de ser muy decidido pero cuando hay que tomar una decisión siempre..... y sus amigos son los que deciden.

- En las conversaciones con estas personas hay que..... porque están dispuestas a engañarnos para sacar beneficio.

- No trates de..... (a mí). Tu hermano me ofendió y yo se lo voy a decir. Si se enfada, me da igual.

- Marta..... y fue a la reunión con todo tipo de informes que justificaban su punto de vista.

3. Un poco de filosofía popular: los refranes.

El español es una lengua llena de refranes y a los hispanohablantes nos encanta decirlos cuando se presenta la ocasión adecuada. Estos son algunos de los más comunes. Tienes una lista de refranes y una lista de situaciones de la vida cotidiana. Intenta adivinar qué refrán se puede decir en cada situación.

Refranes:

1. ▪ En boca cerrada, no entran moscas.
2. ▪ Unos tienen la fama y otros cardan la lana.
3. ▪ Cría cuervos y te sacarán los ojos.
4. ▪ A enemigo que huye, puente de plata.
5. ▪ Cuando las barbas de tu vecino veas pelar, pon las tuyas a remojar.

Situaciones:

- Estoy desesperada. Me despidieron sin aviso, así de pronto.

▫ No es sin aviso. La semana pasada despidieron a seis colegas tuyos y tú tendrías que haberte preparado. Ya sabes lo que dice el refrán:...

- Ayer le dieron un premio de mucho dinero a Rosa por su libro. A mí no me mencionaron aunque yo fui el que le dio la idea, le proporcionó la información para hacerlo y le redactó la mayoría de los capítulos.

▫ ¡Qué le vamos a hacer! Ya sabes lo que dice el refrán...

- ¿Por qué no le has comentado a Alberto que el otro día viste a su novia besando a otro chico?

▫ Porque la vez pasada, cuando lo hice, él se enfadó conmigo. Así que he decidido aplicar lo que dice el refrán:...

- ¿Por qué estás tan enfadada?

▫ Porque no puedo entender que una persona sea tan desagradecida después de todo lo que hice por ella.

- - dice el refrán.

- No entiendo por qué ayer después de lo que te había hecho Juan y después de pelearte con él, me pediste que le llevara a casa.

▫ Es que ya sabes lo que dice el refrán:..... A veces es mejor hacerlo así que soportar sus quejas e insultos.

■ A continuación, se presenta una lista con nuevos refranes. ¿Puedes intuir su significado? Discutamos entre todos qué quieren decir y después, en parejas, cread diálogos, como los anteriores, en los que empleéis cada refrán:

1. A caballo regalado no le mires el diente.
2. Dime con quién andas y te diré quién eres.
3. A río revuelto, ganancia de pescadores.
4. Ojos que no ven, corazón que no siente.
5. Al mal tiempo, buena cara.

IV. La cultura con minúsculas: comportamientos y actos sociales; fiestas y celebraciones; tópicos y estereotipos; leyes.

1. El permiso de conducir por puntos.

Se practica: ▪ Parte A: el contraste indicativo / subjuntivo en la declaración y el cuestionamiento de informaciones (modelo: matrices veritativas)

▪ Parte B: el infinitivo y el subjuntivo en la obligación, la oposición y la prohibición (modelo: matrices intencionales)

■ En julio de 2006, entró en vigor el llamado permiso por puntos para todos los conductores españoles. Consiste en que cada conductor tiene un total de 12 puntos de los que se pueden ir restando un determinado número de ellos, dependiendo de la infracción de tráfico que se cometa. Cuando el conductor pierde todos sus puntos, pierde su permiso de conducir. Para recuperarlo, tras un periodo de penalización de 6 meses, tiene que superar un curso de reeducación y de sensibilización; y una prueba teórica en la Jefatura de Tráfico. (Para más información sobre este tema, puedes consultar <http://www.permisoporpuntos.es>)

▪ **Parte A.** En España nos gusta bromear sobre las cosas serias. Lee lo que un humorista escribió para explicar a los conductores el, en aquel entonces, nuevo permiso de conducir por puntos:

■ **Vacaciones con permiso** ¹⁷

Comprender el permiso por puntos es muy fácil. Al menos así lo entiende el humorista Ramón Arangüena. No os perdáis esta interpretación tan particular.

Infracciones más comunes que restan puntos

- Conducir en sentido contrario a las agujas del reloj en túneles o puentes.
- Adelantar marcha atrás.
- Conducir en atascos a una distancia de seguridad del vehículo precedente igual o inferior al doble del cuadrado de la longitud de nuestro vehículo dividido por el ancho del mismo.

¹⁷ Artículo extraído y adaptado del suplemento *Especial Verano 2006* de la revista *TRÁFICO y Seguridad Vial* n° 179 de Julio-agosto de 2006.

- Conducir con exceso de ocupantes, salvo que se intente batir algún tipo de record debidamente autorizado.

- El uso de teléfonos móviles o fijos, microondas, videojuegos, vitrocerámicas de gas o la realización de crucigramas y sudokus mientras se conduce.

- Arrojar objetos pesados desde el vehículo o bajarse en marcha.

- Conducir camiones de más de treinta y siete ejes o con una tara superior a 97 toneladas para llevar a los niños al colegio.

Cómo se pierden y ganan los puntos

- Si usted ha perdido puntos por una infracción los puede recuperar -en general- portándose bien, tanto en casa como al volante.

- Estará siempre permitido el canje de puntos entre familiares. Como medida habitual, se podrán regalar paquetes de puntos de padres a hijos en bodas y fiestas señaladas.

- Se permite la creación de comercios o ventanillas de alquiler o venta de puntos autorizados, pero nunca de forma callejera. Por ello, asegúrese de que la persona que le alquila o vende puntos está acreditada. Desconfíe de los vendedores de puntos a domicilio.

Recuperación

Los conductores a los que se les haya retirado el permiso no podrán conducir salvo para asistir a los cursos de recuperación de puntos acompañados de un notario como copiloto.

Estará terminantemente prohibido utilizar los cursos para intimar con los demás infractores, ligar o hacer nuevas amistades. Como medida preventiva, los posibles matrimonios entre infractores serán declarados nulos a todos los efectos.

¿Qué materias habrá que estudiar?

Geografía, introducción a la papiroflexia e Historia de los grandes infractores.

¿Cómo canjear los puntos?

Si usted es un buen conductor y consigue sumar puntos, los podrá canjear por premios en su comandancia de la Guardia Civil favorita. Pero no se precipite, y recuerde que con un punto extra sólo se obtiene un balón de playa mientras que diez puntos implican su nombramiento como hijo predilecto de su localidad, con inauguración de calle, placa acreditativa y asistencia de banda de música.

Recuerde siempre que, según una encuesta de opinión, dos de cada tres españoles consideran que el permiso por puntos puede reducir los accidentes y nueve de cada diez dentistas recomiendan un chicle sin azúcar. Si usted es uno de los dentistas que recomienda chicles con azúcar o es uno de los tres que no está de acuerdo con el permiso por puntos, piense que es igual lo que opine porque esta ley del permiso por puntos ya está en marcha ■

▫ ¿Qué te parece lo que escribió Ramón Arangüena? En el texto hay bromas pero seguro que también hay algo serio. ¿Qué cosas te parecen verdad y qué cosas te parecen mentira? Comenta tus impresiones sobre el texto, empleando construcciones como:

Sé que...	Es posible que...	No creo que...
Pienso que...	Es falso que...	Es evidente que...
Supongo que...	Dudo que...	Puede que...
No es cierto que...	Es probable que...	Opino que...
Está claro que...	Me imagino que...	Es imposible que...
Estoy seguro/a de que...	Es muy dudoso que...	Niego que...

etc.

Ejemplo: *Supongo que* conducir en sentido contrario a las agujas del reloj en túneles o puentes no *está* permitido. Pero *es muy dudoso que* esa prohibición *aparezca* en la ley del permiso de conducir por puntos.

¡Ten cuidado con la elección de modo verbal en la oración subordinada!

▪ **Parte B.** Ahora trabajaremos en grupos para después compartir con el resto de la clase los resultados. Vais a descubrir qué dice realmente la ley y sabréis cuántos puntos resta cada infracción. Un grupo se ocupará del conjunto de infracciones penalizadas con dos puntos, otro grupo se encargará de las penalizadas con tres puntos, etc. (como las infracciones penalizadas con cuatro puntos son muchas, pueden repartirse entre dos grupos) Basándoos en la información que ofrece el texto original, que se presenta a continuación, debéis transformar sus oraciones condicionales en oraciones con expresiones como:

Está prohibido + infinitivo	No está permitido + infinitivo
Está prohibido que + subjuntivo	No está permitido que + subjuntivo
Nos prohíben que + subjuntivo	No nos permiten que + subjuntivo
Nos mandan que + subjuntivo	Nos obligan a que + subjuntivo
Se oponen a que + subjuntivo	Nos impiden que + subjuntivo

Ejemplo: - Perderás dos puntos si usas cualquier sistema de detección de radares para eludir la vigilancia de los agentes de tráfico. ◦ *Está prohibido usar* cualquier sistema de detección de radares para eludir la vigilancia de los agentes de tráfico. ◦ *Está prohibido que / Nos prohíben que usemos* cualquier sistema de detección de radares para eludir la vigilancia de los agentes de tráfico.

■ **Guía de puntos. Perder puntos: cuándo y cuántos.**

Perderás 2 puntos:

- Si paras o estacionas en zonas de riesgo para la circulación, para los peatones, o en los carriles destinados al transporte público y urbano.
- Si usas cualquier sistema de detección de radares para eludir la vigilancia de los agentes de tráfico.
- Si no llevas el alumbrado cuando es obligatorio o haces mal uso de él.
- Si llevas a un menor de 12 años como pasajero de tu motocicleta o ciclomotor, con las excepciones que se determinen reglamentariamente.
- Si superas el límite de velocidad entre 21 y 30 kilómetros por hora.

Perderás 3 puntos:

- Si haces un cambio de sentido incumpliendo las normas.
- Si usas manualmente el teléfono móvil, auriculares o cualquier otro aparato que no te permita estar atento mientras conduces.
- Si no mantienes la distancia de seguridad con el vehículo que va delante.
- Si no te pones el cinturón, el casco y demás dispositivos de seguridad obligatorios.
- Si sobrepasas el límite de velocidad entre 31 y 40 km/h.

Perderás 4 puntos:

- Si circulas por una autopista o por una autovía con un vehículo con el que esté expresamente prohibido circular por ellas.
- Si conduces con un exceso del 50% o más en el número de plazas autorizadas, excluido el conductor, salvo que se trate de autobuses urbanos o interurbanos.
- Si conduces un vehículo sin llevar el permiso o la licencia adecuada.
- Si arrojas a la vía o alrededores cualquier objeto que pueda producir incendios o accidentes.
- Si conduces de forma negligente o creando riesgos para los demás.
- Si conduces a una velocidad superior al límite establecido en más de 40 km/h., siempre que no suponga, además, un exceso del 50%.
- Si te saltas un stop, un semáforo en rojo o no respetas la prioridad de paso.
- Si adelantas poniendo peligro o entorpeciendo a quienes circulan en sentido contrario o en lugares o circunstancias de visibilidad reducida.
- Si adelantas poniendo en peligro o entorpeciendo a ciclistas.
- Si realizas maniobras de marcha atrás en autopistas o autovías.
- Si no respetas las señales de los agentes que regulan la circulación.
- Si conduces con una tasa de alcohol superior a 0,25 mg/l. y hasta 0,50 mg/l. en aire espirado (profesionales y conductores noveles más de 0,15 mg/l. y hasta 0,30 mg/l.)
- Si aumentas la velocidad o efectúas maniobras que impidan o dificulten el adelantamiento.

Perderás 6 puntos:

- Si conduces con una tasa de alcohol superior a 0,50 mg/l. en aire espirado (profesionales y conductores noveles más de 0,30 mg/l.)
- Si conduces bajo los efectos de estupefacientes, psicotrópicos, estimulantes y otras sustancias de efectos análogos.
- Si conduces de forma temeraria, circulas en sentido contrario o participas en competiciones o en carreras de vehículos no autorizadas.
- Si te niegas a pasar las pruebas de alcoholemia, estupefacientes, psicotrópicos, estimulantes y otras sustancias de efectos análogos.
- Si conduces superando en más del 50% el límite de velocidad máxima autorizada, siempre que ello suponga superar, al menos, en 30 km/h. dicho límite.
- Si eres conductor profesional y excedes en más del 50% los tiempos de conducción o aminoras en más del 50% los tiempos de descanso ■

(Basado en la información proporcionada en <http://www.permisopor puntos.es>)



2. Las bodas entre homosexuales.

Se practica: ▪ Parte A: el subjuntivo en la valoración en presente (modelo: matrices valorativas)

▪ Parte B: el subjuntivo en la valoración en pasado (modelo: matrices valorativas); estilo indirecto.

▪ Parte C: el contraste indicativo / subjuntivo en la declaración y el cuestionamiento (modelo: matrices veritativas); el subjuntivo en la valoración (modelo: matrices valorativas)

■ En julio de 2005, el Congreso de los diputados español aprobó la ley que permite el matrimonio entre parejas del mismo sexo. De este modo, tras Bélgica y Holanda, España se convertía en el tercer país del mundo en reconocer las bodas entre homosexuales. Desde entonces, las parejas homosexuales disfrutaban de los mismos derechos que ya poseían las parejas heterosexuales, incluida la adopción de niños.

En aquel momento, la ley suscitó mucha polémica: había opiniones a favor del llamado matrimonio gay y opiniones en contra.

▪ **Parte A.** ¡Aclara tus ideas! Vamos a trasladarnos al mes de julio de 2005, momento en el que iba a ser aprobada la ley en España. Reflexiona unos instantes sobre el matrimonio entre homosexuales y después forma oraciones con las opiniones que te suscita. Debes emplear estructuras del tipo:

Me parece mal que...

Es muy raro que...

No me gusta que...

Me parece un insulto que...

Veo problemático que...

Es estupendo que...

Es bueno que...

Es una suerte que...

Me parece bien que...

Me encanta que...

Es lógico que...

Encuentro comprensible que...

Considero justo que...

Me da exactamente igual que...

¿Qué más da que...?

etc.

Ejemplo: *Es lógico que las parejas homosexuales quieran tener los mismos derechos que tienen las heterosexuales.*

▪ **Parte B.** Estamos de nuevo en el día, mes y año actuales. Intercambiad lo que habéis escrito con vuestros compañeros y contad al resto de la clase qué dijo en julio de 2005 el/la autor/a de las oraciones que ahora tenéis.

Ejemplo: En julio de 2005, Susan *dijo/pensaba que era lógico que* las parejas homosexuales *quisieran* tener los mismos derechos que *tenían* las heterosexuales.

▪ **Parte C.** ¡A debatir! Ha llegado la hora de que defendáis vuestras opiniones e impresiones respecto al matrimonio homosexual. La clase se dividirá en dos grupos: el grupo de los que están a favor y el grupo de los que están en contra. Podéis emplear expresiones como:

Creo que...	Critico que...
Opino que...	No entiendo que...
Es evidente que...	No tiene sentido que...
Es posible que...	Me parece un insulto que...
Considero que...	Veo muy absurdo que...
Es difícil confesar que...	Veo problemático que...
¡Qué maravilla que...!	De que... no estoy seguro/a
Lo verdaderamente importante es que...	No me importa que...
Me alegra mucho el hecho de que...	No es verdad que...
Lo que yo veo es que...	Me parece sospechoso que...
El hecho de que... no tiene nada que ver con lo que tú estás diciendo.	
Yo no veo tan obvio como tú dices que...	
etc.	

¡Prestad atención a la elección de modo verbal en la oración subordinada!

3. Cocina típica: la dieta mediterránea.

Se practica: ▪ **Parte A:** se practica un poco de geografía (es exclusivamente cultural)

▪ **Parte B:** el uso del artículo determinado e indeterminado o su ausencia.

■ La dieta mediterránea es una filosofía de vida basada en:

-Una forma de alimentación que combina los ingredientes tradicionales y los renovados mediante las modernas tecnologías.

-Recetas y modos de cocinar de los países bañados por el mar Mediterráneo.

-Cultura y estilos de vida típicos de la zona mediterránea.

(Texto adaptado de <http://www.dietamediterranea.com/>)

Parte A. Pero, antes de nada, ¿sabes cuáles son los países mediterráneos? Aquí tienes un mapa del Mediterráneo y una lista con los países bañados por este mar. Entre todos y con la ayuda del profesor o profesora, localizad los países en el mapa y discutid qué alimentos creéis que conforman la gastronomía de esos lugares.



Albania, nº...

Argelia, nº...

Bosnia – Herzegovina, nº...

Chipre, nº...

Croacia, nº...

Egipto, nº...

Eslovenia, nº...

España, nº...

Francia, nº...

Grecia, nº...

Israel, nº...

Italia, nº...

Libia, nº...

Líbano, nº...

Malta, nº...

Marruecos, nº...

Mónaco, nº...

Siria, nº...

Túnez, nº...

Turquía, nº...

Yugoslavia, nº...

Parte B. A pesar de que todos los países anteriores son mediterráneos, si preguntas a un español qué países tienen una dieta mediterránea, normalmente responderá que esos países son España, Italia, Grecia y podrá incluir también a Portugal. Sepamos algo más sobre las características de esta dieta.

El texto que tienes a continuación ha perdido los artículos. Complétalo decidiendo entre *el, la, los, las, lo; un, una, unos, unas; Ø*. En algunos casos, es posible elegir más de una opción: reflexiona y nota la diferencia de sentido que se produce si completas con un artículo o con otro; o si eliges no poner ninguno.

■ Como ___ vínculo de unión no sólo entre ___ distintas comunidades autónomas de España, sino incluso con ___ otros países vecinos, debemos mencionar ___ tipo de alimentación cada vez más valorada internacionalmente: nos referimos a ___ dieta mediterránea.

Esta dieta se caracteriza por ___ consumo en abundancia de ___ cereales, ___ legumbres, ___ frutas, ___ frutos secos, ___ verduras y ___ hortalizas; menores cantidades de ___ pescado, ___ aves, ___ huevos y ___ derivados lácteos; y ___ moderación en ___ consumo de carnes. ___ alimentos se condimentan habitualmente con ___ aceite de oliva y se acompañan con ___ poco de vino. Además de ___ alimentación variada y equilibrada, se tienen en cuenta otros factores, tales como comer con moderación y realizar actividad física de modo habitual. ■

(Texto adaptado de *Guía de usos y costumbres de España*)



5. BIBLIOGRAFÍA

Fernández López, M^a C.: “Selección de manuales y materiales didácticos”, en *Cuadernos Cervantes*. http://www.cuadernoscervantes.com/ele_27_materiales11.html

Instituto Cervantes (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Miquel, L. y Sans, N. (1994): *Rápido. Curso intensivo de español*, Barcelona, Difusión.

Miquel, L. y Sans, N. (2004): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, en *Red ELE*, nº 0.

http://www.sgci.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml

Mochón, A. (1996): “La integración de contenidos gramaticales y culturales. Un ejercicio práctico.”, en *Frecuencia L*, nº 1, pp. 11-13.

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 22^a edición. <http://www.rae.es/>

Real Academia Española, *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. <http://www.rae.es/>

Manuales analizados (por orden de aparición):

Borrego, J., Gómez Asencio, J. y Prieto E. (1987): *Temas de gramática española. Teoría y práctica*, 3^a ed., Salamanca, Universidad de Salamanca.

Alegre, J. M., López, P. L. y Navas Ruiz, R. (1994): *Español avanzado. Estructuras gramaticales. Campos léxicos*, 3^a edición, Salamanca, Colegio de España Ediciones.

Fente, R., Fernández, J. y Siles, J. (1999): *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos. Niveles intermedio y superior*, Alcobendas, SGEL.

García Fernández, N. y Sánchez Lobato, J. (1999): *Español 2000. Nivel superior*, 10ª edición, Alcobendas, SGEL.

Equipo Avance (Díaz, Mª C., Fernández, J. M. y Sánchez A.) (1989): *Antena 3. Curso de español para extranjeros. Nivel superior*, 1ª edición, Alcobendas, SGEL.

Miquel, L. y Sans, N. (1990): *Intercambio 2*, Madrid, Difusión.

Chamorro, Mª D., Lozano, G., Ríos, A., Rosales, F., Ruiz, J. P. y Ruiz, G. (abril 2006): *El ventilador. Curso de español de nivel superior*, 1ª edición, Barcelona, Difusión.

Millares, S. (1996): *Método de español para extranjeros. Nivel superior*, 2ª edición, Madrid, Edinumm.

Cantos, P., Espinet, Mª T. y Sánchez, A. (1999): *Cumbre. Curso de español para extranjeros. Nivel superior*, 2ª edición, Alcobendas, SGEL.

Universidad de Salamanca y Radiotelevisión española (1992): *Viaje al español 5. Self-access Spanish Course*, Madrid, Santillana.

En la propuesta de ejercicios:

Cortés Moreno, M. (2003): *Guía de usos y costumbres de España*, Madrid, Edelsa.

Dirección General de Tráfico (2006): “Especial Verano 2006” (suplemento) en *TRÁFICO y Seguridad Vial*, nº 179. <http://www.dgt.es/revista/num179/index.html>

Vranic, G. (2004): *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano*, Madrid, Edelsa.

<http://www.diariodirecto.com>

<http://www.permisoporpuntos.es>

<http://www.dietamediterranea.com>

Algunas de las imágenes han sido extraídas del buscador Google Imágenes y del cd de “clips” proporcionado por el profesor Emilio Prieto en sus clases del Máster E/LE; otras son fotografías personales.



Universidad Nebrija

Facultad de **Lenguas Aplicadas y Humanidades**
Departamento de Lenguas Aplicadas

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA
DEPARTAMENTO DE LENGUAS APLICADAS Y
HUMANIDADES

MEMORIA DE
MASTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA DIDACTIZACIÓN DE
ASPECTOS PRAGMALINGÜÍSTICOS Y
SOCIOPRAGMÁTICOS. EL CASO DE LAS AVENTURAS
INTERACTIVAS

Candidata: Analía Ivana Cicchinelli

Supervisor: Max Hamann L.

MADRID, ESPAÑA, NOVIEMBRE 2006

Agradecimientos

La tarea de la enseñanza nos enfrenta día a día a nuevos retos y desafíos. Creemos que, como profesores, debemos estar abiertos al aprendizaje y a la innovación continua. Ese es el mejor ejemplo que podemos dar a nuestros alumnos en una era en la que ya no se ve al profesor como fuente de sabiduría, sino como guía y acompañante en el proceso de construcción del conocimiento. Por ello, la culminación de este trabajo ha sido el resultado del esfuerzo que ha supuesto el incursionar en el campo de las Nuevas Tecnologías de la Información, en pos de crear actividades amenas, que permitan a los estudiantes ser los verdaderos protagonistas. Llegar a esta instancia hubiera sido imposible sin el apoyo y estímulo de muchas personas.

En primer lugar, quisiera agradecer a mi tutor, el profesor Max Hamann, por sus comentarios, los cuales han contribuido al mejoramiento de mi trabajo.

En segundo lugar, quisiera agradecer a mi compañera y amiga Rosana Larraz Antón, con quien he compartido y comparto ideas, reflexiones y proyectos, y, por sobre todo, quien me ha animado ante cada nuevo paso. Tanto su ayuda como la de sus hermanos -Pili y Juan- me facilitaron la búsqueda y envío de material desde España, agilizando mi acceso a ellos.

En tercer lugar y, en lo personal, quisiera agradecer profundamente a mi esposo y gran amigo, Eduardo Enrique Veas, quien, no sólo me guía en mi camino hacia el aprendizaje de las TIC, sino y, especialmente, quien me brinda su apoyo y comprensión en cada proyecto que emprendo. A él todo mi amor y gratitud.

Por último, no quisiera dejar de nombrar a mis padres que, con gran esfuerzo, siempre han luchado por el progreso de sus hijos. A ellos también mi eterna gratitud.

Índice general

Introducción	1
1. Estado de la cuestión	9
1.1. La pragmática. Aspectos sociopragmáticos y pragmalingüísticos de una lengua. Definiciones principales.	9
1.2. Principales teorías y estudios que han contribuido al desarrollo de la Pragmática.	14
1.2.1. La Teoría de los actos de habla de Austin	14
1.2.2. La Teoría de los Actos de habla de Searle	17
1.2.3. El Principio de Cooperación de Grice	20
1.2.4. La Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson	23
1.2.5. Los estudios sobre la cortesía: la teoría de Brown y Levinson	26
1.3. Las TIC. Definición y principales alcances en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras	28
1.3.1. Las TIC y la evolución de los enfoques pedagógicos	29
1.3.2. Las TIC y su adaptabilidad a los nuevos enfoques pedagógicos	31
1.3.2.1. El papel del alumno y del profesor dentro del modelo comunicativo	32
1.3.2.2. Herramientas tecnológicas empleadas	34
2. Marco teórico	41
2.1. Las aventuras interactivas	41
2.1.1. Definición y origen de los “mazes”. Algunos ejemplos	42

2.1.2.	La estructura no lineal de las aventuras interactivas	47
2.1.3.	Implicancias en la enseñanza-aprendizaje de lenguas	50
3.	Metodología de la investigación	53
3.1.	Análisis de las variables	53
3.1.1.	El contexto institucional	53
3.1.2.	Análisis de las características de los estudiantes	55
3.1.2.1.	Características objetivas	55
3.1.2.2.	Características subjetivas	56
3.1.3.	Análisis de las necesidades de los estudiantes	57
4.	Justificación de la propuesta didáctica	59
4.1.	Las aventuras laberínticas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras	59
4.2.	Las aventuras laberínticas: actividades de apoyo para un grupo de estudiantes de ELE en Japón.	62
5.	Elaboración de la propuesta didáctica	65
5.1.	El Modelo de tipo instruccional ADDIE	65
5.2.	Diseño de la aventura	66
5.2.1.	Objetivo y Género	66
5.2.2.	Descripción de los Contenidos	67
5.2.3.	Estructura de la Aventura	68
5.2.3.1.	Historia 1: En el aeropuerto	68
5.2.3.2.	Historia 2: En casa de la familia	75
5.2.4.	Herramienta	79
5.3.	Desarrollo del material	81
5.4.	Implementación de la actividad	90
5.5.	Evaluación de la actividad	95
	Conclusiones	101
	Anexo A: Encuesta	115
	Diseño de la actividad	115

Estrategias de los alumnos	116
Contenido del material	116
Diseño de la página	117

Anexo B: Resultados en Gráficos **119**

Introducción

Este trabajo se presenta bajo el título “Las nuevas tecnologías y la didactización de aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos. El caso de las aventuras interactivas”. Como su nombre así lo especifica, abarca dos áreas que, en los últimos años, han cobrado gran relevancia dentro de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas: la Pragmática (dentro del campo de la lingüística aplicada) y las Nuevas Tecnologías de la Información. La razón que nos mueve a unir estas dos áreas se basa en la idea de abordar la enseñanza-aprendizaje de ELE desde dicho enfoque pragmático de la lengua y de buscar nuevos caminos que conduzcan a los estudiantes a alcanzar la “competencia pragmática”, concepto, este último, que hace referencia a uno de los componentes básicos que se reconocen dentro de la **competencia comunicativa** ¹.

La Pragmática estudia la lengua en uso, por lo que con sus estudios entran en consideración los factores extralingüísticos y todos aquellos que no pueden ser abarcados por los estudios de la Gramática y de la Semántica: el contexto verbal, la situación, el conocimiento del mundo y, un factor muy importante, las relaciones entre hablante y destinatario. Desde una perspectiva intercultural, una manera de trasladar estos conceptos a la enseñanza de lenguas es plantear una división entre Pragmalingüística y Sociopragmática. En líneas generales, la Pragmalingüística se refiere a aquellas formas lingüísticas (morfológicas, sintácticas, léxicas) o estructuras lingüísticas específicas

¹ Siguiendo a Hymes (1971) el concepto de competencia comunicativa se usa para referirse tanto al conocimiento subyacente que tiene el hablante de las reglas de la gramática (entendida en su más amplio sentido: fonología, morfología, sintaxis, léxico y semántica), como al conocimiento de las reglas para el uso adecuado de la lengua en distintas situaciones de comunicación.

que selecciona una lengua determinada para marcar un acto de habla. Esas formas lingüísticas dependen de normas sociales y culturales que regulan la elección de estrategias conversacionales. Estas normas sociales y culturales son estudiadas por la Sociopragmática. De esta manera, vemos que lengua y cultura están íntimamente relacionadas y que, adoptando esta doble perspectiva -pragmalingüística y sociopragmática- podemos acercar a nuestros estudiantes a la comprensión de las estructuras lingüísticas, intrínsecamente relacionadas con la manera de pensar, creer, actuar, etc. de la cultura de la lengua meta.

Consideramos que es relevante aprender estos aspectos, por una parte, para comprender la verdadera intención comunicativa que persigue el hablante con su intervención. Por otra parte, para evitar malentendidos y prejuicios que puedan provenir del desconocimiento de ciertas pautas que rigen a la sociedad de la lengua meta y que lleven al fracaso comunicativo. Además, creemos que es relevante un aprendizaje que atienda a estas dos dimensiones del lenguaje, para tratar de evitar las llamadas “interferencias pragmáticas”. Siguiendo a Victoria Escandell Vidal (1995a), dichas interferencias se refieren al traspaso que los hablantes hacen de formas lingüísticas o creencias propias de su lengua materna a la lengua extranjera. Además, coincidimos con Celia Caballero Díaz (2005) en cuanto a la idea de que si un hablante extranjero comete un error gramatical “siempre está justificado por su condición de no nativo”, pero si comete un error pragmático, puede poner en peligro las relaciones sociales con su interlocutor.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, pensamos que es de suma importancia, desde los niveles iniciales, ofrecer oportunidades de aprendizaje que beneficien el desarrollo de la competencia pragmática y que conduzcan a la formación de una conciencia metapragmática en la L2. Esto, de una forma progresiva, les brindará a los estudiantes herramientas no sólo para producir enunciados adecuadamente, sino también para reconocer si son adecuados los enunciados de su interlocutor. Coincidimos con Kasper (1997) en que los estudiantes pueden empezar por aprender rutinas pragmáticas que, aunque no puedan analizar profundamente, les permiten cubrir eventos comunicativos

estandarizados desde el principio. En palabras de la autora:

Wildner-Bassett (1994) and Tateyama et al. (1997) demonstrated that pragmatic routines are teachable to beginning foreign language learners. This finding is important in terms of curriculum and syllabus design because it dispels the myth that pragmatic can only be taught after students have developed a solid foundation in L2 grammar and vocabulary. As we know from uninstructed first and second language acquisition research, most language development is function-driven -i.e., the need to understand and express messages propels the learning of linguistic form. Just as in uninstructed acquisition, students can start out by learning pragmatic routines which they can not yet analyze but which help them cope with recurrent, standardized communicative events right from the beginning. (Kasper, 1997)

Ahora bien, de los dos componentes, el pragmalingüístico es el que mejor está desarrollado en los manuales para la enseñanza de lenguas extranjeras. Teniendo en cuenta la investigación realizada por Celia Caballero Díaz (2005), en la que analiza el tratamiento de una serie de actos de habla en cuatro manuales para la enseñanza del español como segunda lengua y como lengua extranjera, advertimos que el componente sociopragmático es el que menos trabajado aparece. En palabras de la autora antes citada:

Se presta más atención a los recursos formales que a la relación entre los interlocutores, el contexto en el que se emite el enunciado, la entonación, etc. (Caballero Díaz, 2005)

En cuanto al tipo de actividades utilizadas para presentar la lengua en contexto, podemos decir que, en general, se recurre a la escucha y la lectura de diálogos, las dramatizaciones y los juegos de rol. Pero, en ocasiones, teniendo en cuenta el grupo de alumnos, no son suficientes, no son muy motivadoras o, en definitiva, no se adaptan al mismo. Estas características se acentúan aún más cuando los estudiantes se encuentran en un contexto de no inmersión en la lengua meta, es decir, cuando se encuentran en un país en el que se habla

una lengua diferente a la lengua extranjera que se está estudiado y las posibilidades de vivenciar la lengua en su propio contexto resultan escasas. Tal es la situación de nuestro grupo de alumnos, ya que se trata de un grupo de estudiantes japoneses que estudian español en una Universidad en Japón.

Ante esta realidad surge nuestro primer interrogante: ¿Qué aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos abordar en concreto en un nivel inicial?

Planteado el interrogante y centrados dentro del enfoque comunicativo, “que pretende enseñar a resolver situaciones, a realizar actos (funciones comunicativas) a través de palabras” (Gutiérrez Ordoñez, 2004) , identificamos una serie de actos o funciones comunicativas (exponentes lingüísticos de las funciones sociales del lenguaje):

- Saludar

- Disculparse

- Pedir información

- Agradecer

- Rechazar / Aceptar una invitación

La razón de la presentación de la lengua a través de funciones o actos comunicativos la encontramos en los procedimientos de aprendizaje de la misma lengua materna. Coincidimos con Gutiérrez Ordoñez en que “ésta es la forma en que aprendemos una lengua materna: primero es la realización de actos comunicativos en los que el niño utiliza gritos, lloriqueos, gestos, etc.; luego viene el aprendizaje lento y progresivo de la lengua para resolver éstas y otras muchas necesidades.” (Gutiérrez Ordoñez, 2004)

Ahora bien, una vez identificados aquellos aspectos que queremos abordar, surge nuestro segundo interrogante: ¿Cómo ayudar a nuestros estudiantes a que sean ellos mismos los que, de una manera amena, los descubran? Buscando entre las distintas posibilidades, advertimos en los recursos que ofrecen las Nuevas Tecnologías (TIC) un camino que nos lleva a encontrar una respuesta.

La mayoría de los diccionarios y estudios al referirse a las TIC hablan de aquellas herramientas computacionales e informáticas que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información representada de la más variada forma. En definitiva, por Nuevas Tecnologías entendemos “todos aquellos medios de comunicación y de tratamiento de la información que van surgiendo de la unión de avances propiciados por el desarrollo de la tecnología electrónica y las herramientas conceptuales, tanto conocidas como aquellas otras que vayan siendo desarrolladas como consecuencia de la utilización de estas mismas nuevas tecnologías para el avance del conocimiento humano.” (Martínez Sánchez, 2001)

Así, las TIC se han convertido en los nuevos “medios” y “recursos didácticos” con los que cuenta el profesor. Desde su aparición en el ámbito educativo, han supuesto un replanteamiento de los modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje, una nueva realidad educativa, nuevos roles de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en definitiva, han generado nuevos entornos de comunicación y nuevas formas de acceder, generar y transmitir la información. Además, las TIC ofrecen la posibilidad de crear diversos tipos de materiales y acceder a ellos, ya sea en forma presencial o a distancia. Coincidimos con Germán Hita Barrenechea (2001) en que la presencia de internet y sus herramientas (correo electrónico, chat, foros, etc) aumentan las posibilidades de comunicación en tiempo real e incluso podemos ver e interactuar con otras personas, indistintamente del lugar en el que se encuentre el hablante, en definitiva, “propician nuevas opciones de interacción y retroalimentación” (Vega García, 2006), hecho éste que favorece enormemente el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Al respecto dice Hita Barrenechea (2001): “Es evidente que estos avances técnicos en la comunicación tienen que afectar de alguna manera a la enseñanza de idiomas que, obviamente, se trata de la enseñanza de la comunicación al fin y al cabo.”

Así, considerando que “aprender una lengua consiste, ante todo, en adquirir la capacidad de resolver situaciones y necesidades comunicativas” (Hita Barrenechea, 2001) y, teniendo en cuenta las necesidades de nuestros alum-

nos, planteamos distintas situaciones en las que esas funciones comunicativas podrían presentarse, a través de una aventura interactiva. Dicha aventura se presenta bajo la estructura de una historia de tipo laberíntica, en la que el alumno es parte activa de la misma. Teniendo en cuenta las situaciones comunicativas a las que nuestros estudiantes podrían enfrentarse en algún país de habla hispana, se presentan situaciones reales de comunicación que exigen la puesta en práctica de conocimientos pragmáticos. Pensamos que un tipo de material como éste permitiría acercar al alumno a muestras de lengua reales, más precisamente, a ciertos actos comunicativos que requieren, no sólo de los conocimientos de las formas lingüísticas adecuadas, sino también de ciertas pautas culturales que rigen el uso de determinados comportamientos lingüísticos.

De esta manera, nos proponemos justificar el uso de las aventuras interactivas para facilitar el aprendizaje de ciertos aspectos pragmlingüísticos y sociopragmáticos de ELE en el nivel inicial y en el contexto educativo japonés. Los objetivos específicos que conducirán al logro de esta meta son los siguientes:

- Definir los aspectos pragmlingüísticos y sociopragmáticos de una lengua.
- Reflexionar acerca de la importancia de la enseñanza-aprendizaje de los aspectos pragmlingüísticos y sociopragmáticos de la lengua a la luz de las principales teorías pragmáticas.
- Precisar qué son las TIC y cuál es su aporte al aprendizaje de lenguas.
- Revisar el tipo de material y herramientas tecnológicas existentes para la enseñanza de lenguas.
- Definir las aventuras laberínticas y presentar algunos ejemplos.
- Realizar un análisis de las variables: contexto educativo, características y análisis de las necesidades de los estudiantes.
- Valorar el uso de las aventuras laberínticas para la enseñanza de E/LE en general y para el grupo meta, en especial.

- Proponer, diseñar, desarrollar e implementar un tipo de aventura laberíntica para nuestro grupo meta.
- Hacer una valoración de nuestra actividad a la luz de una experiencia con nuestro grupo de estudiantes.

En el primer capítulo, correspondiente al estado de la cuestión, por una parte, delimitaremos el campo de estudio de la Pragmática y presentaremos las principales teorías y estudios que han contribuido a su desarrollo y, por otra parte, presentaremos las Nuevas Tecnologías de la Información y su adaptabilidad a las teorías de aprendizaje, así como también los materiales y herramientas tecnológicas aplicadas a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En el segundo capítulo desarrollaremos el marco teórico de nuestro trabajo. En primer lugar, daremos una definición acerca de las aventuras laberínticas y algunos ejemplos aplicados a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. En segundo lugar, presentaremos el tipo de estructura que conforman las aventuras laberínticas y sus implicancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Dedicaremos el tercer capítulo para exponer la metodología de la investigación que guiará nuestra propuesta didáctica. Dicha metodología está basada en el análisis de las variables de nuestros estudiantes.

El cuarto capítulo estará destinado a la justificación de nuestra propuesta didáctica partiendo desde el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras en general para luego apuntar al contexto específico de nuestros estudiantes.

En el quinto capítulo presentaremos nuestra propuesta didáctica exponiendo el análisis que la justifica, su diseño, desarrollo, implementación y evaluación.

El sexto y último capítulo estará destinado a las conclusiones finales en las que haremos una síntesis de los principales puntos expuestos a lo largo de este trabajo, una valoración autocrítica de nuestra propuesta didáctica y sus futuras proyecciones.

Capítulo 1

Estado de la cuestión

En este capítulo presentaremos un panorama acerca de los campos abordados en este trabajo: la Pragmática y las Nuevas Tecnologías de la Información, utilizadas, éstas últimas, como medio para didactizar aspectos pragmlingüísticos y sociopragmáticos de ELE. En primer lugar, definiremos el área de la Pragmática y haremos una revisión de las principales aportaciones de aquellas teorías que han contribuido a su desarrollo y de aquellas que marcan el camino de sus actuales investigaciones. En segundo lugar, definiremos las Tecnologías de la Información (TIC) y expondremos el lugar que éstas ocupan en el nuevo contexto educativo, enmarcado por los enfoques cognitivos de aprendizaje.

1.1. La pragmática. Aspectos sociopragmáticos y pragmlingüísticos de una lengua. Definiciones principales.

Antes de pasar revista a las principales teorías y estudios sobre las áreas de nuestro interés es preciso definir las. En primer lugar, creemos necesario presentar el campo de estudio de la Pragmática. Ante la pregunta ¿Qué es la Pragmática? o ¿Qué aportan los estudios de la Pragmática a la enseñanza de las lenguas extranjeras?, podemos citar las palabras de Stephen Levinson (1983) recogidas por Claudia Fernández Silva en Aportaciones de la Pragmáti-

ca de la didáctica de E/LE: “La Pragmática estudia el modo en que la lengua funciona en los procesos de comunicación” (Fernández Silva, 2004) y podríamos completar esta conceptualización con la definición ofrecida por Victoria Escandell Vidal:

se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios. (Escandell Vidal, 1993:16)

En la cita anterior es importante advertir el repetido uso que la autora hace del adjetivo “concreto”, con la intención de destacar que la Pragmática se encarga de elementos “reales”. Así, el hablante es un usuario real de la lengua que emite “enunciados” (intervención o contribución del hablante) reales con una intención comunicativa a un destinatario, también usuario real de la lengua que interpreta dichos enunciados. Aunque hay varias definiciones de Pragmática, una que ilustra muy bien los conceptos que abarca esta rama de la lingüística es la ofrecida por David Crystal (1985):

Pragmatics is the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication. (En Kasper, 1997).

Así, hemos partido de una definición más general como la de Levinson para concluir con la de Crystal que recoge exactamente los principales puntos de estudio de la Pragmática que queremos destacar en este trabajo: “el lenguaje desde el punto de vista de los usuarios”, específicamente, “las elecciones de lenguaje que los usuarios hacen” y “los efectos” que esas elecciones producen en el destinatario, al cual llama “participante”, noción que nos parece mucho más ilustrativa que destinatario, ya que involucra completamente a la/las otra/otras persona/ personas en el proceso de comunicación o, tomando las palabras de Crystal, en el proceso de “interacción social”.

Como expresamos en la introducción de este trabajo, y siguiendo la línea de pensamiento de Leech (1983) y su colega Thomas (1983) (en Fernández Silva, 2004), una forma de didactizar los componentes que estudia la Pragmática es hacer una división. De esta manera, podemos distinguir entre aquellos elementos que tienen que ver con las formas lingüísticas usadas por los hablantes para llevar a cabo sus intenciones, y aquellos elementos que rodean al enunciado y que tienen que ver con la serie de creencias, pensamientos, sentimientos, etc., que forman parte de la cultura de la sociedad de la lengua meta. Los primeros elementos a los que aludimos en la frase anterior corresponden a la dimensión pragmalingüística y los segundos, a la dimensión sociopragmática de la competencia pragmática. La misma, dentro del modelo de la competencia comunicativa de Bachman (1990), se entiende como “la serie de conocimientos - de reglas lingüísticas, psicolingüísticas, culturales y sociales- incoscientes y necesarios de un individuo para utilizar el idioma adecuadamente en cada situación” (Giovannini et al. 1996) (en Caballero Díaz, 2005). Dicho de otra manera, se entiende a la competencia pragmática como la capacidad que permite al hablante usar la lengua en situaciones concretas de manera adecuada.

Con la intención de ampliar los conceptos ofrecidos en la introducción, podemos decir que se entiende por Pragmalingüística el área de la Pragmática que analiza las estructuras lingüísticas específicas que utilizan las lenguas en un acto de habla determinado, es decir, los medios o formas lingüísticas (morfológicas, sintácticas, léxicas) que selecciona un hablante para llevar a cabo un acto de habla concreto. Esas formas lingüísticas seleccionadas por el hablante para llevar a cabo un acto de habla determinado dependen de normas sociales y culturales que regulan la elección de las estrategias conversacionales. Dichas normas sociales y culturales son estudiadas por la Sociopragmática, que, como podemos advertir, indica las restricciones sociales y culturales del uso de la lengua en su contexto. Estas restricciones sociopragmáticas muestran hasta qué punto ciertos actos de habla deben ser más o menos directos en una cultura determinada; o la diferencia cultural entre el grado con el que los hablantes eligen expresar intenciones claramente cuando hablan y dependiendo de a quién

le hablan.

Para ejemplificar los límites que abarcan la Pragmalingüística y la Sociopragmática, proponemos el ejemplo citado por Claudia Fernández Silva en “Aportaciones de la Pragmática a la didáctica de E/LE”, que ilustra muy bien estos aspectos. Se trata de los saludos; en la cultura hispana cuando se saluda, en contextos familiares e informales y también entre desconocidos de la misma edad o grupo de pertenencia, se dan dos besos. Este conocimiento corresponde al componente sociopragmático. Las formas de saludos seleccionadas para dicha situación, como por ejemplo, “hola”, “¿Qué tal?”, “Soy . . .”, “Encantado/a” corresponden al componente pragmalingüístico.

En el mismo documento, Claudia Fernández Silva cita también dos ejemplos tomados de los estudios de Gumperz (en Blum-Kulka, 1996) y de Escandell Vidal (1993). El primero es un estudio comparativo que se hizo en un restaurante del aeropuerto de Heathrow en Londres. El mismo consistió en grabar a camareras de origen indio (hablantes de inglés como L2) y a camareras de origen británico para ver si había diferencias en la interacción con los clientes. La diferencia que se encontró es que las camareras de origen indio pronunciaban la palabra “gravy” (salsa) con una ligera entonación descendente y las camareras de origen británico con una entonación ascendente. Ante la pregunta “¿Quiere salsa?”, los británicos percibían la entonación descendente de las camareras de origen indio como una muestra de agresividad. Este ejemplo demuestra que una marca lingüística, en este caso la entonación, puede tener diferentes significados y causar diferentes reacciones en nuestro interlocutor.

Esto nos lleva, una vez más, a la reflexión acerca de que conocer muy bien sólo la gramática de una lengua no es suficiente para considerar que el hablante es comunicativamente competente; es necesario prestar atención también a las maneras de expresar algo en la lengua meta, que muchas veces difieren de las maneras en que se expresa algo en la lengua materna. Hymes (1971), desde la etnografía del habla, postula la existencia de una competencia comunicativa que nos dice no sólo cómo hacer frases correctas sino cómo hablar, a quién y en qué situación comunicativa. Los errores surgidos por no dominar esas maneras

de expresarse en la lengua meta se suelen interpretar como desconocimiento del idioma o bien se suele tachar al extranjero de “grosero”, “antipático” o, como en el ejemplo anterior, de “agresivo”. De esta manera, fallar en el uso de la lengua o desconocer ciertas normas de cortesía es mucho más perjudicial que fallar en algún aspecto de índole puramente gramatical, pues afecta a la imagen misma de las personas.

El segundo ejemplo muestra “cómo una cultura determina qué actos de habla se pueden producir en una situación determinada” (Fernández Silva, 2004). Este estudio surgió de las quejas de los bibliotecarios de una Universidad australiana. Se quejaban de que los alumnos orientales no daban las gracias cuando se les entregaban los libros. Dentro de la cultura occidental esta actitud es juzgada como “descortés”, mientras que no lo es dentro de la cultura oriental, en la cual no se dan las gracias cuando alguien hace su trabajo o cumple con su obligación, sólo cuando hace un verdadero favor. Este ejemplo muestra cómo cada cultura organiza de modo diferente un mismo acto de habla, “lo que indica que cada cultura selecciona no sólo la manera de realizar un acto de habla (...), sino en qué momento o situación se realiza un acto de habla determinado” (Fernández Silva, 2004). Siguiendo a Escandell Vidal, este fenómeno responde al hecho de que desde pequeños nos vamos aconstumbrando a determinados patrones de interacción asociados a determinadas situaciones, y son esos hábitos los que acaban generando una base de conocimiento interiorizado relativamente estable (Escandell Vidal, 1993:185). Este conocimiento, a su vez, conforma nuestras representaciones de la realidad que son compartidas por los otros miembros de la misma cultura y constituyen una referencia importante para llevar a cabo la interacción comunicativa. Ahora bien, estos principios que rigen la interacción y que hacen esperable el uso de determinados enunciados, de determinadas expresiones o marcas no son ordenados de la misma manera por todas las culturas. Surgen así las variaciones culturales que explican los variados comportamientos lingüísticos y por qué lo que es aceptable para una cultura no lo es para otra y viceversa.

1.2. Principales teorías y estudios que han contribuido al desarrollo de la Pragmática.

Hasta aquí hemos presentado los principales conceptos acerca de la Pragmática y cómo, a través de una división entre Pragmalingüística y Sociopragmática, puede ser abordado el componente pragmático en la enseñanza de lenguas. Ahora veremos qué nos dicen las principales teorías y estudios que han contribuido al desarrollo de la Pragmática hasta nuestros días. De esta manera, presentaremos aquellos que, provenientes del ámbito de la filosofía del lenguaje, intentan dar cuenta de aspectos considerados como universales y comunes (esto es no susceptibles de variación) en todas las culturas y lenguas: el funcionamiento de los actos de habla, los principios conversacionales, la teoría de la presuposición, entre otros. Luego veremos cómo, con los estudios sobre los principios que regulan la cortesía verbal, por ejemplo, se advierte la existencia de diferencias notables en el funcionamiento de unas lenguas y otras, dando lugar al desarrollo de una pragmática intercultural o interlingüística.

1.2.1. La Teoría de los actos de habla de Austin

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo se centra en las funciones comunicativas y que éstas surgieron de los estudios sobre los actos de habla, debemos hacer referencia, en primer lugar, a Austin, ya que fue el primero en presentar a este tipo de unidades con su teoría de los actos de habla. Hacia fines de la década del 50, Austin se convirtió en el iniciador de la pragmática moderna. Su hipótesis introduce un importante cambio de perspectiva: hablar ya no es sólo expresar opiniones o pensamientos, o describir estados de cosas, sino y, sobre todo, hablar es “hacer cosas”. Distinguió dos tipos de enunciados:

- Los asertivos o constatativos, que son aquellos que sirven para describir estados de cosas y sobre los que se puede decir que son verdaderos o falsos, por ejemplo “Está nevando”.
- Los performativos o realizativos, que son aquellos con los que se hace

exactamente lo que se dice, por ejemplo, “cuando uno dice Le pido disculpas, no está pretendiendo simplemente informar a su interlocutor de algo que éste ignora (...), realmente está realizando la acción de pedirle disculpas” (Escandell Vidal, 1993:59). De este tipo de actos no se dice que son verdaderos ni falsos, sino afortunados o desafortunados, según se cumpla aquello que se dice, y para que esto suceda el enunciado debe expresarlo la persona adecuada al destinatario adecuado, en el momento, lugar y tiempo también adecuados. En caso de que no se cumpla aquello que se dice, entonces se da lo que Austin llamó el infortunio.

A pesar de presentar esta división, Austin llegó a la conclusión de que toda expresión es realizativa, ya que muchos enunciados se cumplen, aun cuando no estén formulados con un realizativo explícito. Por ejemplo, podemos decir que el enunciado constatativo “Está nevando” cumple también con un acto, aunque no esté expresado por un realizativo explícito. Así, podemos decir que es una afirmación, a pesar de que no contiene el verbo afirmar. También comparten esta característica enunciados como:

a –¡Gire!

b –Yo giraría

c –Usted giró demasiado rápidamente

Con a- sería lo mismo que decir Le ordeno que gire; con b- sería lo mismo que decir Le aconsejo que gire y con c- sería lo mismo que decir Le acuso de haber girado demasiado deprisa. De esta manera, se llega a la conclusión de que la única diferencia radica en la implícitez y la explícitez del enunciado. Así, en Le ordeno que gire; Le aconsejo que gire y Le acuso de haber girado demasiado deprisa el acto realizado se presenta de manera explícita mientras que en a-¡Gire!, b-Yo giraría y c-Usted giró demasiado rápidamente el acto realizado se presenta de manera implícita. Parece ser que los rasgos comunes que presentan estos enunciados es el carácter de acción que poseen todos ellos. Esta concepción llevó a establecer una distinción entre el significado del enunciado,

lo que las palabras “dicen” y la fuerza de la enunciación, lo que las palabras “hacen” (afirmar, jurar, pedir, ordenar). Teniendo en cuenta estos conceptos Austin elaboró una división entre acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo. El primero -el locutivo- es el acto por el que se produce significado por el sólo hecho de decir algo, por la forma lingüística del acto. En palabras de Austin (1962): “la emisión de ciertos ruidos, de ciertas palabras en una determinada construcción, y con un cierto significado” (Austin, 1971).

El segundo -el ilocutivo- es el acto que se realiza al decir algo, como dijimos anteriormente, la fuerza de la enunciación, el poder de hacer algo a través de las palabras:

Es muy diferente que estemos aconsejando, o meramente sugiriendo, o realmente ordenando, o que estemos prometiendo en sentido estricto o sólo anunciando una vaga intención. (...) Constantemente discutimos preguntando si ciertas palabras -un determinado acto locutivo- tenían la fuerza de una pregunta, o debían haber sido tomadas como una apreciación, etc. (Austin, 1971)

Así, para poder advertir el acto ilocutivo realizado en cada momento se hace necesario determinar de qué manera o en qué sentido estamos usando el enunciado.

El tercero y último -el perlocutivo- es el acto que se realiza por haber dicho algo; es el que produce efectos en el interlocutor, por ejemplo, convencerlo, sorprenderlo, asustarlo:

(...) normalmente, decir algo producirá ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, o de quien emite la expresión, o de otras personas. (Austin, 1971)

Aunque estos tres tipos de actos se realizan de forma simultánea cuando emitimos un enunciado, la importancia de esta distinción radica en resaltar que al decir algo lo hacemos con una intención determinada para producir ciertos efectos en nuestro interlocutor. De acuerdo con Escandell Vidal (1993), los principios de la teoría de Austin constituyen los fundamentos de la pragmática

moderna, ya que afirmó que el lenguaje no es sólo descriptivo, sino que lenguaje y acción se identifican.

1.2.2. La Teoría de los Actos de habla de Searle

John Searle, continuador de la teoría de Austin, intenta dar a la teoría un punto de vista más gramatical, que pueda dar cuenta de la correspondencia entre los actos de habla y las estructuras sintácticas. Propone clasificar los verbos que se utilizan para transmitir un acto de habla (los verbos realizativos) con el fin de encontrar una justificación sintáctica a un fenómeno pragmático (el significado intencional del acto de habla, es decir, “aquello que el hablante realmente quiere decir” con su enunciado, que puede coincidir o no con el significado literal del mismo). De esta manera, clasifica los verbos que se utilizan para transmitir un acto de habla y distingue entre actos de habla:

Representativos: comprometen al hablante a expresar la verdad de la proposición enunciada, como por ejemplo, “afirmar” o “asegurar”.

Directivos: su finalidad consiste en provocar la actuación del interlocutor, como por ejemplo, “ordenar”, “rogar”, “invitar”.

Compromisivos: comprometen al hablante a una acción futura, es el caso de “prometer”, “ofrecer”.

Expresivos: la finalidad ilocutoria coincide con la expresión del estado psicológico relativo al contenido proposicional. Por ejemplo: “alabar”, “agradecer”.

Declarativos: la ejecución de un acto de este tipo determina la correspondencia entre el contenido proposicional y un estado del mundo. Por ejemplo: “bautizar”, “jurar”.

Ahora bien, veamos cuál es la hipótesis de Searle:

(...) hablar un lenguaje es participar en una forma de conducta gobernada por reglas. (...) hablar consiste en realizar actos conforme a reglas. (Searle, 1994)

Conforme a esto, para Searle, los actos de habla constituyen las unidades de la comunicación lingüística y éstos se llevan a cabo “conforme a reglas”. Para determinar las condiciones en que estos actos de habla son afortunados, el autor se propone enunciar las condiciones que posibilitan que esos actos de habla se lleven a cabo y de ellas extraer reglas que “determinan qué tipo de enunciado y en qué circunstancias, cuenta como tal acto de habla” (Reyes, 1998). Analizando un acto de habla en concreto se pueden advertir las condiciones que determinan la “felicidad” del mismo. Para ello, nos guiamos en la explicación que realiza Graciela Reyes (1998) del acto de “pedir”:

Condiciones de tipo general: son aquellas que hacen posible la comunicación, por ejemplo, hablar inteligiblemente.

Condiciones de contenido proposicional: se refieren a las características significativas de la proposición empleada para llevar a cabo el acto de habla. En el caso de la petición, el contenido de la emisión debe referirse a un acto futuro del oyente.

Condiciones preparatorias: son preparatorias todas aquellas condiciones que deben darse para que tenga sentido realizar el acto de habla. Al hacer una petición a alguien es necesario que el oyente sea capaz de hacer lo que se le pida, y que no parezca estar dispuesto a hacerlo espontáneamente. En otras palabras, para que el acto de pedir se lleve a cabo, es necesario que parezca que el oyente no va a hacer, por iniciativa propia, aquello que el hablante va a pedir, sino que es necesario que el hablante realice la petición.

Condición de sinceridad: se centra en el estado psicológico del hablante y expresa lo que el hablante siente, o debe sentir, al realizar el acto ilocutivo. En este caso, es preciso que el hablante desee sinceramente que su interlocutor haga lo que le pide.

Condición esencial: es aquella que caracteriza tipológicamente el acto realizado. Es la que hace que una petición sea una petición y no otro acto;

dada las condiciones anteriores, el acto de habla cuenta como un intento de que el oyente haga lo que se le pide.

De esta serie de condiciones se pueden extraer las reglas que determinan los actos de habla; estas reglas son “constitutivas” porque definen una forma de comportamiento. En el caso del ejemplo analizado anteriormente, la regla constitutiva para este tipo de acto es que la emisión de una determinada forma lingüística cuente como el intento de que el oyente haga algo.

Como hemos visto, la teoría de Searle se basa en la creencia de que hay una correlación entre la forma lingüística y el acto de habla. Esto sucede cuando el lenguaje se usa literalmente, pero muchas veces un mismo acto locutivo puede realizar distintos actos ilocutivos, según distintos contextos, o una misma fuerza ilocutiva puede transmitirse mediante distintos actos locutivos, muchas veces de manera indirecta. Ante esta situación el autor explica que este tipo de actos están conformados por dos actos, uno literal y uno no literal, de modo que el oyente interpreta el “verdadero” acto de habla (el no literal) debido a su conocimiento del contexto en que se realiza el acto. Un ejemplo que muestra estos casos en español, es el del acto de pedir que se realiza mediante la forma de una pregunta: “¿Me puedes pasar la sal?” Por el contexto en el que suele aparecer, el destinatario al que se le hace esta “pregunta” interpretará que se trata de una petición o incluso de un mandato y no de una pregunta sobre su capacidad para pasar la sal.

De esta manera, para sintetizar, podemos decir que los conceptos claves de la teoría de Searle se basan en que todo acto de habla está regido por reglas que determinan una forma de conducta y que la forma que adopta el enunciado (directa o indirecta) depende de factores externos al código lingüístico. Además, el estudio de los actos de habla indirectos y la posibilidad de interpretarlos reconociendo la intención de hablante proporcionó uno de los principios teóricos más importantes de la Pragmática: la noción de significado intencional.

Como hemos visto hasta aquí, con la teoría de Searle se advierte la importancia que tiene el contexto a la hora de interpretar enunciados y la importancia que tiene descubrir la intención del hablante para poder interpretar

aquellos actos lingüísticos emitidos indirectamente. Ahora bien, ¿de qué manera se interpretan los enunciados?, ¿qué mecanismos regulan el intercambio comunicativo? A estos interrogantes intentan dar respuestas dos teorías fundamentales para los estudios sobre Pragmática. Se trata, por un lado, de la teoría de Grice (años 60), que propone un modelo de análisis basado en la creencia de que toda conversación está regida por un tipo de lógica común compartida entre hablante y oyente. La segunda teoría a la que nos referimos es la teoría expuesta por Sperber y Wilson, conocida dentro de los estudios lingüísticos como “Teoría de la Relevancia”, con la cual los autores se propusieron dar cuenta de los procesos mentales de la interpretación.

1.2.3. El Principio de Cooperación de Grice

Grice establece que los intercambios comunicativos comportan, normalmente, un esfuerzo por colaborar con nuestro interlocutor. Este principio de cooperación es el principio general que guía a los participantes en la conversación: todos los hablantes presuponemos que nuestro interlocutor va a cooperar en el acto comunicativo a través del cumplimiento de una serie de máximas que rigen toda conversación:

Máxima de Cantidad: se relaciona con la cantidad de información que debe darse. Manifiesta que la contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito del diálogo y que no sea más informativa de lo necesario.

Máxima de Calidad: expresa que el hablante no debe decir nada que crea falso ni de lo que no tenga pruebas suficientes.

Máxima de relación: indica que el hablante debe decir cosas relevantes, que su contribución tenga relación con aquello de lo que se está hablando.

Máxima de modalidad: tiene que ver con el modo de decir las cosas, hace referencia a la claridad de la expresión: “Sea claro”. Esta máxima, a su vez, se complementa con las siguientes: “Evite la oscuridad de expresión”; “Evite la ambigüedad”; “Sea breve”; “Sea ordenado”.

Si nuestro interlocutor no cumple o parece no cumplir con este principio de cooperación, violando alguna de estas máximas, el oyente podrá pensar que el hablante quiere decir algo diferente de lo que sus palabras expresan y extraerá una implicatura, es decir, “un significado adicional comunicado por el hablante e inferido por el oyente” (Reyes, 1998). Así se establece una diferencia entre “lo que se dice” y “lo que se comunica”, definido, esto último, como la información implícita de lo que se ha dicho, es decir la implicatura. Ésta, según Grice, puede ser de tipo convencional o conversacional. El primer tipo corresponde a la que se deriva directamente del significado de las palabras y no de factores situacionales, por ejemplo, “María logró terminar la tesis”. Este enunciado significa que María terminó la tesis y que le costó algún esfuerzo terminarla (...). La idea de esfuerzo o dificultad está implícita en la construcción lograr + infinitivo... (Reyes, 1998) . El segundo tipo -la implicatura conversacional- es la que surge de poner en juego principios de tipo moral, social, estético. Así, dentro de este tipo se encuentran las implicaturas conversacionales generalizadas y particularizadas. Las primeras no dependen de un contexto específico, dependen de saberes, normas o creencias que se pueden aplicar a muchos contextos. Es el caso de enunciados como:

“Juan va a cenar con una mujer” (Escandell Vidal, 1993)

Cualquiera sea el contexto en el que se pronuncie este enunciado, el artículo “una” hace referencia a alguien desconocido para el hablante.

En cambio las implicaturas conversacionales particularizadas dependen de un contexto específico, es decir, se producen por el hecho de decir algo en un determinado contexto y su derivación depende decisivamente del mismo. Este tipo de implicatura se desprende de la máxima de relación, ya que necesita actuar sobre los conocimientos contextuales compartidos. Por ejemplo, en el siguiente diálogo:

- Ann: Smith no parece tener una novia estos días.
- Bob: Ha estado haciendo muchas visitas a Nueva York últimamente.
(Gibbs y Moise, 1997)

Aunque la respuesta de Bob expresa simplemente el hecho de las visitas recientes de Smith a Nueva York, su intención es que Ann entienda que Smith tiene, o puede tener una novia allí. La derivación de tal conjetura depende exclusivamente del conocimiento del comentario previo de Ann y de que ambos saben que Smith no tiene ninguna razón para visitar Nueva York tan frecuentemente.

De lo dicho hasta aquí es importante destacar la propuesta de Grice acerca de los mecanismos de inferencia. Los mismos surgen de la puesta en juego de las máximas y del contexto y se aplican para llegar a los significados, o dicho de otra forma para captar de lo que se ha dicho, aquello que se comunica.

Dentro del contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras y, teniendo en cuenta la teoría de Grice, “lo importante es que los aprendientes de español LE sean conscientes de los significados que pueden hacer inferir a sus interlocutores y puedan, en la medida de lo posible, aprender a inferir ellos mismos las intenciones de los mensajes que reciben ” (Fernández Silva, 2004). Para ello se hace necesario que el profesor incluya en sus programas el objetivo de ayudar a los hablantes no nativos a interpretar y utilizar varios tipos de implicaturas. Como señala Graciela Reyes (Reyes, 1998), uno de los problemas que surge del escaso desarrollo de la capacidad de extraer inferencias o de interpretar correctamente en la lengua extranjera es lo que se ha dado en llamar “falsa expectativa”. Ésta puede darse en situaciones en las que el hablante no nativo demuestra un cierto dominio y fluidez en la lengua extranjera. Ante este hecho, el hablante nativo considera que puede interpretar correctamente enunciados como los que contienen chistes o ironías; sin embargo no siempre es así.

Al respecto, Bouton (1996), en un estudio realizado a aprendientes de inglés como segunda lengua, se plantea el interrogante de si es posible mejorar la habilidad de los hablantes no nativos al interpretar la implicatura en inglés americano por medio de la instrucción explícita. Realiza una división en implicaturas formulaicas (las que suelen hacerse con fórmulas de la lengua: metáforas cristalizadas, frases hechas, frases idiomáticas) y las que no lo son (las implicaturas que están basadas en el incumplimiento de la máxima de relevancia). Así, llega a la conclusión de que no existen problemas de interpretación

cuando la implicatura se manifiesta haciendo referencia al contexto inmediato y de que, por el contrario, los problemas de interpretación surgen de las implicaturas que se fundamentan en algún aspecto específico de la cultura, para las que el estudiante necesita mayor cantidad de tiempo para su interpretación. Esto nos demuestra, una vez más, la importancia de que el alumno acceda, a través de la lengua, a las formas de pensamiento de la cultura de la lengua meta.

1.2.4. La Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson

Sperber y Wilson (1994), inspirados en el modelo del proceso inferencial de Grice, destacan el papel fundamental de la inferencia en el proceso de interpretación y postulan la Teoría de la Relevancia, uno de los modelos más influyente en los estudios de la Pragmática moderna. Según estos autores, el hablante, basado en sus habilidades y preferencias, al comunicar un enunciado está considerando que éste es el más adecuado y es suficientemente relevante (en el sentido de pertinente) como para que valga el esfuerzo de procesamiento. Por su parte el destinatario, acepta el esfuerzo de dedicar su atención para entender lo que dice el hablante, a cambio de recibir “efectos cognoscitivos”, en otras palabras, una modificación o enriquecimiento de su conocimiento del mundo. En palabras de Sperber y Wilson:

Relevance is defined as a property of utterances and other inputs to cognitive processes. The processing of an input may yield some cognitive effects (e.g. Strengthening of existing assumptions, contradictions and elimination of existing assumptions). Other things being equal, the greater the effects, the greater the relevance of the input. The processing of the input (and the derivation of these effects) involves some mental effort. (...) the greater the effort, the lower the relevance. (Wilson, 1997)

De acuerdo con lo expresado en la cita anterior, la Teoría de la Relevancia intenta demostrar que el procesamiento de un input puede resultar en algún efecto cognoscitivo, tal como se explica en la cita, reforzando o contradiciendo y eliminando asunciones existentes. Si el input no establece ninguna conexión

con los conocimientos previamente adquiridos, su procesamiento exige un gran esfuerzo, produce menos efectos cognoscitivos y tiene una menor relevancia. Sin embargo, si ese input puede ser asociado a los conocimientos previos, su procesamiento deviene en más información nueva, producto de la inferencia establecida a través de esa conexión entre lo nuevo y lo conocido. De acuerdo con la teoría de Sperber y Wilson, esta información es la más relevante, pues produce un efecto cognoscitivo con menos coste de procesamiento o esfuerzo mental. En definitiva, se trata de extraer la máxima información con el menor esfuerzo posible. Así, para entender un enunciado se siguen dos procesos: por un lado, se descodifican los signos lingüísticos; por otro lado, mediante los mecanismos inferenciales que presenta la Teoría de la Relevancia, se llena el espacio que va entre lo dicho y lo implicado:

The hearer takes the conceptual structure recovered by linguistic decoding; following a path of least effort, he enriches it at the explicit level and complements it at the implicit level, until the resulting interpretation meets his expectations of relevance; at which point, he stops. (Wilson, 1997)

Para ilustrar las ideas expresadas por Wilson, observemos el siguiente ejemplo, citado por Escandell Vidal

“ Esta habitación es un horno.” (...) se dice explícitamente que la habitación a la que se hace referencia es un horno en el sentido de que comparte con los hornos algunas propiedades (...), la de haber alcanzado una alta temperatura; si lo que comparten habitación y horno es la alta temperatura, la consecuencia inmediata es que el que habla tiene calor. (Escandell Vidal, 1993)

Vemos que el hablante codifica un enunciado pero con la intención de comunicar algo diferente de lo explícitamente dicho. Este procedimiento le sirve para llamar la atención del oyente, el cual deberá extraer el verdadero significado, primero descodificando el significado explícito de las palabras y, luego, inferiendo lo implícito. Aunque no se ajusta necesariamente a las leyes de la

lógica clásica, la inferencia surge de un proceso de razonamiento deductivo, en el que a partir de ciertas hipótesis se llega a una conclusión. Siguiendo con el ejemplo antes citado, la hipótesis sería: “si lo que comparten habitación y horno es la alta temperatura, la consecuencia inmediata es que el que habla tiene calor” (Escandell Vidal, 1993) . Decimos que este proceso inferencial no se ajusta a las leyes de la lógica clásica porque las hipótesis que el oyente lanza sobre un determinado enunciado no son demostrables, sino que pueden desmentirse o confirmarse; “las inferencias (...) se aplican a premisas que se deducen bien del contexto presente, bien de la memoria” (Bertuccelli Papi, 1996) . Dicho de otro modo, la información nueva que nos llega es procesada por nuestro sistema deductivo “en relación con los supuestos contenidos en nuestra mente” (Escandell Vidal, 1993) , es decir con la información ya conocida o representaciones del mundo real.

En síntesis, como hemos visto hasta aquí, la teoría de Sperber y Wilson destaca el papel fundamental de la inferencia en el proceso de interpretación de los enunciados. Este proceso inferencial es un proceso cognitivo de la mente humana, por lo que podemos decir que es universal. Sin embargo, se realiza sobre la base de los supuestos, es decir, sobre la base de las representaciones del mundo real y éstas pueden variar de un individuo a otro. Por lo tanto, coincidimos con Claudia Fernández Silva (2004) en que “si los supuestos de los que se parte son culturales, esto puede llevar a un hablante no nativo a inferencias que, aunque no sean incorrectas pueden ser inadecuadas en otra cultura” (Fernández Silva, 2004). Es aquí donde creemos que cobra importancia la enseñanza de los aspectos sociopragmáticos de ELE, pues éstos atienden a bagajes socioculturales que dan sentido a la lengua y que se ponen en marcha cada vez que interactuamos con alguien, pero, como expresa Lourdes Miquel “no los tenemos cuando usamos una lengua extranjera si, junto al aprendizaje de esa lengua, no se ha hecho un trabajo sociocultural serio” (Miquel, 2004). Ahora bien, como profesores, debemos ser capaces de detectar aquellos elementos socioculturales que sean más relevantes para nuestros estudiantes, sobre todo, y de acuerdo con la misma autora, “de aquellos que están ínti-

mamente ligados a la lengua, por ser a su vez los que determinarán el éxito comunicativo de los estudiantes” (Miquel, 2004) Una forma de detectar esos elementos es observando sus comentarios, sus valorizaciones, sus críticas a la sociedad meta, etc., pues esto nos permitirá detectar no sólo nuestro propio componente sociocultural, sino también las diferencias y similitudes con el de ellos. Otra forma es partir del propio error pragmático, pues éste nos dará las pistas de aquello que el estudiante todavía no domina como para que su contribución sea lo más adecuada posible. A su vez, para percibir esta adecuación o inadecuación es de suma importancia trabajar contextualizadamente; de lo contrario la falta de claves contextuales imposibilitará la adquisición de aquellos supuestos que dominan a la cultura meta y, por ende ,los estudiantes de ELE no podrán llegar a una correcta interpretación de los enunciados.

1.2.5. Los estudios sobre la cortesía: la teoría de Brown y Levinson

En los apartados anteriores, a través de las distintas teorías, hemos visto cómo los autores han intentado explicar los procesos de producción e interpretación de los enunciados en situaciones concretas de comunicación. También hemos visto la importancia de las intenciones de los hablantes, su relación con el contexto y los procesos de inferencia que se ponen en juego para deducir la verdadera intención del hablante con un determinado mensaje. Faltaría ahora precisar la influencia de las reglas o normas sociales y culturales que conducen a comportamientos verbales específicos. Estos últimos aspectos son abordados por los estudios sobre la cortesía que intentan explicar no sólo cómo ciertos comportamientos verbales están sujetos a normas sociales y culturales, sino también cómo el hablante necesita valerse de ciertas estrategias conversacionales para mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales por medio de la palabra. Este último aspecto es el que más ha interesado a la Pragmática en los últimos años, pues se trata de estudiar los medios que posee el lenguaje para mantener las buenas relaciones cuando los objetivos del hablante entran en conflicto con los del destinatario. En este sentido “la cortesía puede en-

tenderse como un conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar dichos conflictos” (Escandell Vidal, 1993). Los más recientes estudios sobre la cortesía parten del concepto de imagen presentado por Pénélope Brown y Stephen Levinson. Su obra *Politeness. Some universals in language usage* (Levinson y Brown, 1987) es la obra que inaugura los estudios acerca de la cortesía como estrategia conversacional. Estos autores parten de la idea de la imagen pública que tiene el hablante y de que para conservarla o protegerla debe recurrir a estrategias conversacionales, las cuales son entendidas como las selecciones lingüísticas que realiza dicho hablante para llevar a cabo un determinado acto de habla. Según esta teoría, los actos de habla se dividen en actos que amenazan la imagen positiva (ser apreciado por los demás) y actos que amenazan la imagen negativa (no sufrir imposiciones de los otros interlocutores). En cualquier caso, dada la amenaza, el hablante tratará de mitigarla recurriendo a estrategias de cortesía, las cuales vienen a minimizar los riesgos de pérdida de esa imagen. Así, por ejemplo, al emitir una opinión, para no mostrar oposición tan abiertamente, el hablante trata de matizarla, recurriendo a ciertas estructuras (“bueno, sí, pero en realidad yo creo que, en mi opinión, no sé...”) que le sirven para cuidar la imagen positiva de su interlocutor y que éste no quede mal públicamente. Por otro lado, hay actos, como los directivos (la pregunta, la solicitud, la orden, la invitación y el consejo) que amenazan la imagen negativa del hablante, ya que tienen como finalidad modificar la conducta del interlocutor. En este caso, frente a un acto como el de “pedir”, para minimizar la amenaza de esa imagen negativa, generalmente, el hablante recurre a la indirección o a la mitigación, con el objetivo de disminuir el grado de imposición. Así por ejemplo, al tener que pedir un libro prestado es probable que utilice frases como las siguientes: “Si no te importa, ¿me traes el libro cuando lo termines?”; “Oye, ¿has leído el libro aquel que te presté?” (Fernández Silva, 2004).

En síntesis, y de acuerdo con Escandell Vidal (1993), “la teoría de Brown y Levinson constituye un buen punto de partida para adentrarse en el estudio de las relaciones entre formas lingüísticas y estructuras sociales (Escandell Vidal,

1993).

Hasta aquí, y conforme lo hemos planteado en la introducción de este capítulo, hemos presentado un panorama de los estudios sobre Pragmática, pues constituyen la base de los contenidos de nuestra propuesta. Dado que para llevarla a cabo hemos tomado herramientas tecnológicas, nos compete, ahora, presentar un panorama acerca de las Nuevas Tecnologías de la Información y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

1.3. Las TIC. Definición y principales alcances en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras

Se concibe a las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) como un conjunto diverso de recursos y herramientas tecnológicas que se utilizan para comunicar y para crear, divulgar, almacenar y gestionar información. Los avances científicos y técnicos desarrollados durante los últimos años han creado un nuevo tipo de sociedad, un nuevo tipo de cultura en la que la información y el conocimiento están, prácticamente, al alcance de todos. En esta sociedad que muchos pensadores han dado en llamar “sociedad de la información”, las TIC ofrecen una gran variedad de herramientas que abren nuevas formas de diálogo y acercamiento entre culturas.

Béliste y Linard (1996) citados por Gutiérrez Martín (1997) distinguen cinco tipos de herramientas que formarían la base de las TIC:

- el correo o mensajería electrónica: donde los mensajes son sobre todo de texto y constituyen uno de los servicios más utilizados de Internet.
- multimedia interactiva: supone la integración de medios, códigos y lenguajes.
- herramientas de trabajo en grupo, o aquellas aplicaciones informáticas que posibilitan el trabajo simultáneo de varias personas en una misma

tarea o proyecto, sin necesidad de que coincida en un mismo tiempo y espacio.

- La teleconferencia: modalidad de mensajería electrónica en la que todos los implicados en la comunicación participan en ella simultáneamente.
- La videoconferencia: sistema de reunión electrónica a distancia en la que se emplean sonidos e imágenes.

La educación, como parte de esa sociedad de la información, también ha cambiado y la presencia de las TIC ha abierto nuevos caminos y nuevas formas de encarar la realidad educativa. Con el desarrollo, especialmente, de la Internet, la World-Wide Web (telaraña mundial) o, simplemente la Web, como se la conoce en el mundo hispano, y la computadora, como medio de acceso masivo, el panorama educativo afronta realmente un primer cambio tecnológico en el aprendizaje.

1.3.1. Las TIC y la evolución de los enfoques pedagógicos

En el caso concreto de la enseñanza de lenguas extranjeras, el ordenador y la Internet cumplen un papel fundamental. Así, en este ámbito surge la ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador), término que se le da, en el contexto de ELE, al término inglés CALL (Computer Assisted language learning). El término hace referencia a la búsqueda y desarrollo de aplicaciones de la computadora en la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

A lo largo de los años, desde su implementación en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, la Enseñanza Asistida por Ordenador ha pasado por distintas fases, respondiendo a los distintos enfoques sobre aprendizaje. De esta manera, siguiendo a Warshauer (1996) advertimos dos momentos claves:

“Behavioristic CALL” (CALL Conductista): implementado durante los años 60 y 70. Estaba basado en los principios del conductismo. Los programas y aplicaciones de computadora estaban dirigidos a incluir ejercicios de lenguaje repetitivos, los denominados “drills”, programas de ejer-

citación de tipo estructural (repetición, transformación, sustitución), explicitación gramatical, tests de traducción. Dentro de este enfoque:

- Se expone a los estudiantes a la repetición del mismo material.
- El ordenador es concebido como un tutor mecánico ideal, ya que nunca se cansa y puede proveer una retroalimentación inmediata.

Comunicative CALL (CALL Comunicativo): basado en los enfoques comunicativos, se desarrolla durante los años 70 y 80. El foco está puesto en usar el lenguaje más que en las formas mismas. En esta fase la Enseñanza Asistida por Ordenador se corresponde con teorías cognitivas que acentúan que el aprendizaje es un proceso de descubrimiento, expresión y desarrollo. Tal como expresa Warshauer (1998) el foco no era tanto lo que los estudiantes hacían con la máquina, sino lo que hacían entre ellos mientras trabajaban con la computadora. Y siguiendo a Underwood (1984) citado por Warshauer (1998), la Enseñanza Asistida por Ordenador bajo el enfoque comunicativo:

- Enseña gramática implícita en lugar de explícita.
- Permite los estudiantes generar enunciados originales en lugar de sólo manipular lenguaje prefabricado.
- Evita decirle al estudiante que está equivocado y es flexible a una variedad de respuestas del estudiante.
- Usa el idioma meta exclusivamente y crea un ambiente en el cual usar el idioma meta se siente como algo natural.
- No tratará de hacer algo que también puede hacer un libro.

A principios de los años 90, los enfoques cognitivos adquieren una óptica más social y surgen los enfoques sociocognitivos. El énfasis se pone en el uso del lenguaje en contextos sociales auténticos. Así, surgen los denominados “proyectos” o “tareas” en los que se involucra al estudiante con el objetivo, por un lado, de integrarlo en ambientes de aprendizaje auténtico y, por el otro, de integrar varias habilidades del aprendizaje del lenguaje.

A través de esta breve revisión, es posible advertir que las TIC, desde su llegada al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, han estado siempre al servicio de las teorías pedagógicas dominantes. Junto con la llegada de los enfoques cognitivos de aprendizaje, las TIC han supuesto un replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, del rol que cumplen tanto el profesor como el alumno y las herramientas informáticas. Trenchs (2001), citada por Marta Higuera García (2004) “afirma que el ordenador ha pasado de ser un tutor que instruía al alumno a través de la ejercitación repetitiva -modelo conductista del aprendizaje- a ser un estímulo para que los alumnos produzcan lenguaje auténtico en interacciones con todos los hablantes -modelo comunicativo de la enseñanza de lenguas” (En Higuera García, 2004).

1.3.2. Las TIC y su adaptabilidad a los nuevos enfoques pedagógicos

Al repasar la evolución de las principales teorías de aprendizaje y su relación con las TIC, hemos visto la flexibilidad de éstas al poder ser adaptadas a los diferentes modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje. Durante los últimos años, conceptos como aprendizaje constructivo, significativo y cooperativo están al frente de las teorías sobre la adquisición del conocimiento que mayor influencia han tenido en el aprendizaje de lenguas. El aprendizaje constructivo, siguiendo nuevamente a Trenchs (2001), “implica que el aprendiente aprende la lengua construyendo e integrando los conocimientos nuevos en los ya conocidos” (en Higuera García, 2004); esto implica que el estudiante no recibe información pasivamente, sino que participa activamente en su propio proceso de aprendizaje, interpretando y organizando la información. Por su parte, el aprendizaje significativo “lo entendemos como opuesto al memorístico y repetitivo” (en Higuera García, 2004). Esto significa que una vez que el alumno logra encajar los conocimientos nuevos con los previos, puede atribuirles un significado, es decir, puede obtener una representación mental del mismo y, en este sentido, el aprendizaje se vuelve significativo.

A estos tipos de aprendizajes mencionados respondería un tipo de pedagogía como la que Beltrán Llera (2001) llama “pedagogía de la imaginación”, centrada en la búsqueda, la indagación, la curiosidad y la imaginación, en contraposición a la “pedagogía de la repetición”, centrada en un aprendizaje memorístico. En este sentido, las TIC pueden ser vistas según Jonassen (1998) como “herramientas de la mente” que posibilitan la construcción del conocimiento, herramientas para que los estudiantes aprendan “con ellas” y no “de ellas”. Así, el ordenador a través de las distintas herramientas y programas que pueden ser utilizados y la Internet, en especial, pueden apoyar el proceso cognitivo del estudiante. Al respecto Beltrán Llera (2003) afirma:

(...) los ordenadores pueden apoyar el pensamiento reflexivo de los estudiantes porque les permiten aprender planificando las actividades, controlando sus resultados, evocando lo que ya saben, creando conocimientos nuevos, modificando los viejos, aprendiendo de los errores, consolidando los aciertos, en suma, tomando decisiones respecto a la cadena de la construcción del conocimiento. (Beltrán Llera, 2003)

1.3.2.1. El papel del alumno y del profesor dentro del modelo comunicativo

Como hemos visto, dentro de los nuevos enfoques comunicativos aplicados a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, el alumno se ubica en el centro del proceso de enseñanza - aprendizaje, como protagonista del mismo. Se potencia la autonomía y el aprendizaje creativo por parte de los aprendices, los cuales se constituyen en controladores y creadores de su propio proceso de aprendizaje. El concepto de interacción (con otros aprendices y con los materiales) toma una posición de suma importancia para facilitar la construcción del conocimiento. En este proceso, y con la incorporación de las TIC, la interacción se lleva a cabo con los recursos multimedia.

Por su parte el profesor, de ser un transmisor de información y de centrar el proceso de enseñanza en la instrucción, pasa a ser un guía y facilitador de conocimientos. En lo que respecta al lugar que ocupa frente a las nuevas tecno-

logías, se constituye en diseñador y creador de nuevas situaciones significativas de aprendizaje, a partir del análisis de las habilidades y necesidades de sus estudiantes.

Una de las posibilidades que ofrece el ordenador para facilitar el proceso de construcción del conocimiento son las herramientas de autor ¹. Con ellas el profesor puede crear sus propias actividades teniendo en cuenta las características y el estilo de aprendizaje de sus alumnos. Haciendo referencia a este tipo de herramientas, Martín Gavilanes nos dice:

El profesor puede reforzar el proceso de aprendizaje diseñando tareas que exploten habilidades cognitivas específicas o requerir varios tipos de habilidades o, bien, dejar que el alumno trabaje en libertad y a su ritmo, haciendo las cosas que mejor le funcionen y más cómodo le resulten. Para ello podría ayudarse de herramientas telemáticas, entre ellas el software de autor. (Martín Gavilanes, 2004)

Coincidimos también con Higuera García en que:

todos estos cambios (...) permiten ser optimistas sobre la posibilidad de enseñar comunicativamente la lengua en Internet (...). Afortunadamente, tanto las prestaciones y posibilidades de las TIC, como la evolución que ya se puede comprobar en los materiales didácticos, es compatible con los presupuestos teóricos del enfoque comunicativo, el aprendizaje constructivo y significativo y el aprendizaje cooperativo. (Higuera García, 2004)

De esta manera, la Internet ofrece la posibilidad de ser utilizada ya sea como soporte didáctico para presentar el propio material o bien como fuente misma de información y de interacción. Como fuente de información, la Internet le permite al estudiante acceder a una enorme cantidad de datos sobre la lengua y la cultura de la L2, a través de las páginas Web que circulan por la red. El formato que adoptan estas páginas es el llamado “hipertextual” o no lineal. Éste constituye un nuevo modo de organizar la información a través de diferentes

¹Las herramientas de autor equivaldrían a programas con ejercicios en blanco, que han de ser rellenados por el docente, para que el alumno pueda practicar con ellos.

nodos conectados entre sí. De esta forma, el estudiante se enfrenta a diferentes niveles de acceso a la información, lo que le abre más caminos de exploración. Teniendo en cuenta esta posibilidad, se puede afirmar que el formato hipertextual está sustentado por los enfoques cognitivos, en la medida en que el aprendizaje se lleva a cabo como un proceso dinámico, en el que conocimientos y experiencias interactúan conformando redes conceptuales, más que una acumulación de datos. Sin embargo, como afirma Olga Juan Lázaro, “hay que tener ciertas precauciones porque podría convertirse en fuente de frustración y conducir a que (...) se desoriente sobre su ruta y objetivo” (Juan Lázaro, 2004). Es aquí donde, creemos, debe observarse el papel del profesor, como moderador y facilitador de aquellas pistas que vayan guiando al estudiante en su proceso de experimentación y búsqueda del conocimiento.

1.3.2.2. Herramientas tecnológicas empleadas

Teniendo en cuenta el panorama presentado en los apartados anteriores, se hace necesario revisar cuáles son las posibilidades y herramientas que ofrece el ordenador y cómo son utilizadas en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En primer lugar, las Nuevas Tecnologías han sido aplicadas para adaptar ejercicios del tipo tradicional a un formato electrónico, integrando imágenes, sonidos, etc. Los materiales para el aprendizaje de idiomas en el mercado siguen dominados por paquetes que siguen las metáforas tradicionales, tales como *drill & kill* or *grammar hammer* (Ruschoff, 2002). En general, estos materiales se suelen encontrar en paquetes, como un compendio de ejercicios, los que suelen llamarse materiales de autoestudio o autoacceso. Las ventajas de la aplicación de las TIC, en este caso, al permitir interacción con el material, ofrecen actividades de aprendizaje adicionales. Tal es el caso de actividades como “escucha y actúa”: se presenta una imagen y un número de objetos en la pantalla; basado en la escucha de texto o de instrucciones dadas oralmente por la máquina, los estudiantes tienen que tomar items y arrastrarlos al lugar apropiado en la imagen (Ruschoff, 2002). Actualmente, la mayoría de los drills

incluyen también juegos, aprovechando las ventajas del ordenador para motivar el aprendizaje del lenguaje. (Warshauer y Healey, 1998)

Existen, también, juegos o actividades lúdicas que, aunque no han sido pensadas o diseñadas desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, se suelen utilizar para promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Las experiencias con el ordenador apuntan a entender dicho aprendizaje como un proceso social de construcción del conocimiento. De esta manera, utilizando los recursos informáticos como mediadores, dos o más sujetos interactúan para construir el conocimiento, a través de la discusión, reflexión y toma de decisiones. Tal es el caso de los juegos de simulación, en donde “el usuario asume el papel de uno de los actores de la acción narrada (...) y debe tomar continuamente decisiones que darán lugar a un final más o menos feliz” (García, 2004). De acuerdo con Warshauer “el lenguaje que tiene lugar en parejas o pequeños grupos de estudiantes frente a la computadora es tanto o más importante que el lenguaje en la pantalla de la computadora”. (Warshauer y Healey, 1998) Esta idea apunta, precisamente, a que los estudiantes no sólo aprenden la lengua al tomar contacto con el lenguaje presentado en el juego o en la actividad, sino también de la reflexión y de la toma de decisiones en forma conjunta.

Dentro del marco del constructivismo sociocultural, otro aspecto importante a destacar en relación al proceso de aprendizaje es el **aspecto cooperativo**. La mejor manera de potenciarlo es a través de la realización de tareas o proyectos educativos, a través de los cuales el trabajo es dividido; cada estudiante se encarga de la resolución de una parte y finalmente se ponen en común los resultados. Pensamos, tal como afirma Olga Juan Lázaro (2004), que dicho aspecto cooperativo podría “incentivarse mediante el uso de las tecnologías de la información” (Juan Lázaro, 2004) sobre todo en entornos de aprendizaje online a distancia, en los que los estudiantes tienen que negociar e intercambiar opiniones, conocimientos, ideas, etc., con el profesor y con sus compañeros que se encuentran en distintas partes del mundo. Sin embargo, también se están implementando, cada vez más, en la clase presencial de ELE. Un ejemplo, enmarcado en el mencionado enfoque por tareas o proyectos son las denomi-

nadas WebQuest (WQ). Éstas se presentan como actividades orientadas a la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de recursos de la Web. Los estudiantes tienen una tarea o proyecto que realizar al finalizar el ejercicio y para ello se suelen dividir el trabajo en subtareas específicas, con el fin de fomentar el trabajo cooperativo y enriquecer la actividad. En uno u otro caso (aprendizaje a distancia y aprendizaje presencial) resaltan las posibilidades que ofrecen el chat, los foros y el correo electrónico, tanto para organizar la tarea o proyecto como para poner en común los resultados que se han obtenido.

Además de la utilidad que hemos esbozado en líneas anteriores, el correo electrónico, el chat, los foros y, agregamos ahora, los Moos parecen constituir los medios más utilizados para la práctica del lenguaje en uso. Debido a ello, son numerosos los proyectos que han introducido e introducen el uso del correo electrónico y del chat en las clases de lenguas extranjeras, con la finalidad de exponer a los estudiantes a la lengua auténtica en intercambios con el propio profesor o con nativos de la lengua objeto.

De esta manera, el estudiante puede interactuar de manera sincrónica o asincrónica, ya sea con sus propios compañeros de clase, con su profesor, con otros estudiantes de otros países o con los propios nativos de la lengua meta. Si atendemos a la etimología de las palabras, la diferencia entre “sincrónica” y “asincrónica” estriba en que la interacción puede darse “al mismo tiempo” o no. Así, un ejemplo de interacción sincrónica, en la que emisor y receptor están comunicándose al mismo tiempo, lo constituye el chat.

Otro ejemplo de este tipo de herramientas que posibilitan la comunicación sincrónica, y de las que poco a poco se están descubriendo posibilidades para el ámbito de la enseñanza de lenguas, son los denominados MOOs o MUDs (Multiple User Domain, Object-Oriented). Básicamente un MUD es un espacio virtual online, principalmente textual, en el que la comunicación sincrónica tiene lugar entre usuarios logueados al mismo tiempo. Este espacio virtual es llamado también comunidad virtual, ya que es creado por los mismos usuarios que, mediante comandos de texto, describen “objetos”, tales como personajes,

habitaciones y cosas. Dichas descripciones quedan almacenadas en línea, de modo que los otros usuarios pueden interactuar con y manipular los objetos o simplemente “hablar” con otros jugadores en el espacio creado. En líneas generales, son entornos interactivos en modo texto que sirven para reunir a sus personajes en un mundo imaginario, donde pueden interactuar de formas muy diversas, y donde todos pueden manipular su entorno y ampliarlo a su gusto.

Algunos ejemplos de MOOs creados para la enseñanza de lenguas extranjeras son:

- schMOOze University, para aprendientes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera..
- MundoHispano, para aprendientes de español
- MOOfraçais, para aprendientes de francés

Lonnie Chu (creadora de Mundo Hispano) al comparar las ventajas de los MOOs sobre el correo electrónico para la enseñanza de lenguas extranjeras, destaca la mayor informalidad, rapidez y espontaneidad de los primeros sobre el segundo. Al respecto afirma: “Each utterance is generally much shorter than a typical email message, yet because of the live interplay with other users, MOO sessions can run into hours of fascinating language use” (Chu, 2000) . Ahora bien, si comparamos el MOO con el chat, (otro de los recursos utilizado para la enseñanza de lenguas extranjeras) las diferencias principales que presenta el primero sobre el segundo es la posibilidad de proveer contexto (espacios, creados por los mismos usuarios) e interactividad necesaria para el aprendizaje de lenguas. Principalmente, hay que destacar que a través de los MOO es posible crear comunidades virtuales, las cuales son impensables a través de un chat.

El otro tipo de interacción -asincrónica- es la que se lleva a cabo cuando se utilizan herramientas como el correo electrónico. Ambos tipos (sincrónica y asincrónica) le brindan al estudiante la posibilidad de interactuar con el lenguaje real de la lengua meta. Sitman (1998) recalca la importancia que tiene esta posibilidad para los estudiantes que no se encuentran en un contexto

de inmersión, ya que “nos da acceso a comunidades de practicantes que nos serían inaccesibles de otra manera. Así, por lo menos, los estudiantes de E/LE pueden entrar en contacto directo con manifestaciones auténticas de la lengua y la cultura españolas a pesar de la distancia”. (Sitman, 1998)

En lo que respecta a aquellas herramientas que facilitan la creación de materiales, actualmente, como ya hemos mencionado en apartados anteriores, existen las denominadas “herramientas de autor”. Éstas permiten generar ejercicios similares a los de autoaprendizaje, pero con diferentes contenidos y enfocados a un grupo de estudiantes específico; agilizan el trabajo creativo y reducen el tiempo necesario para crear los ejercicios. Además, desde el punto de vista constructivista del aprendizaje, pueden ser usadas para que los alumnos elaboren sus propias actividades, permitiéndoles explorar distintos aspectos lingüísticos e impulsándolos a construir su propio conocimiento. Así, ejercicios como la clásica historia cortada en la que el estudiante tiene que agregar una frase, las palabras cruzadas, los puzzles, etc. son ejemplo de material generado con las herramientas de autor.

En este sentido, un trabajo que resulta significativo para esta investigación es el del profesor Alberto Cañas de la Universidad de Hokuriku, “Materiales Interactivos Multimedia para la enseñanza del Español en Japón”. El trabajo se enfoca en la utilización de herramientas de autor para crear ejercicios para el aprendizaje de vocabulario. El proyecto, llamado Aula Z de español es elaborado en forma conjunta, con la participación de los estudiantes de español como segunda lengua extranjera y se centra específicamente en la elaboración de una práctica y aprendizaje del alfabeto. Así, los estudiantes, combinando imágenes y audio logran en formato HTML un producto que les permite practicar el alfabeto de manera interactiva. También, con el objetivo de practicar vocabulario, elaboran presentaciones multimedia en las que presentan listas de vocabulario y mapas semánticos en inglés sobre un determinado tema. La interacción con el ordenador les permite, en algunos casos, descubrir sus correspondientes palabras en español y, en otros, a través del uso de cognados del inglés, formarse y debatir sobre temas de interés general. Lo interesante de

este proyecto es que, además de facilitar la práctica del vocabulario, son los propios estudiantes los que realizan el proceso de búsqueda, de experimentación y construcción del conocimiento, creando sus propias actividades a través de una herramienta de autor.

De todas las herramientas que hemos presentado y que pueden adaptarse para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, creemos que las más adecuada para nuestro propósito -la creación de una aventura laberíntica- son las herramientas de autor, ya que:

- podemos crear una actividad con un fin específico y para un grupo de estudiantes también específicos.
- Podemos ir agregando ejercicios a nuestra actividad en función del progreso de nuestros alumnos.
- Podemos presentar la lengua en contexto.
- Podemos, a través de las posibilidades de los multimedia, proporcionar imágenes y sonido para facilitar aún más el aprendizaje de la lengua. Las imágenes sirven para proporcionar un contexto visual a los diálogos, mientras que el sonido permite a los estudiantes tomar contacto con la pronunciación y practicar la comprensión auditiva.

Por último, con este tipo de herramientas se puede lograr lo que Trenchs (2001) llama “programas que fomentan un aprendizaje inductivo -como los exploratorios y los de resolución de problemas” (en Higuera García, 2004). En los entornos exploratorios, el alumno, centrado en su propio proceso de aprendizaje, frente a una serie de alternativas que se le presentan, toma sus propias decisiones sobre qué y cuándo consultar cierta información o sobre cómo continuar. Dentro de este encuadre se puede ubicar a los materiales como el que nos proponemos presentar en nuestro trabajo: “los laberintos de texto”, en los que:

un primer texto plantea un problema y el alumno tiene que elegir cómo seguir, en función de lo que haya leído en distintas fuentes; cada elección

le lleva a una encrucijada, hasta que consigue llegar al objetivo final de la actividad. También las simulaciones defienden el aprendizaje por descubriendo, pero, además, crean un entorno de aprendizaje que simula la realidad: el alumno actúa y el entorno reacciona a las respuestas lingüísticas del alumno. Así mismo, los juegos de aventuras en los que hay que resolver algún misterio o navegar por distintas páginas con un fin concreto se basan en la resolución de problemas. Evidentemente, este segundo tipo de materiales es escasísimo, por lo elevado de sus costes, pero, sin duda, son los que mejor responden a la enseñanza comunicativa de la lengua. (Higueras García, 2004)

Capítulo 2

Marco teórico

Tal como expresamos en el apartado anterior, las herramientas de autor nos permiten personalizar nuestro material didáctico y orientarlo así a unos fines específicos, en nuestro caso, la enseñanza de aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos del español como lengua extranjera. Además, como ya hemos mencionado, enmarcadas por los enfoques cognitivos, nos permiten fomentar el aprendizaje inductivo, a través de actividades como los laberintos de texto, dentro de los que se ubica nuestra propuesta. Por ello, en este apartado haremos referencia a los principales conceptos acerca del tipo de actividad que pretendemos presentar.

2.1. Las aventuras interactivas

Nuestro trabajo está enfocado en la didactización de aspectos pragmáticos a través de una aventura interactiva utilizando la herramientas de autor Quandary. Dicha aventura se presenta bajo la estructura de los llamados laberintos de texto, denominación que proviene del inglés “maze”, palabra que en español hace referencia a “laberinto”. En primer lugar, ofreceremos una definición y algunas consideraciones importantes acerca de los “mazes”, tomando como punto de referencia la exhaustiva investigación sobre “mazes” que la profesora Rosana Larraz presentará en breve como parte de su memoria de máster.

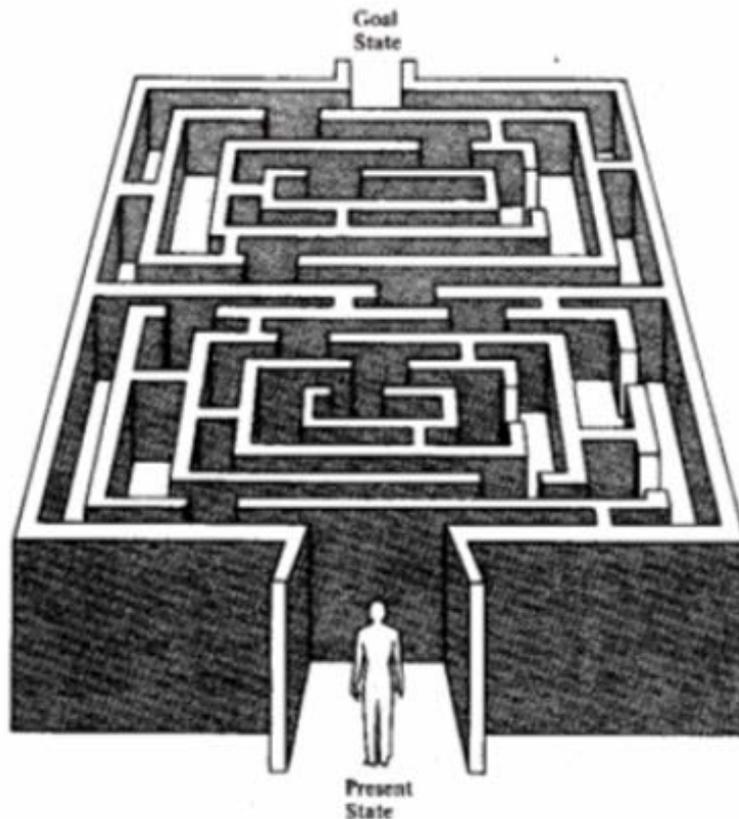


Figura 2.1: Ilustración tomada de Newell, A. et al. *Human Problem Solving*. USA: Prentice Hall.1972.

2.1.1. Definición y origen de los “mazes”. Algunos ejemplos

En líneas generales, un “maze” puede ser definido como una situación problemática de la que hay que tratar de salir. Se expone un problema y una serie de opciones de acción que hay que elegir. Cada elección conduce a una nueva situación problemática que se deriva en nuevas opciones y así sucesivamente hasta completar la actividad. Tal como Rosana Larraz (2006) expone en su investigación, la primera descripción y ejemplificación de este recurso en la enseñanza de lenguas fue llevada a cabo en 1981 por Marge Berer y Mario Rinvoluceri en su libro *Mazes: a problem-solving reader*. Estos mazes, presentados y utilizados en soporte papel, fueron diseñados para la enseñanza del inglés y dirigidos a un nivel intermedio de estudiantes. Ante la pregunta What

is a maze? presentan la siguiente definición:

It is a problem situation you try to work your way out of. Each maze starts by posing a problem and offers several choices of action, each of which is numbered, You must select one of these choices and turn to the numbered section, where you learn the consequences of your choice. Once again you are faced with further choices, all of which lead you on to other sections of the maze. The order in which you go through the maze depends on the choices you make at each stage. (Rinvolucri y Berer, 1981)

En este tipo de actividad, es el propio estudiante el que va eligiendo el camino para ir resolviendo los problemas planteados y, al observar que cada nueva situación es consecuencia de sus propias elecciones, el aprendizaje se vuelve significativo. De esta manera, vemos que este tipo de estructura se corresponde con los nuevos enfoques cognitivos de aprendizaje sobre los que hemos hablado anteriormente, en los cuales el alumno va construyendo su conocimiento a través de la resolución de los problemas que se le plantean.

Aunque los primeros “mazes” para la enseñanza de lenguas surgieron en soporte papel, poco a poco y, conforme ha avanzado la aplicación de las Nuevas Tecnologías de la Información en la educación, fueron apareciendo en soporte electrónico. Un ejemplo representativo de software diseñado de forma laberíntica es el programa comercial “London adventure” (1986) desarrollado por el British Council para el aprendizaje de inglés lengua extranjera. En él los estudiantes se enfrentan a la aventura de conseguir llegar a tiempo al aeropuerto de Heathrow donde deben tomar el vuelo de las cinco teniendo que hacer previamente ciertas compras en Londres. En este programa se trabaja el uso adecuado de la lengua en varias situaciones básicas de “supervivencia” por lo que la selección de opciones poco adecuadas por parte del estudiante puede llevarle a verse sumergido en embarazosos malentendidos y en sucesivas dificultades para conseguir su objetivo.

Basados en los modelos pedagógicos de resolución de problemas, este tipo de actividades han sido utilizadas para desarrollar distintas destrezas y compe-

tencias dentro del aprendizaje del inglés como lengua extranjera: comprensión escrita, expresión oral, toma de decisiones, y la práctica del uso adecuado de la lengua, tal como expusimos en el ejemplo anterior y en mazes como los que presenta el profesor Scott Windeatt para el aprendizaje del inglés en la Universidad de Newcastle (Windeatt) : “How not to drink in a pub” ;“Refusing invitations”. En el primero se expone la siguiente situación: el estudiante acaba de llegar a Inglaterra y decide entrar a un Pub y beber cerveza. Si el estudiante elige entrar al Pub tendrá que interactuar con el camarero para pedir una cerveza:

You walk up to the bar. You are really thirsty now and would love a cool, fresh beer (or an orange juice if you don't drink!).

What will you say?

- A big glass of beer/A big glass of orange juice, please.
- A pint/half pint of beer//An orange juice, please.
- Give me a beer/an orange juice

Es aquí donde se enfrenta al uso adecuado de la lengua, pues se le dan tres opciones y el estudiante tiene que elegir la más adecuada. Si no es así, se produce una interferencia comunicativa y el estudiante tiene que volver a intentar:

Try again! The barman's not sure what you mean.

En cuanto al segundo ejemplo, el estudiante es enfrentado a una situación en la que es invitado por un amigo y tiene que rechazar su invitación. Nuevamente si no elige la adecuada se ve envuelto en diferentes problemas. Como ya hemos mencionado en otro apartado, lengua y cultura están íntimamente interrelacionadas y no puede enseñarse una sin la otra. Así, en estos ejemplos el alumno aprende, no sólo las formas lingüísticas para realizar el acto de preguntar (conocimiento pragmalingüístico) por el valor de la cerveza, como en el ejemplo del Pub, sino también en qué momento debe hacerlo (conocimiento sociopragmático).

Otro ejemplo es “The pragmatic Action Maze” propuesto por Tom Salsbury del Tecnológico de Monterrey (Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor, 2003). Presenta una actividad llamada “A Paper for Dr. Smith” en la que los estudiantes tienen como objetivo aprender a identificar pedidos adecuados, navegando por las páginas de un maze. Está destinada a estudiantes internacionales de nivel intermedio alto o avanzado. Tal como explica el autor, se les dice a los estudiantes que el padre del protagonista de esta situación está viniendo a los Estados Unidos en un inesperado viaje de negocios. Desafortunadamente, la visita coincide con un artículo que hay que hacer para el próximo lunes y el protagonista tiene que pedir a su profesor de economía una extensión para el artículo. En esta actividad, los estudiantes trabajan en grupos para elegir tanto los términos como el momento adecuado para hacer el pedido.

En este caso la actividad está pensada para el trabajo en grupo. Así, a través del trabajo colaborativo, los estudiantes, con el objetivo de elegir los términos y el momento apropiado para efectuar el pedido, intercambian opiniones y la clase cumple su principal función comunicativa.

Es necesario advertir que la mayoría de los ejemplos encontrados están destinados a estudiantes de nivel intermedio alto o avanzado, los cuales ya poseen un dominio tanto de las estructuras formales de la lengua, como del vocabulario. En contraste, nuestro trabajo está destinado a estudiantes de nivel inicial, de los cuales muy pocos han tenido contacto con la lengua meta previamente. Conviene recordar aquí, como ya afirmamos en nuestra introducción, que la introducción de rutinas pragmáticas desde los niveles iniciales ofrece oportunidades de aprendizaje que benefician el desarrollo de la competencia pragmática y que conducen a la formación de una conciencia metapragmática en la L2.

Dentro del ámbito del español como lengua extranjera, este tipo de actividades no es muy abundante en la red y mucho menos con el objetivo de poner en práctica aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos de la lengua, como es nuestro objetivo. Sí podemos mencionar el maze realizado por Rocío del Río Miguel llamado Noche española (del Río Miguel, 2004), que surgió como proyecto de aplicación de las NNTT en los cursos de español de la Universi-

dad de Erfurt (Alemania) en la que la autora utiliza la herramienta de autor Quandary para presentar un laberinto en el que el estudiante tiene que elegir una serie de opciones para llevar a cabo una cena 2.2

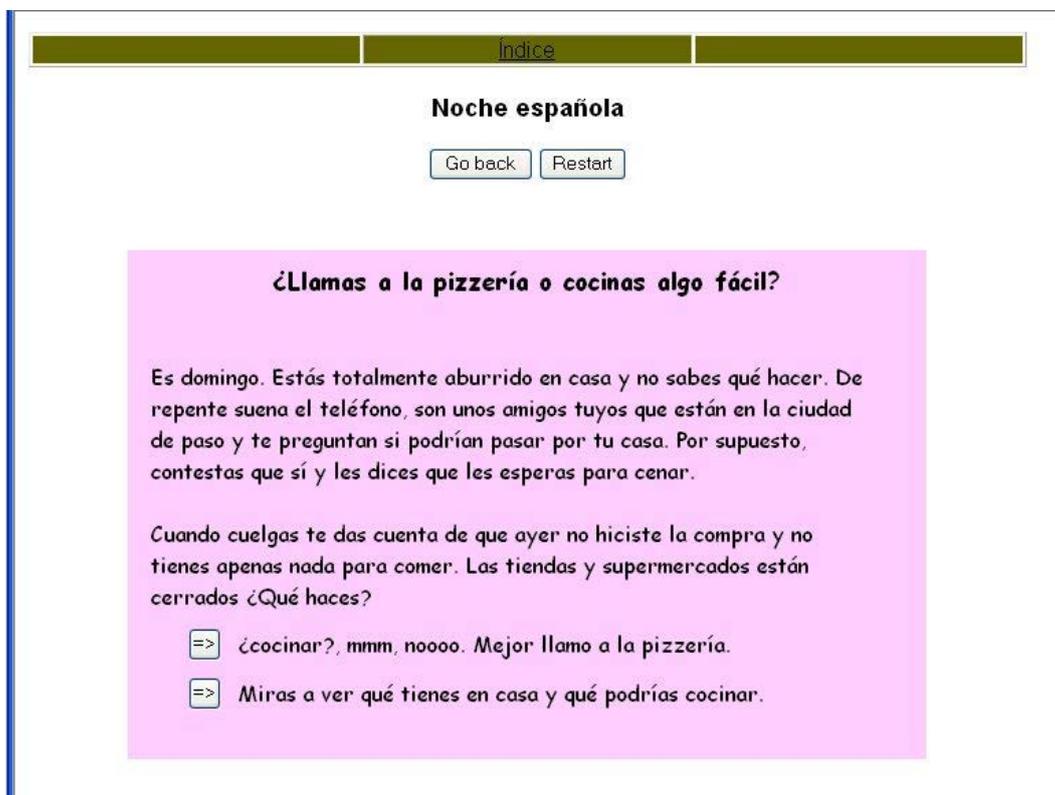


Figura 2.2: Laberinto realizado con Quandary en el que estudiante tiene que elegir una serie de opciones para llevar a cabo una cena.

La autora habla de aventura interactiva para referirse a esta actividad y manifiesta que su objetivo es “fomentar la comprensión lectora de forma lúdica.” En este caso esta actividad está pensada como material complementario para que el alumno practique en forma autónoma.

Teniendo en cuenta los ejemplos anteriores, coincidimos con Rosana Larraz (2006) en que los laberintos o mazes presentan la posibilidad de ser herramientas muy versátiles ya que pueden utilizarse para alcanzar un gran número de objetivos didácticos. De una u otra forma varios autores confirman esta idea. Así por ejemplo, en el ámbito de la enseñanza del inglés, Michael Krauss (2004) afirma “Action mazes can be used for many purposes, including problem-solving, diagnosis, procedural training, and surveys/questionnaires” (Krauss,

2004). Por su parte, dentro de la enseñanza del italiano, Rita Grassato (2005), con respecto al público al que está destinado este tipo de actividad, agrega un factor también interesante, el hecho de que los action mazes pueden ser adaptados y utilizados tanto con estudiantes muy jóvenes como con adultos. Además, la misma autora destaca la posibilidad de ser utilizados para el estudio de casos y para la simulación de situaciones de la vida real. Esta característica es la que más nos interesa para nuestro trabajo, ya que consideramos que esta posibilidad nos permite presentar actividades contextualizadas con el fin de fomentar la práctica de la lengua en uso.

2.1.2. La estructura no lineal de las aventuras interactivas

En el apartado anterior presentamos una definición y algunos ejemplos representativos para el tipo de aventura interactiva que vamos a diseñar. En este apartado nos referiremos al tipo de estructura que presentan este tipo de aventuras y su implicancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

En primer lugar, se hace necesario precisar qué es una aventura para ordenador y qué se entiende por interactividad. De este modo podemos decir que una aventura para ordenador es un escenario de resolución de problemas; las aventuras empiezan con una introducción a un problema o misterio, seguido de claves para ayudar a los estudiantes a resolverlas. Ahora bien, ¿qué entendemos por interactividad? La interactividad puede ser entendida en dos sentidos, uno como sinónimo de participación en relaciones comunicativas establecidas entre las personas y otro, como la relación que se establece entre el hombre y la máquina. Desde la teoría de Vygotsky, la zona de desarrollo próximo, entendida como el entorno social que posibilita la interacción y que da lugar a que los sujetos aprendan, se ha visto la interactividad como un elemento necesario para la adquisición de una lengua. En el contexto del aula, como entorno de aprendizaje, la interacción se da entre el estudiante y el/la profesor/a y entre el estudiante y los otros estudiantes. En el caso del trabajo con las TIC, el tipo de interacción, en ocasiones, se ve modificado. Así, desde el punto de vista téc-

nico, Estebanell Minquell siguiendo a Bettitini (1995) define la interactividad como un diálogo entre el hombre y la máquina, que hace posible la producción de objetos textuales nuevos. Además presenta las siguientes características que integran el concepto de interactividad:

- la pluridireccionalidad del deslizamiento de la información
- el papel activo del usuario en la selección de las informaciones requeridas.
- el particular ritmo de la comunicación.

Asimismo, existen distintos niveles de interactividad, dependiendo de las características que presente el material con el que se interactúa. Si el material sólo consiste en una presentación-demostración en la que el usuario actúa como mero espectador, entonces el nivel de interactividad será bajo. En cambio, si el material le permite actuar sobre él y modificar las variables que intervienen en un determinado fenómeno y ver los resultados, el nivel de interactividad será alto.

Un modo de interactividad es el que ofrece el hipertexto, a través de un formato de lectura no lineal, en el que se accede a la información de una manera no secuencial. De esta manera nos encontramos frente a un nuevo paradigma discursivo:

Se entiende aquí por hipertexto un sistema de escritura ramificada sólo posible técnicamente en entornos digitales, que se constituye como un documento electrónico en el que la información se estructura como una red de nodos y enlaces. (Orihuela, 1999)

Un nodo es cada unidad de información en un hipertexto (por ejemplo una página, una pantalla o una escena) y un enlace o link , la conexión entre esos nodos. En otras palabras, un hipertexto es un “medio informático que relaciona información tanto verbal como no verbal” (Landow, 1995; en Pajares Toska, 1997) y desde una perspectiva cognoscitiva da lugar al "pensamiento relacional" de los estudiantes (Kramsch, 1993; en Cruz Piñol, 2002). Por esto, creemos que el hipertexto se presenta como el entorno propicio para desarrollar

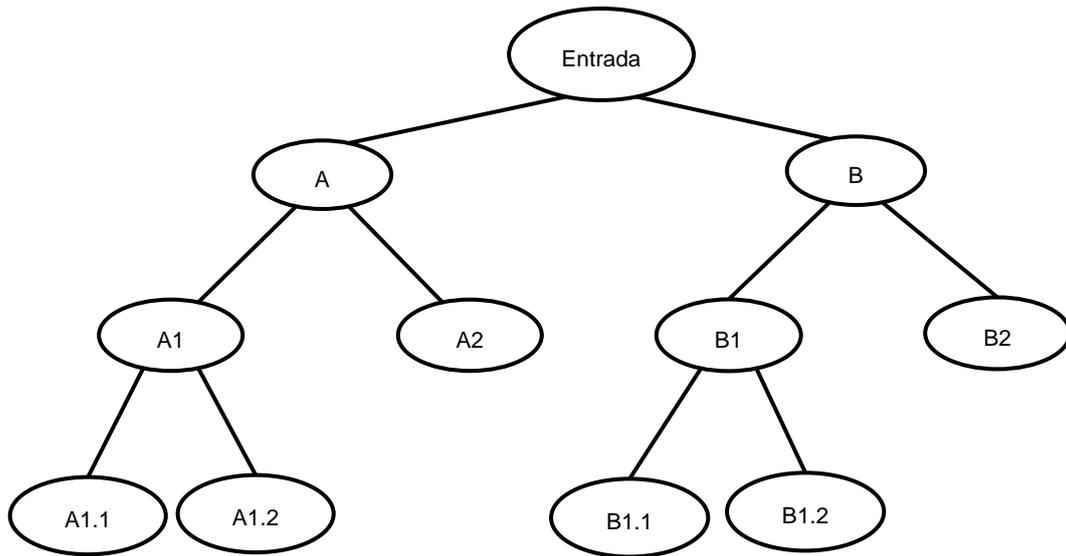


Figura 2.3: Estructura jerárquica, también denominada de árbol.

“experiencias de lectura asociadas a la exploración” (Orihuela, 1999) , en las que se estimula al estudiante a conectar los conocimientos nuevos con los ya adquiridos. Todo ello activa en el aprendiz la capacidad de reflexión, de análisis y de interpretación, y le proporciona un sistema de comprensión mucho más natural. (Furstenberg, 1990; en Cruz Piñol, 2002)

Existen distintas estructuras para representar los distintos modelos de hipertexto. El que más se ajusta a nuestro propósito es el tipo de estructura jerárquica, ver Figura 2.3, también denominada “en árbol” o “arborescente”. Este tipo de estructura “refleja la subordinación o dependencia de unos conocimientos respecto de otros, así como el orden que va de lo general a lo particular” (Orihuela y Santos, 1999)

De esta manera, es posible advertir que el lector de un hipertexto no es un lector pasivo, sino que se requiere la contribución activa por parte de él para la construcción del sentido. Por su parte, el autor de un hipertexto, si bien tiene una intención y lo organiza de una manera específica, no determina la manera en que éste debe ser recibido. El lector podrá ir eligiendo sus propios caminos, es decir, sus propias formas de navegación. En definitiva, “el lector pasa de ser un consumidor a un colaborador activo en la construcción y reconstrucción del texto.” (Cenich, 1998) Y la forma en la que él la reconstruye es la que le brinda

la información y las experiencias que él necesita y en el momento adecuado.

2.1.3. Implicancias en la enseñanza-aprendizaje de lenguas

En las aventuras interactivas, siguiendo a Orihuela (2000), cuando los autores articulan sus relatos como hipertextos surge la “ficción interactiva”. En este caso la interactividad se establece bidireccionalmente entre el texto y el lector. Desde este punto de vista las aventuras laberínticas tipo “action mazes” podrían ser un modo de ficción interactiva en la que el estudiante debe tomar decisiones para continuar la historia. En el caso de que no se sienta satisfecho con la decisión tomada, puede volver atrás y volver a empezar y tomar una nueva decisión. Coincidimos con Moreno Martínez (2001) en que “la toma de decisiones o la interactividad que promueve el formato hipertextual es uno de los factores que hace de este soporte una herramienta ideal en el ámbito de la educación en general y de las segundas lenguas en particular. . .”

Este tipo de aventuras se encuadra en la tipología que Pere Marquès (Graells, 1999) distingue como “simuladores”, en el sentido en que “los alumnos realizan aprendizajes significativos por descubrimiento al explorarlos, modificarlos y tomar decisiones ante situaciones de difícil acceso en la vida real”. En nuestro caso, teniendo en cuenta el contexto geográfico de nuestros alumnos (Japón), experimentar situaciones comunicativas en el propio país de la lengua meta se vuelve de difícil acceso. Además, como el mismo autor precisa, presentan una realidad regida por unas leyes no del todo deterministas, como sucede con los juegos de estrategia y de aventura. Esta perspectiva ofrece al alumno la posibilidad de practicar sus actos comunicativos en un medio seguro, recibiendo retroalimentación inmediata:

An action maze presents opportunities for students to interact using language appropriate to high-imposition requests, and receiving immediate feedback on their efforts. This is accomplished without negative consequences to them, a luxury not normally found in real situations. (Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor, 2003)

Es evidente que las TIC ofrecen nuevos contextos de aprendizaje en los que los medios digitales ocupan un lugar de relevancia, con los que se pasa de modelos pedagógicos de “transmisión” a modelos pedagógicos de “interacción”. Por medios digitales entendemos:

aquellos que por oposición a los analógicos representan la información en sus distintos formatos (texto, audio, imagen, animación o vídeo) como conjuntos discretos de valores numéricos (bits), utilizan para su almacenamiento y distribución soportes on-line, hoy paradigmáticamente internet e intranets y en particular la World Wide Web, y soportes off-line, tales como DVD, CD-Rom y en general cualquier sistema de almacenamiento en disco. (Orihuela y Santos, 1999)

Estos medios pueden ser integrados en un proceso que, siguiendo a Esteve et.al, comprenda tanto el aprendizaje heterodirigido (la clase presencial) y el aprendizaje autodirigido (la situación de aprendizaje sin la presencia física del profesor) en vistas a desarrollar el aprendizaje autónomo. Estas autoras, citando a Sonclai et. al. (2001) señalan que:

lo importante no es si [el aprendiz] trabaja o no con independencia física del profesor o más o menos guiado por aquél sino que sea capaz de tomar decisiones respecto a su proceso de aprendizaje y sobre todo que sea consciente de los conocimientos y las habilidades necesarios para llevarlo a cabo. (Esteve *et. al.*, 2003)

Sin embargo el logro de la autonomía conlleva un proceso gradual que debe ser fomentado desde los niveles iniciales de aprendizaje. Creemos que una forma de fomentar ese proceso es estimulando la curiosidad por aprender a través de distintos materiales que se ajusten a sus estilos de aprendizaje. En este sentido, consideramos que el uso de las aventuras interactivas, para el aprendizaje de aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos ofrecen un entorno lúdico y motivador que involucra al estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Capítulo 3

Metodología de la investigación

Para llevar a cabo nuestra propuesta hemos realizado un análisis de las variables, tal como se hace para elaborar la programación de un curso. Nos hemos basado tanto en el uso de fichas que se distribuyen al comienzo del curso como en la observación directa del grupo de estudiantes. Este procedimiento nos permite tener en cuenta tanto las necesidades y características de nuestros alumnos como los factores externos a ellos, es decir, aquellos que corresponden al contexto. Consideramos que esta tarea es de suma importancia para que nuestro material se ajuste a nuestro grupo específico de estudiantes.

3.1. Análisis de las variables

3.1.1. El contexto institucional

En cuanto al funcionamiento institucional, en las Universidades japonesas las clases de lenguas extranjeras presentan una clara división entre clases de gramática con un profesor japonés, que imparte la clase en su lengua materna y las clases de conversación, a cargo de un profesor nativo de la lengua meta. Éste, en general, tiene libertad para desarrollar las clases, previa elección de un libro de texto. La elección del mismo, en ocasiones, es realizada por sí mismo y en otras por la misma Universidad. En general, no hay una coordinación entre las clases de gramática y las clases de conversación. Esto influye en cierto sentido en la concepción que el estudiante tiene acerca del aprendizaje de la

lengua extranjera, en el que ve a la gramática y la comunicación como dos aspectos separados de la lengua. Esta metodología ha sido denominada por Robert Gray como BALL (Blackboard-Assisted Language Learning). En él un hablante nativo del idioma meta se reúne con los estudiantes con el fin de que él mismo hable acerca de comunicación intercultural. Así, las fuentes de instrucción de contenido sociopragmático y cultural van desde el conjunto de experiencias anecdóticas personales del instructor hasta sus interpretaciones y análisis descriptivo.

En cuanto a las características del alumnado, en primer lugar, cabe destacar que para ingresar a una Universidad en Japón el alumno debe pasar un examen de inglés bastante difícil, basado en un enfoque todavía tradicionalista en el que prima el aprendizaje bajo el método de gramática-traducción. En este planteamiento prevalece el enfoque en las formas, que como señala Gray en su artículo acerca de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ha confiado en la traducción descontextualizada a nivel de oración; desdibujando el rol del lenguaje como forma de comunicación por su rol de filtro de entrada a la Universidad. Coincidimos con del Campo en que este hecho marca de alguna manera la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de las lenguas extranjeras, ya que lo ven como una tarea ardua, que requiere de mucho esfuerzo y que difícilmente conducirá a lograr el dominio absoluto de la lengua en cuestión. Esto se traduce en una desmotivación hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras. Aunque, poco a poco, también los profesores japoneses están centrando la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el alumno, todavía se nota una relación unidireccional en la que el profesor imparte los conocimientos al alumno. En este sentido cabe destacar las palabras de Kasper en cuanto al desarrollo de la competencia en estos contextos. La autora señala que en esta enseñanza de tipo tradicional el profesor, enfrentado a la clase, es el que mayormente habla. Sin embargo, aún el discurso del profesor enfrentado en la clase ofrece algunas oportunidades de aprendizaje pragmático. Un importante recurso de aprendizaje es el manejo de clase. Este manejo de clase no funciona como un objeto de análisis y práctica, sino como medio para la comunica-

ción. Si el manejo de clase es realizado en la lengua materna del estudiante, ellos pierden oportunidades valiosas para experimentar la L2 como un genuino medio de comunicación, sobre todo para estudiantes de lengua extranjera para los que la clase podría ser la única oportunidad para usar la L2 para la comunicación.

Por otra parte, por influencia de la metodología usada para la enseñanza-aprendizaje de la gramática, los estudiantes están acostumbrados a un tipo de aprendizaje deductivo, que va de la explicación general del profesor a la práctica individual y mecánica. Sin embargo, tal como muestra un estudio realizado por la profesora Martínez, poco a poco los estudiantes se van sintiendo mas cómodos con los nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Martínez: “los aprendices japoneses sienten como difícil al comienzo esta otra dinámica, pero rápidamente comprenden que quedará más asentada en sus mecanismos de procesamiento lingüístico y que, por tanto, será más difícil de olvidar.” (Martínez, 2002)

3.1.2. Análisis de las características de los estudiantes

El análisis de las características de los estudiantes apunta a extraer datos acerca de su identidad (nombre, edad, profesión, lengua materna, etc.) y acerca de los rasgos de su personalidad que influyen en el aprendizaje (timidez, carácter, motivación, etc.) Basada en el análisis de estos factores, nuestra propuesta didáctica está destinada a atender a un público específico, el cual presenta las características que se detallarán a continuación.

3.1.2.1. Características objetivas

El conocimiento de estas características se desprende del uso de fichas que entregamos al comienzo del curso para conocer el nombre de nuestros estudiantes, cuántos años tienen, si tienen conocimientos de otras lenguas, si han tenido contacto con la lengua española anteriormente, si han viajado a algún país de habla hispana previamente, etc. De esta manera se obtienen los siguientes resultados:

- Se trata de un grupo de 15 alumnos.
- Los alumnos son todos japoneses, por los que se trata de una clase homogénea.
- La lengua materna es el japonés.
- La mayoría tiene conocimientos de inglés.

Dos alumnas han tenido contacto con la lengua española anteriormente. Una de ellas ha viajado previamente a México.

- Todos son principiantes y sus edades van desde los 19 a los 21 años.

3.1.2.2. Características subjetivas

Las características subjetivas corresponden a la actitud del estudiante hacia la lengua y la cultura objeto y hacia otras lenguas, su motivación, y preferencias en cuanto a procedimientos y estrategias de aprendizaje. Estas características se desprenden de cuestionarios orales realizados a los estudiantes y de la propia observación durante las clases.

Ante la pregunta ¿Por qué estudias español?, la mayoría de los estudiantes responden que porque quieren viajar a España o a Latinoamérica y porque el español es una de las lenguas más habladas en el mundo. Además, muchos de ellos se ven interesados por el fútbol y la música latina.

En cuanto a su actitud en clase, debido a la implementación de una metodología todavía de tipo tradicionalista, nos encontramos con estudiantes que siguen las explicaciones del profesor sin participar mucho y se limitan a responder cuando son preguntados. Por supuesto que esto no se debe a una mera pasividad, sino que responde a reglas sociales que enmarcan su cultura. Al respecto Del Campo afirma que “esto es así porque en la cultura japonesa se aprecia el silencio y la sumisión al grupo, y se considera de mala educación abusar de la palabra” (Del Campo, 2005). A pesar de que no participan espontáneamente en clase, la mayoría están muy motivados, ya que tienen la posibilidad de realizar un semestre o curso en España o en Latinoamérica (Argentina y México).

En general, al preguntarles por el tipo de actividades que más les gustan y cómo prefieren desarrollarlas, la mayoría coincide en la predilección por el trabajo en parejas, por hablar con el compañero y con el profesor, por usar, principalmente, el libro de texto, acompañado de otros medios (audio, música, ordenador).

3.1.3. Análisis de las necesidades de los estudiantes

Aunque se clasifican en varios criterios, coincidimos con Del Campo en que para obtener una visión general de las necesidades de nuestros estudiantes, las comunicativas son las más importantes, ya que se refieren “a lo que el estudiante espera hacer o conseguir hacer con dicha lengua.” (Del Campo, 2005)

Así, las necesidades sentidas por los propios estudiantes recaen en el poder “hablar”, poder comunicarse en la lengua meta. Muchos estudian español porque quieren hacer un intercambio e ir a España o a países de Latinoamérica para mejorar su conocimiento de esta lengua. Por consiguiente, es de vital importancia que los estudiantes hablen y se puedan desenvolver con autonomía en algún país de habla hispana en todas las situaciones en las que puedan potencialmente encontrarse como turistas o como estudiantes. Por ello, pensamos que para conseguir que alcancen estos objetivos de comunicación, es necesario mantener su atención e incitar la comunicación oral por medio de actividades amenas.

Capítulo 4

Justificación de la propuesta didáctica

El análisis de las variables nos ha permitido, por un lado, conocer cuáles son las necesidades de nuestros estudiantes con respecto a la lengua meta; y, por otro lado, distinguir sus características y el contexto educativo en el que están inmersos.

Una vez hecho el análisis, nos compete, ahora, hacer nuestra propuesta didáctica y justificación de la misma, con el fin de suplir dichas necesidades. En este sentido, nuestro trabajo se basa en la elaboración de una aventura laberíntica, de carácter complementario, para la enseñanza-aprendizaje de aspectos pragmlingüísticos y sociopragmáticos de ELE.

4.1. Las aventuras laberínticas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Las aventuras laberínticas o action mazes, como se denominan en la enseñanza del inglés, pueden ser utilizados con distintos objetivos en la enseñanza de las lenguas extranjeras: para la comprensión lectora, para la toma de decisiones en tareas colaborativas, ya sea cuando son los mismos estudiantes los que lo elaboran o simplemente cuando interactúan con ellos, para el aprendizaje de contenidos pragmáticos, para fomentar la expresión oral, etc. tal como afir-

ma Rita Grassato (2005) “Se l’attività è svolta interamente in lingua straniera si sviluppano la comprensione scritta e le abilità orali; l’attività può essere utilizzata anche per affrontare contenidos culturales e interculturali” (Grassato, 2005) . De esta manera, pensamos que presentan una gran versatilidad y que son actividades que, bien empleadas, favorecen el aprendizaje de las lenguas extranjeras desde las siguientes perspectivas:

Teorías de aprendizaje:

Desde el constructivismo: tomando las palabras de Jonassen (2000), “todos los planteamientos constructivistas recomiendan comprometer al alumno en la solución de problemas reales” (Manuel, 2000). El término “real” puede ser entendido, según el mismo autor, como aquello “que es pertinente o interesante desde el punto de vista personal para el alumno.” (Manuel, 2000) De esta manera, creemos que las aventuras laberínticas ofrecen al estudiante el ámbito apropiado para la presentación de problemas reales.

Los laberintos presentados bajo la forma de relato constituyen un buen recurso, ya que el conjunto de acontecimientos conducen a un problema que es necesario resolver. Así, el docente, al advertir aquello que sus alumnos necesitan desarrollar en un determinado momento del aprendizaje, puede valerse de este tipo de actividades y fomentar el aprendizaje exploratorio.

Desde la teoría de Sperber y Wilson: según estos autores y de acuerdo con las teorías cognitivas de aprendizaje, la comprensión de la verdadera intención del hablante se produce mediante inferencias. Conviene recordar aquí que éstas surgen al aceptar como verdadero un supuesto (representaciones del mundo real) sobre la base de verdad de otro supuesto. Los autores consideran que la fuerza de un supuesto depende de la manera en que éste se ha adquirido. Así, cuando es fruto de la experiencia directa del individuo, su peso es mayor, pero cuando ha sido transmitido por otras personas, la

fuerza del supuesto está en relación directa con el mayor o menor crédito que le otorguemos a quien nos lo ha transmitido. Cuando se obtienen nuevos datos sobre un hecho, es fácil que modifiquemos un supuesto que ha sido comunicado por otro, pero no lo es tanto cuando ese supuesto ha sido adquirido por la propia experiencia. Por otra parte, el mayor o menor peso que puedan tener los supuestos es decisivo a la hora de extraer inferencias. De esta manera, un supuesto cuya veracidad es casi absoluta dará lugar a una inferencia más fuerte que la que pueda obtenerse de un supuesto dudoso. De acuerdo con esta teoría, creemos que cuando el estudiante está en situación de inmersión, en contacto directo con la cultura meta, puede adquirir verdaderos supuestos que le permitan elaborar inferencias más fuertes, no así cuando el alumno se encuentra en situación de no inmersión, ya que esa cultura se le presenta como algo lejano y de difícil acceso. Es aquí donde creemos cobra gran importancia el uso del tipo de aventuras que proponemos, ya que, a través de los recursos multimedia, ofrecen simulaciones de la vida real con las que el estudiante, por sí mismo, puede interactuar y experimentar. Esta característica le otorga al alumno la posibilidad de sentir esa sensación de inmersión necesaria para la adquisición de supuestos, a la vez que le ofrece la posibilidad de sentir una sensación de seguridad, ya que no pone en riesgo su imagen al cometer alguna falta de adecuación. Por último, consideramos que, aunque nunca será igual a la experiencia que se vive en una situación completamente real, la adquisición de esos conocimientos culturales será mucho significativa que cuando es transmitida a través de la experiencia de otro.

Entorno de aprendizaje:

Desde el espacio de manipulación del problema: según Jonassen este espacio, en el que “se definen los propósitos, las señales y las herramientas necesarias para que el alumno manipule el entorno, es el

ámbito por el cual los alumnos van a sentir el problema como propio, en el que ellos pueden influir y modificar comprendiéndolo” (Manuel, 2000). Siguiendo estos conceptos creemos que las aventuras interactivas, al ofrecer un problema y una serie de opciones que el estudiante tiene que elegir para ir resolviéndolo, permiten que éste se involucre activamente tomando el control de su propio proceso de aprendizaje, basándose en sus propias decisiones. Al mismo tiempo, este espacio de manipulación permite al estudiante constatar el efecto de sus manipulaciones y recibir retroalimentación a través de los cambios que se van sucediendo a causa de sus intervenciones.

Desde la motivación: la representación del problema “ha de ser atractiva, interesante y seductora, capaz de perturbar al alumno” (Manuel, 2000) para que éste se sienta motivado a interactuar con la actividad. Desde este punto de vista, el carácter lúdico de las aventuras laberínticas resulta un tipo de actividad motivadora para el alumno que aprende jugando. Por otro lado, las posibilidades que ofrecen los multimedia al poder incorporar imágenes, animaciones, sonido, etc. enriquecen la experiencia, volviendo atractiva la actividad.

4.2. Las aventuras laberínticas: actividades de apoyo para un grupo de estudiantes de ELE en Japón.

La introducción de este tipo de aventuras laberínticas en el contexto educativo japonés deviene de la necesidad de ofrecer oportunidades de práctica contextualizada de la lengua desde una perspectiva pragmática. Así, teniendo en cuenta las características y necesidades antes mencionadas de nuestros estudiantes, creemos que este tipo de actividad se adaptaría favorablemente a ellas. Consideramos conveniente justificar el uso de estas aventuras para estos

estudiantes específicos a la luz de los siguientes criterios:

Estilo de aprendizaje: la profesora Inmaculada Martínez 2002 en su estudio sobre el estilo de aprendizaje de los alumnos japoneses destaca que éstos se encuentran dentro del tipo de estudiantes reflexivos. De ellos la autora destaca las siguientes características:

1. Capacitados para recoger datos y analizarlos con detenimiento antes de llegar a una conclusión.
2. Prefieren considerar todas las alternativas antes de actuar.
3. No les gusta intervenir hasta que consideran dominada la situación.

Estas características derivan en la falta de espontaneidad y en la inhibición que les provocan las actividades en las que tienen que verse expuestos ante los demás. Teniendo en cuenta estas características, pensamos que las aventuras laberínticas podrían reemplazar actividades como los juegos de rol usados para la práctica del uso de la lengua en situaciones concretas. En este sentido, las aventuras para ordenador les brindarían un medio más seguro en el que no se verían expuestos a los demás e, igualmente, podrían interactuar en situaciones de habla concretas. Al respecto, Yagüe explica:

la interacción con determinados productos multimedia puede resultar positiva para determinados aprendices como un proceso de mejora o preservación de la autoestima ya que el aprendizaje de idiomas puede ser una amenaza para la autoestima al privar a los alumnos de sus medios normales de comunicación, de su libertad de cometer errores y de su capacidad para comportarse como personas normales [. . .]. Las personas que sufren ansiedad son más reacias a conversar o interactuar con los demás; por tanto, tienden a abandonar la comunicación o a abandonarla lo antes posible [Oxford, 2000: 81-82] y para, en determinados casos, promover la asunción de riesgos, pues los alumnos que evitan los riesgos quedan bloqueados por la crítica concreta o la prevista de los demás o por la autocrítica que ellos mismos se proporcionan. Cuando no tienen suficiente práctica, su desarrollo lingüístico queda gravemente atrofiado [íbidem, 2000: 81]. (Yagüe, 2004)

Por otra parte, una vez que el alumno haya interactuado con la aventura, el profesor puede aprovechar el contenido de las historias como material para la práctica de la expresión oral. De este modo los estudiantes se sentirán más seguros al conocer previamente el tema.

Contexto de no inmersión: en la exposición sobre el análisis de las variables hemos dicho que el contexto donde se desarrollan nuestras clases es un contexto de no inmersión, ya que las mismas tienen lugar en una Universidad en Japón. Debido a esto, las posibilidades de contacto con la lengua y la cultura meta se circunscriben, prácticamente, al contacto con el profesor nativo. Por este motivo, nuestra tarea como profesores es brindarles la mayor cantidad de input disponible, previa adaptación y didactización para su abordaje. Desde este punto de vista, las aventuras interactivas que proponemos, en las que intentamos simular situaciones reales de la lengua meta, les brindan la posibilidad de practicar la lengua sintiéndose inmersos en esas situaciones que intentamos simular.

Capítulo 5

Elaboración de la propuesta didáctica

5.1. El Modelo de tipo instruccional ADDIE

Para la elaboración de nuestra aventura interactiva, hemos seguido el modelo de tipo instruccional ADDIE, siglas que, en inglés, designan Analyze, Design, Develop, Implement, and Evaluate. Éste es un tipo de modelo claro y sencillo que permite dividir el proceso de creación en una serie de pasos o fases concatenadas, en donde cada paso conduce al siguiente: Analysis → Design → Development → Implementation → Evaluation (Kruse). De esta manera y, siguiendo las definiciones presentadas por A. W. Strickland (Strickland):

- En la fase de Análisis se establecen las metas y objetivos y se identifica el ambiente de aprendizaje y las características de los aprendientes.
- En la fase de Diseño se diseñan las estrategias y se eligen los medios.
- En la de Desarrollo se producen los materiales de acuerdo a las decisiones hechas durante la fase de diseño.
- En la de Implementación se incluyen las pruebas de prototipos.
- La fase de Evaluación tiene en cuenta dos partes: formativa y sumativa. La evaluación formativa está presente en cada etapa y la sumativa provee

oportunidades de retroalimentación.

Durante la fase de análisis, como diseñadores de nuestro propio material, podemos conseguir un claro entendimiento de la brecha existente entre los resultados o conductas deseadas y las habilidades y conocimientos de la audiencia. Durante la siguiente fase -el diseño- indicamos los objetivos específicos de aprendizaje, los instrumentos de evaluación, los ejercicios y el contenido. En el siguiente paso -el desarrollo- llevamos a cabo la creación de nuestro material, el cual, una vez creado, es entregado a los estudiantes. A partir de ese momento comienza la fase de “implementación”. Por último, después de ponerlo a prueba con el grupo específico de estudiantes, evaluamos la efectividad de dicho material.

De esta manera, habiendo presentado en capítulos anteriores el análisis de las variables, el objetivo que perseguimos con nuestra propuesta y su justificación, en los siguientes apartados plantearemos el diseño y el desarrollo de la aventura. Luego haremos referencia a la fase de implementación de la misma, la cual abarca la totalidad de la primera historia (“En el Aeropuerto”) y una parte de la segunda (“En la casa de la familia”). Por último, presentaremos los resultados de la evaluación del material.

5.2. Diseño de la aventura

En esta fase establecemos el objetivo de nuestra aventura, el género, la herramienta, los contenidos y la estructura de la misma. Una vez definidos estos aspectos, presentamos la herramienta que nos permitirá llevar a cabo el desarrollo de la aventura.

5.2.1. Objetivo y Género

El objetivo que nos proponemos con esta aventura es, de manera interactiva, facilitar el aprendizaje de aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos del español como lengua extranjera.

La aventura corresponde al género ficción narrativa ya que se ofrece un universo posible y una serie de personajes. El usuario tiene la capacidad de escoger trayectorias, definir o asumir personajes, explorar mundos y, eventualmente, participar en la trama resolviendo problemas o superando obstáculos.

5.2.2. Descripción de los Contenidos

Los contenidos que vamos a desarrollar son de tipo pragmalingüístico y sociopragmático. Para ello, hemos seguido los lineamientos ofrecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas para el nivel inicial A2:

Es en este nivel donde se encuentra la mayoría de los escritores que exponen las funciones sociales como, por ejemplo: sabe utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente; saluda a las personas, pregunta cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves; sabe cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre; sabe cómo hacer una invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, adónde ir y prepara una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo. (...) es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos; sabe cómo conseguir información sencilla sobre viajes (...); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos. (Consejo de Europa, 2002)

De esta manera, tomando este marco de referencia, seleccionamos las siguientes funciones comunicativas:

- Saludar
- Disculparse
- Pedir información
- Agradecer
- Rechazar / Aceptar una invitación

A continuación planteamos la serie de situaciones comunicativas que formarán parte de nuestra aventura interactiva. La misma consiste en un viaje hacia Argentina con el objetivo de poner en práctica los conocimientos de español. La aventura parte de la llegada del estudiante, representado por un personaje, al Aeropuerto de Buenos Aires para, luego, encontrarse con la familia que lo hospedará durante su estadía en la ciudad. Siguiendo la estructura de las aventuras laberínticas, ante cada situación se le dará al estudiante una serie de opciones entre las que tendrá que elegir una. Esa opción lo remitirá a una nueva situación y así sucesivamente, hasta llegar a un determinado final. Así, en el siguiente apartado, presentaremos la serie de situaciones comunicativas que le permitirán al estudiante acercarse a la lengua desde una perspectiva pragmática. Incluiremos, en dichas situaciones, las funciones comunicativas seleccionadas anteriormente y las analizaremos desde la doble vertiente pragmatolingüística y sociopragmática de la lengua. Esto nos permitirá distinguir cuándo ciertas informaciones socioculturales están codificadas en la lengua y cuáles, o cómo son los mecanismos que remiten a ellas.

5.2.3. Estructura de la Aventura

5.2.3.1. Historia 1: En el aeropuerto

-Objetivos: que los estudiantes sean capaces de:

- Disculparse de forma formal.
- Saludar formalmente.
- Pedir información formal e informalmente.

-Situación 1 - En la Sala de equipajes: El personaje ha desembarcado en el aeropuerto y ya se encuentra en la sala de equipajes para retirar el suyo. Luego de ver pasar varias maletas, toma una creyendo que es la de él. Es aquí donde se produce el primer conflicto, pues un Señor le reclama la maleta.

Diálogo 1: Entre el joven y un Señor

Ante la equivocación del joven, un Señor muy formal se acerca y llama su atención diciéndole que esa es su maleta: “Disculpa, pero creo que esa es mi maleta”

Opciones:

1. “No, es mía” (El joven está convencido de que es su maleta. Pero su intervención no es la más adecuada. Esta respuesta es un poco ruda y con ella muestra su falta de colaboración. Esto puede causar enojo en su interlocutor.)
2. “Discúlpame creo que estás equivocado” (El joven cree que es su maleta, pide disculpas y resalta la equivocación de su interlocutor. Aunque esta intervención no es tan ruda como la anterior y da muestras de mayor interés por colaborar, sigue siendo inadecuada, ya que falta a la formalidad.)
3. “Discúlpeme, por favor” (El joven se da cuenta de su error y pide disculpas de forma adecuada, pues se dirige con formalidad)

Al elegir la opción número uno se pone en peligro la comunicación, ya que en español generalmente no somos tan directos para hacer notar a nuestro interlocutor que está equivocado, más bien apelamos al “Creo que ...”, “Me parece que...” como estrategia de cortesía para mitigar nuestra expresión. De acuerdo con la teoría de Brown y Levinson, tratamos de no dañar la imagen ajena y salvaguardar la propia.

Si el estudiante elige la opción número uno el Señor reacciona con un tono un poco molesto y le dice: “¿Por qué no lees el nombre en la maleta?”. Al leer el nombre el personaje cae en la cuenta de que no es su maleta y de que la suya no está en la cinta. Esta situación deriva en nuevas opciones:

1. Le das la maleta.
2. Le dices: “Discúlpame por favor y le das la maleta”.
3. Buscas el mostrador de reclamaciones

En la opción uno el hablante sólo le da la maleta a su interlocutor sin disculparse, ni aceptar que se ha equivocado. Ante esto el Señor responde con tono de enfado “Gracias”

Este “Gracias”, junto con el tono de enfado es evidentemente una ironía, ya que el Señor en realidad no quiere agradecer , sino hacer notar a su interlocutor que ha cometido un error y que ha sido muy descortés. El tono empleado es el elemento extralingüístico que llevaría a inferir que no se trata de un agradecimiento, sino que se trata de un llamado de atención para obtener una disculpa.

Así, ante esta intervención del Señor se presentan nuevas opciones:

1. De nada
2. ¡Oh! Discúlpeme, por favor

Si el estudiante elige la opción 1 el Señor se enfada un poco más, pues es posible que crea que se está burlando de él, ya que lo que espera es que el joven caiga en la cuenta de su error y se disculpe. Al elegir esta opción nos damos cuenta de que no se llevó a cabo la inferencia adecuada, porque tanto hablante como oyente no comparten los mismos presupuestos culturales. De esta manera la comunicación no se ha desarrollado en buenos términos y queda dañada la imagen pública propia de la que hablábamos anteriormente.

Siguiendo la ruta elegida, el Diálogo 1 se desarrollaría de la siguiente manera:

Señor: -Disculpa, pero creo que esa es mi maleta.

Joven: -No, es mía.

Señor: -¿Por qué no lees el nombre en la maleta? (enfadado)

Joven: (Se da cuenta de su error. No dice nada y le da la maleta)

Señor: -Gracias (enfadado)

Joven: -De nada

Señor: (Se enfada más todavía)

Joven: (No comprende el enojo de su interlocutor)

Como es posible observar, la comunicación no ha llegado a buen término. Ante esta situación, y con la intención de que el estudiante advierta completamente que está en presencia de una ironía, ofrecemos un enlace que conduce a la explicación de la misma.

Situación 2: Frente al mostrador de reclamaciones

Finalmente, el joven se desentiende del diálogo con el Señor y se dirige en busca del mostrador de reclamaciones con el afán de encontrar su maleta. Así, encontramos a nuestro personaje frente a una nueva situación y a una nueva función comunicativa: “Saludar”

-Diálogo entre el joven y la Señorita que atiende el mostrador de reclamaciones:

Joven: -¡Buenas tardes!

Señorita: -Sí, ¡Buenas tardes!

Joven: - No encuentro mi maleta.

Señorita: - ¡Cómo es tu maleta?

A partir de aquí se presentan las opciones:

1. Es grande y de color azul.
2. Es mediana y de color verde.

Aquí llegamos al final de la aventura en el Aeropuerto. La elección de una u otra descripción llevará a nuestro personaje a encontrar la maleta o no.

Ese podría ser un camino en la historia. Ahora bien, el alumno tiene la posibilidad de volver a comenzar la historia y elegir otro camino. Volvamos entonces a las opciones iniciales:

1. “No, es mía” (El joven está convencido de que es su maleta. Pero su intervención no es la más adecuada. Esta respuesta es un poco ruda y con ella muestra su falta de colaboración. Esto puede causar enojo en su interlocutor.)
2. “Discúlpame creo que estás equivocado” (El joven cree que es su maleta, pide disculpas y resalta la equivocación de su interlocutor. Aunque esta intervención no es tan ruda como la anterior y da muestras de mayor interés por colaborar, sigue siendo inadecuada, ya que falta a la formalidad.)
3. “Discúlpeme, por favor” (El joven se da cuenta de su error y pide disculpas de forma adecuada, pues se dirige con formalidad)

Si el estudiante decide tomar el camino que le indica la opción número 2, conseguirá la siguiente reacción de su interlocutor: -“No me tutee, por favor”, con un tono un poco molesto. Para marcar la distancia su interlocutor usa la forma correspondiente a Usted. Ante esta intervención nuestro personaje se ve ante dos nuevas opciones para elegir:

1. No entiendo (El personaje no entiende a qué se refiere su interlocutor con esa expresión)
2. Discúlpeme, por favor (El personaje ha entendido muy bien qué le ha querido decir su interlocutor y se disculpa)

La opción número 1 lo llevará a que su interlocutor le explique qué quiere decir con “No me tutee, po favor”. Así, el estudiante podrá aprender que tutear es el uso de las formas de “tú” que corresponde al tratamiento informal.

Luego, el siguiente paso es buscar el mostrador de reclamaciones.

Con la opción número 2 nuestro personaje obtiene una respuesta favorable por parte de su interlocutor “Está bien, no te preocupes”. Así continúa su camino y se le presentan nuevas opciones:

1. Le das la maleta.

2. Le dices: “Discúlpeme, por favor” y le das la maleta.
3. Buscas el mostrador de reclamaciones.

El camino al que conducen la opción número 1 y 3 ya es conocido, por lo que probaremos con la opción número 2. Al ser una expresión adecuada, su interlocutor le responde satisfactoriamente y nuestro personaje sólo tiene que preocuparse por encontrar el mostrador de reclamaciones. Pero no sabe dónde está, un nuevo problema que deberá resolver. Entonces aparecen las nuevas rutas a seguir:

1. Le preguntas al guardia
2. Le preguntas a una chica muy guapa.

La opción número 1 lleva a nuestro personaje a entablar un diálogo con otro personaje, el guardia. La única característica que se da de este personaje es que no es muy joven. Para dirigirse a este nuevo personaje, se presentan dos opciones:

1. ¡Oiga, Buenas tardes! ¿Sabe dónde está el mostrador de reclamaciones?
2. ¡Oye, Hola! ¿Sabes dónde está la oficina de reclamaciones?

El camino adecuado es el que indica la opción número 1. De esta manera nuestro personaje no tiene ningún inconveniente, recibe la indicación del guardia y va en busca del mostrador de reclamaciones.

La siguiente opción, si bien no es la más adecuada, pues no respeta las reglas de formalidad al dirigirse a una persona mayor, es aceptada por el guardia, quien le muestra el camino hacia la oficina de reclamaciones. En la aventura se le aclara al estudiante que su respuesta es un poco informal, sin embargo se le intenta demostrar que en algunas situaciones no afecta las relaciones con el interlocutor.

Si el alumno desea comenzar de nuevo, todavía le quedan distintos caminos. Así si decide tomar la opción “Le preguntas a una chica muy guapa.” se encuentra ante la siguiente situación:

Joven: ¡Hola! ¿Sabes donde está el mostrador de reclamaciones?

Chica: Pues no sé, pregúntale al guardia.

Ante el desconocimiento de la chica el siguiente paso es preguntar al guardia. De esta manera se vuelve a la situación anterior.

Por último, con el fin de distinguir los aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos, dividimos las distintas situaciones con sus correspondientes funciones comunicativas:

Función comunicativa: “Pedir Disculpas”

Dimensión Pragmalingüística	Dimensión Sociopragmática
<p>Discúlpa(me): -Forma léxica para expresar disculpas de manera informal</p> <p>-me: pronombre pospuesto de persona que hace referencia al hablante (yo)</p> <p>Discúlpe(me), por favor:</p> <p>-Disculpe: Forma léxica para expresar disculpas de manera formal.</p> <p>-me: pronombre pospuesto de persona que hace referencia al hablante (yo)</p> <p>-por favor: marca lingüística que se utiliza en este caso para expresar mayor amabilidad . Indica cortesía.</p>	<p>- Cuando se cae en la cuenta de que se ha cometido un error, se pide disculpas.</p> <p>-También se pide disculpas cuando se trata de advertir al otro de que ha caído en un error. En este caso sirve como un atenuante para no perjudicar las relaciones con el interlocutor.</p> <p>- La formalidad e informalidad se usa en situaciones en la que se da la siguiente estructura: + edad, + jerarquía habla de tú al - edad - jerarquía; nunca al revés.</p>

Función comunicativa: “Dar las gracias”

Dimensión Pragmalingüística	Dimensión Sociopragmática
<p>- Gracias:</p> <p>Forma lingüística convencionalizada, utilizada para agradecer.</p> <p>-Tono de enfado: constituye una marca de la ironía al dar las gracias. En realidad el hablante no tiene intención de agradecer, sino de llamar la atención de su interlocutor.</p>	<p>-Damos las gracias cuando recibimos algo.</p>

Función comunicativa: “Saludar”

Dimensión Pragmalingüística	Dimensión Sociopragmática
<p>¡Buenas tardes!</p> <p>Forma lingüística convencionalizada para saludar. A diferencia de Hola , Buenos días / Buenas tardes / Buenas Noches marcan mayor distancia social.</p>	<p>-Saludamos cuando llegamos o entramos a algún sitio.</p>

5.2.3.2. Historia 2: En casa de la familia

En esta historia nuestro personaje tendrá la oportunidad de vivir con una familia hispana. Tendrá que presentarse, aceptar/rechazar una invitación, etc. Para hacer más personalizada la actividad el estudiante tiene la oportunidad de escribir su nombre antes de empezar. Esto permitirá que cuando tenga que presentarse aparezca su nombre dentro de la aventura.

-Objetivos: Que los estudiantes sean capaces de:

- -Presentarse
- Aceptar o rechazar una invitación

- Pedir información
- Diferenciar el uso de “vos” y “tú”.

Situación 1: Encuentro con la familia

Nuestro personaje ya está en Argentina, está saliendo del Aeropuerto y va a encontrarse con la familia que lo hospedará durante su estadía. Alguien de la familia vendrá a buscarlo, pero no sabe quién. Ante esta situación tendrá que pensar en las siguientes opciones:

1. Alberto, el padre de la familia
2. Carmen, la madre de la familia
3. Cecilia, la hija.
4. Pablo, el hijo

La opción número 1 es la que le permitirá continuar la historia. Una vez seleccionada esa opción, nuestro personaje se encuentra con el primer integrante de la familia, Alberto, el padre. Éste se presenta a nuestro personaje diciendo: -“Hola me llamo Alberto, mucho gusto” Las opciones para responder a esta presentación son:

1. Hola, me llamo ...
2. Hola me llamo ... Encantado/a.

Si el estudiante se decide por la primera opción podrá constatar que no es inadecuada, pero que para que su presentación sea perfecta sería mejor agregar “encantado / encantada”, pues cumpliría con formas ya establecidas en nuestra cultura para la presentación. Así, pues, la segunda opción se presenta como la más adecuada.

Ambas opciones le permiten continuar la historia en la casa de la familia. Ahora a nuestro personaje se le pregunta a quién de los miembros de la familia quiere conocer primero:

1. A Carmen
2. A Cecilia
3. A Pablo

La opción 1 lo lleva a conocer a la madre de la familia: Carmen. Ella tiene 50 años, es periodista y todos los días va a la ciudad a trabajar. Entonces le propone: ¿Por qué no venís conmigo? Las opciones para esta situación son las siguientes:

1. ¡Sí! ¡Buena idea! (Es una buena oportunidad para empezar a conocer Buenos Aires)
2. Gracias, pero todavía estoy muy cansado/a por el viaje.
3. ¿Por qué dice “venís” y no “vienes”?

De esta manera, la primera opción lo conduce hacia la ciudad. Allí Carmen tiene que hacer una entrevista a un jugador de fútbol muy famoso. Entonces Carmen le pregunta:

1. ¿Querés conocer al jugador de fútbol?
2. ¿Querés caminar un poco por la ciudad?

Si elige la opción número 1 nuestro personaje podrá conocer al jugador de fútbol e incluso tendrá la posibilidad, a través de un enlace, de leer una entrevista sobre él. Allí terminaría esta primera ruta.

La opción número 2 lo conduce hacia el centro de la ciudad. Una vez allí se le pregunta al personaje ¿A dónde quieres ir? Ante esta pregunta las opciones son:

1. Al Café Tortoni para tomar un rico Café y ver un espectáculo de Tango.
2. Al Barrio de la Boca para ver sus coloridas casitas.

La opción número 1 lo pone en una nueva encrucijada: quiere ir al Café Tortoni, pero no sabe cómo llegar. Ante esta situación se presentan las siguientes opciones:

1. Preguntas en la Oficina de Información Turística.
2. Preguntas a alguien por la calle

De la primera opción se derivan dos maneras de pedir información:

1. ¡Buenas tardes! Quería saber cómo llegar al Café Tortoni
2. ¡Buenas tardes! Quiero ir al Café Tortoni, pero no sé cómo llegar.

Ambas opciones son una buena forma de pedir información para llegar a algún lugar. De esta manera nuestro personaje recibe la información requerida y puede continuar su camino. En el último tramo, un enlace le permite ir a la página del Café Tortoni y allí termina el recorrido.

Si por el contrario, nuestro personaje decide preguntar al alguien por la calle, tras aprender la forma de llamar la atención de una persona para poder preguntarle, se encuentra con un inconveniente, esta persona es un turista también. Así, la siguiente opción será ir a la Oficina de Información Turística.

Lo mismo sucede si el personaje decide ir al Barrio de la Boca, sólo que al final del recorrido, a través de un enlace, podrá leer información acerca del Barrio de la Boca.

Si volvemos a las opciones que le presenta Carmen y nuestro personaje decide optar por la número 2, aprenderá a rechazar una invitación. Por su parte la opción 3 le ofrece la posibilidad de aprender la forma verbal que se usa para la segunda persona del singular (vos) en Argentina. Luego, el personaje podrá volver a las opciones anteriores y tendrá que decidir si quedarse en casa o ir a la ciudad.

Las nuevas funciones comunicativas que se practican en esta pequeña historia son las siguientes:

Función comunicativa: “Rechazar una invitación”

Dimensión pragmalingüística	Dimensión Sociopragmática
<p>Gracias, pero estoy muy cansado por el viaje.</p> <p>-Gracias: fórmula de agradecimiento</p> <p>-pero estoy muy cansado: el “pero” introduce la justificación y sirve como mitigador de la misma.</p>	<p>-Cuando rechazamos una invitación es necesario dar una justificación o una explicación. No podemos decir simplemente “no”.</p>

Función comunicativa: “Pedir información”

Dimensión pragmalingüística	Dimensión Sociopragmática
<p>-¡Buenas tardes! Quería saber cómo llegar al Café Tortoni.</p> <p>-¡Buenas tardes! Quiero saber cómo llegar al Café Tortoni.</p> <p>-¡Buenas tardes!: forma convencionalizada para saludar. En este caso indica, también, apertura de diálogo.</p> <p>-Quería/ Quiero: ambas formas se utilizan para hacer un pedido. Sin embargo, el uso del verbo en Pretérito Imperfecto de Indicativo sirve para mitigar el pedido.</p>	<p>-Preferentemente, cuando pedimos algo en algún sitio utilizamos la forma del Pretérito Imperfecto de Indicativo para que no resulte una imposición. Sin embargo, debido a que es un sitio (oficina de Información, tiendas, etc.) en el que tienen la obligación de darnoslo, podemos utilizar la forma del Presente de Indicativo.</p>

5.2.4. Herramienta

Existen diferentes herramientas que permiten la implementación de las aventuras interactivas para su disponibilidad en formato electrónico. Al ser

uno de los objetivos de esta investigación que se pueda acceder al material desde cualquier sitio, es decir, que nuestros estudiantes puedan trabajar con ella desde su casa o desde cualquier otro sitio en donde tengan acceso a Internet, nos hemos basado en HTML como implementación de hipertexto para Internet. Es así que existen diferentes formas para desarrollar documentos HTML, partiendo desde un simple editor de texto que permite escribir el código HTML directamente, hasta herramientas gráficas de diseño web. Sin embargo, todas estas herramientas tienen como objetivo diseñar sitios de carácter general para Internet. Es por esto que para nuestro propósito específico y para una primera implementación hemos decidido utilizar una herramienta de autor.

Conviene recordar que entendemos por herramientas de autor “aquellas que permiten, mediante un proceso más o menos complejo de compilado, la generación de un programa que funciona independientemente del software que la generó”. (Gómez Villa, 2002) Creemos que estas herramientas nos ofrecen la posibilidad de crear materiales interactivos de carácter complementario. Esto significa que podemos elaborar ejercicios que suplan las necesidades de nuestros alumnos a medida que éstas vayan surgiendo o bien adaptar un programa en función del progreso de nuestros alumnos. Relacionar palabras, incluir cuestionarios y marcadores que evalúen los conocimientos alcanzados, activar animaciones y vídeos explicativos, incorporar sonido y lenguaje hablado, etc. son algunas ejemplos de acciones que nos permiten realizar las herramientas de autor para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos. Además, al ser los propios profesores los que creamos el material, podemos adaptar algunos contenidos de los libros de texto, que muchas veces no se ajustan a nuestra realidad educativa y, así, crear actividades que sirvan para el repaso, la ampliación y la consolidación de esos contenidos.

La herramienta de autor que hemos utilizado en una primera implementación es Quandary. Ésta es una aplicación de computadora, de distribución gratuita y producida por Stewart Arneil y Martin Holmes¹. Los mismos auto-

¹Quandary puede ser descargado desde la siguiente dirección de Internet: <http://www.halfbakedsoftware.com/quandary.php>

res especifican que se trata de una aplicación usada para crear “action mazes” para la Web. Básicamente, un ejercicio en Quandary consiste en un largo número de puntos de decisión, como si fueran nodos en un árbol. Cada punto de decisión representa una situación en la “aventura”, o una posición en el maze. El usuario lee la información en el punto de decisión y luego elige de una serie de opciones de acción clickeando en el link. Cada vez que el usuario hace una elección se mueve a otro punto de decisión y se enfrenta a una nueva situación. De esta forma el usuario se mueve a través de la aventura y, eventualmente, puede encontrar una solución o fin. Así, usando esta herramienta, nuestra tarea consiste en crear la serie de puntos de decisión y vincularlos entre sí.

Si bien Quandary es una herramienta de autor que permite específicamente crear mazes, ha sido desarrollado básicamente para aventuras de texto, en las que se puede introducir imágenes, vídeos, sonidos, etc. Sin embargo la creación de este material multimedia debe hacerse con otro tipo de herramientas.

5.3. Desarrollo del material

Una vez decidido el contenido y elaborado el esquema que tendrá nuestra aventura, mostraremos su implementación a través de Quandary:

Abrimos la ventana de Quandary y el primer paso es colocar, en el casillero correspondiente, el título general que tendrá nuestra historia: “En el Aeropuerto” o “En casa de mi familia”. Luego, colocamos el título correspondiente al punto de decisión, que será el título de nuestra primera situación y, en el espacio siguiente, escribimos la descripción de ese primer punto de decisión. Además la herramienta nos permite introducir, aquí, imágenes o animaciones. Podemos observar una imagen general de la ventana de trabajo de Quandary en la Figura 5.1

El siguiente paso consiste en agregar los nodos que serán las opciones que acompañarán a esta primera situación y que, a su vez, serán enlazados a diferentes y nuevos puntos de decisión. Para agregar estos nodos es necesario

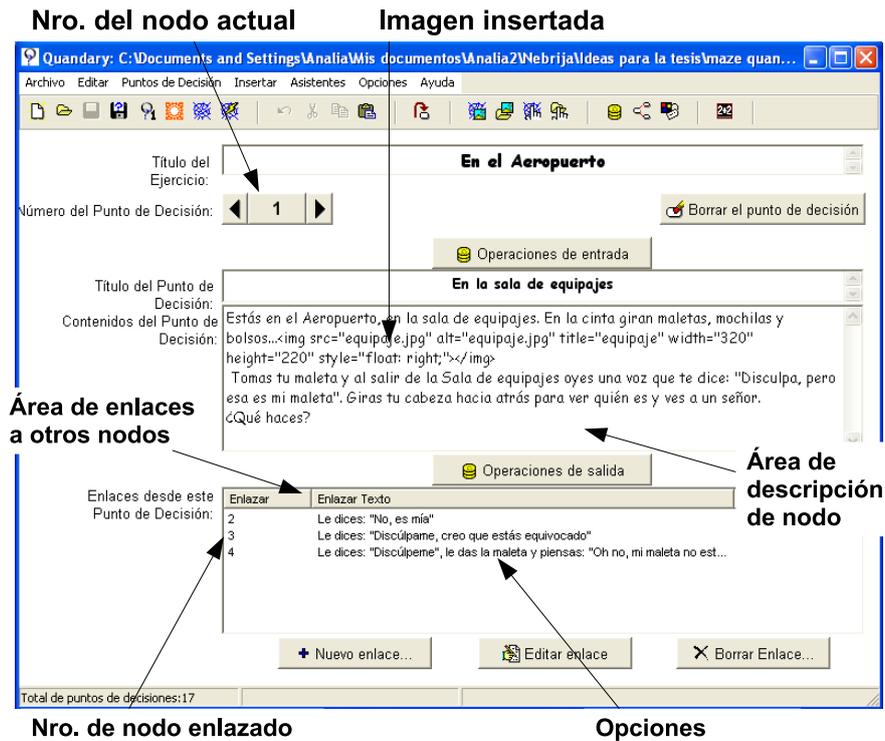


Figura 5.1: Pantalla principal de Quandary, en la que se editan los puntos de decisión pinchar en el botón “Nuevo enlace”. Una vez hecho esto, se desplegará una ventana como la que muestra la Figura 5.2

En el casillero “Enlaza al Punto de decisión” es posible desplegar la lista de puntos de decisión. Se puede seleccionar una y establecer el enlace (ver Figura 5.3).

También es posible crear un nuevo punto de decisión, para ello selecciona-

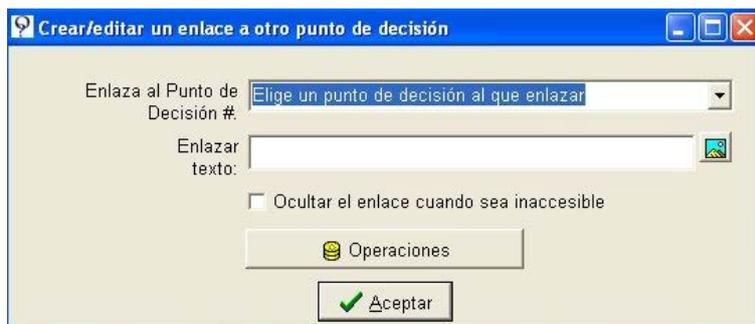


Figura 5.2: Pantalla de Quandary, en la que se crea un enlace a otro punto de decisión

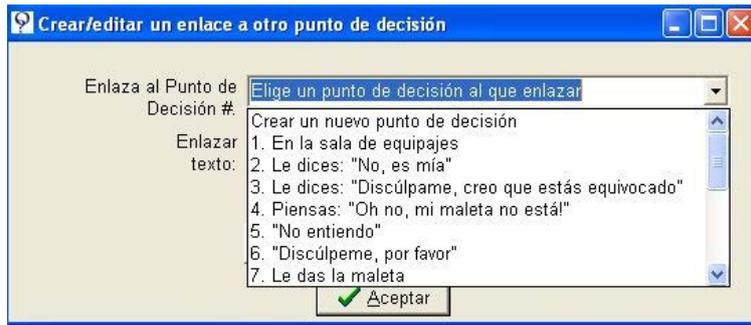


Figura 5.3: Menú desplegable que muestra los puntos de decisión disponibles

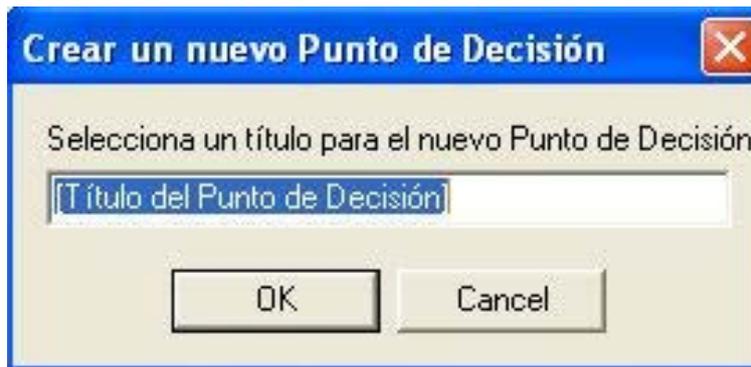


Figura 5.4: Ventana de creación de un punto de decisión

mos la opción “Crear un nuevo punto de decisión” que aparece desplegada en la lista anterior. Una vez seleccionada se abrirá una nueva ventana de diálogo como la que aparece en la Figura 5.4

De esta forma introducimos el título del nuevo punto de decisión, hacemos click en OK y se habrá creado nuestro nuevo punto de decisión. Éste aparecerá en la pantalla “Crear/editar un nuevo enlace a otro punto de decisión”, presionamos OK y volvemos a la primera pantalla en la que aparecerá agregado el nuevo nodo. De la misma forma hacemos con cada nodo que queremos introducir.

Para pasar al siguiente punto de decisión tenemos que presionar la flecha que indica hacia adelante, como se muestra en la Figura 5.5.

En la siguiente pantalla, que se muestra en la Figura 5.6, veremos el segundo punto de decisión.

Ya tenemos nuestro segundo punto de decisión, creado anteriormente. Ahora nuevamente escribimos el contenido para este punto de decisión e, incluso,



Figura 5.5: Pasando al siguiente punto de decisión

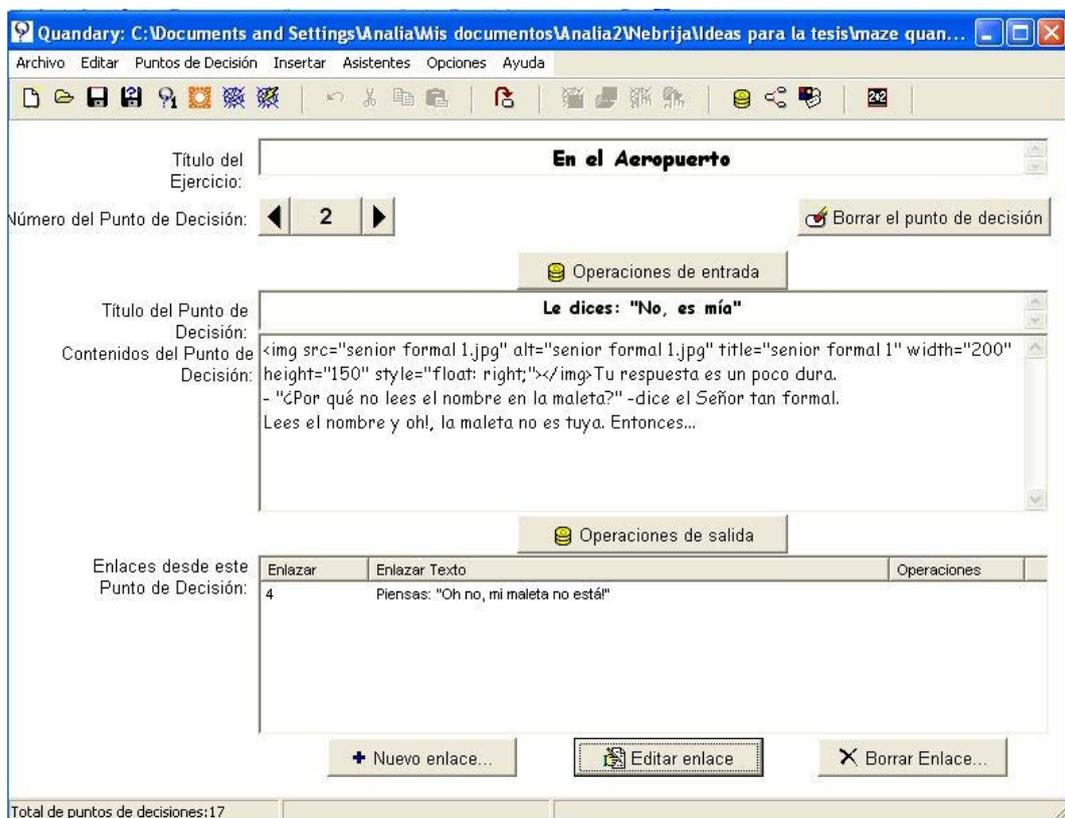


Figura 5.6: Segundo punto de decisión

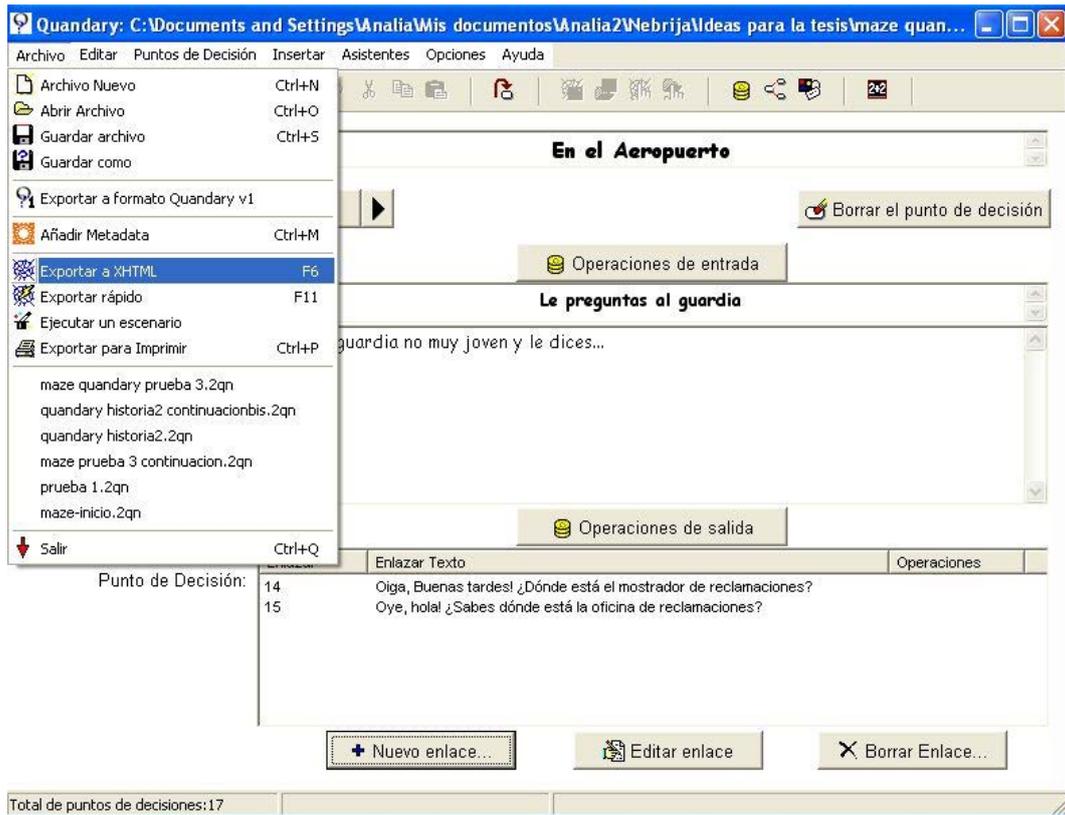


Figura 5.7: Exportando la actividad para su uso en Internet

incluimos una imagen. Luego procedemos a enlazar los nuevos puntos de decisión, como se explicó anteriormente y, así, hasta completar todos los nodos y puntos de decisión deseados.

Una vez creados todos los puntos de decisión, podemos exportar nuestra actividad a formato HTML, como se muestra en la siguiente pantalla (ver Figura 5.7). Así, en Archivo, presionamos la opción "Exportar a HTML" y la grabamos en un directorio.

Una vez grabada nuestra actividad en formato HTML, se abrirá el dialogo de exportación que se muestra en la Figura 5.8.

Como podemos ver en esta ventana, la opción "Ver el ejercicio en mi ordenador", nos permite ver nuestra actividad directamente en nuestro navegador. En la Figura 5.9 se puede ver una imagen de la primera versión que obtuvimos.

Sólo hace falta presionar el botón "empezar" para iniciar la actividad. La siguiente pantalla (ver Figura 5.10) muestra la primera situación de nuestra actividad.

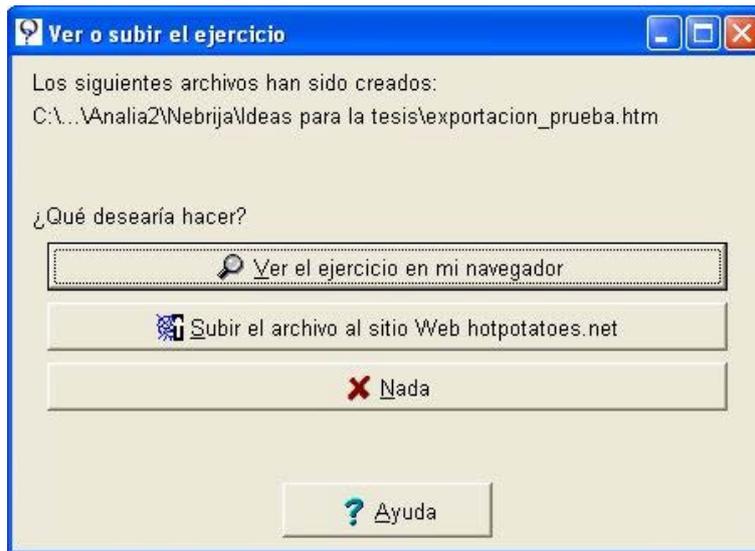


Figura 5.8: Pantalla de diálogo que permite ver el ejercicio en el navegador

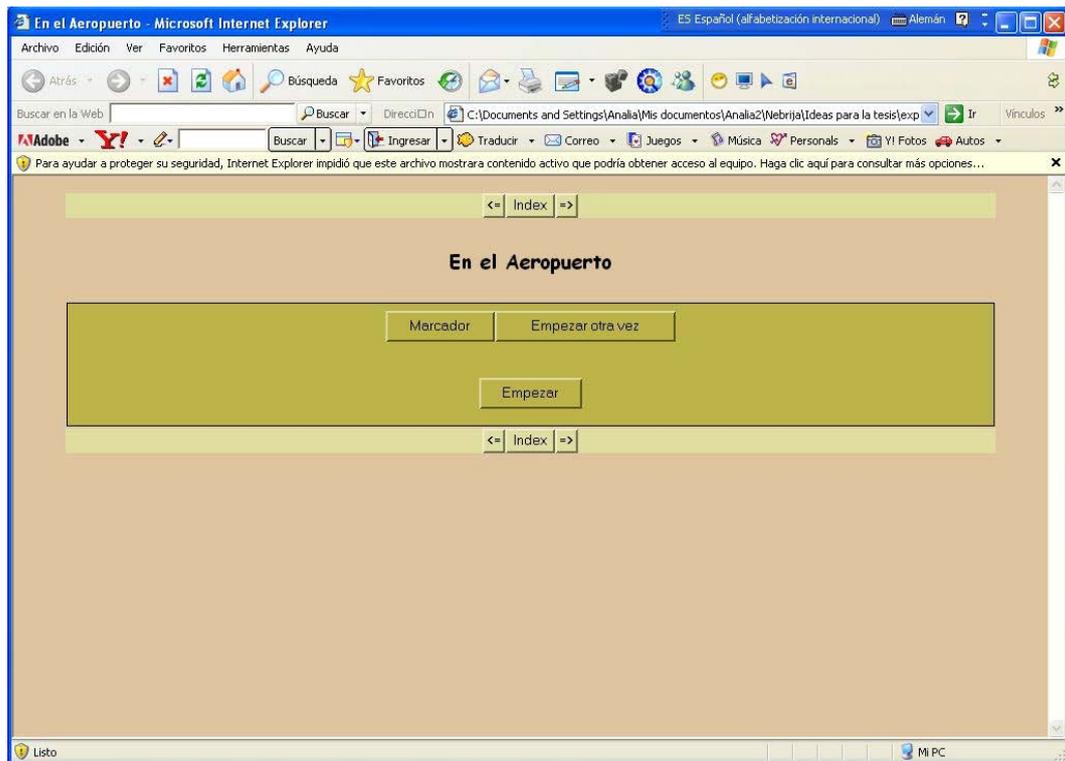


Figura 5.9: Presentación del resultado en el navegador

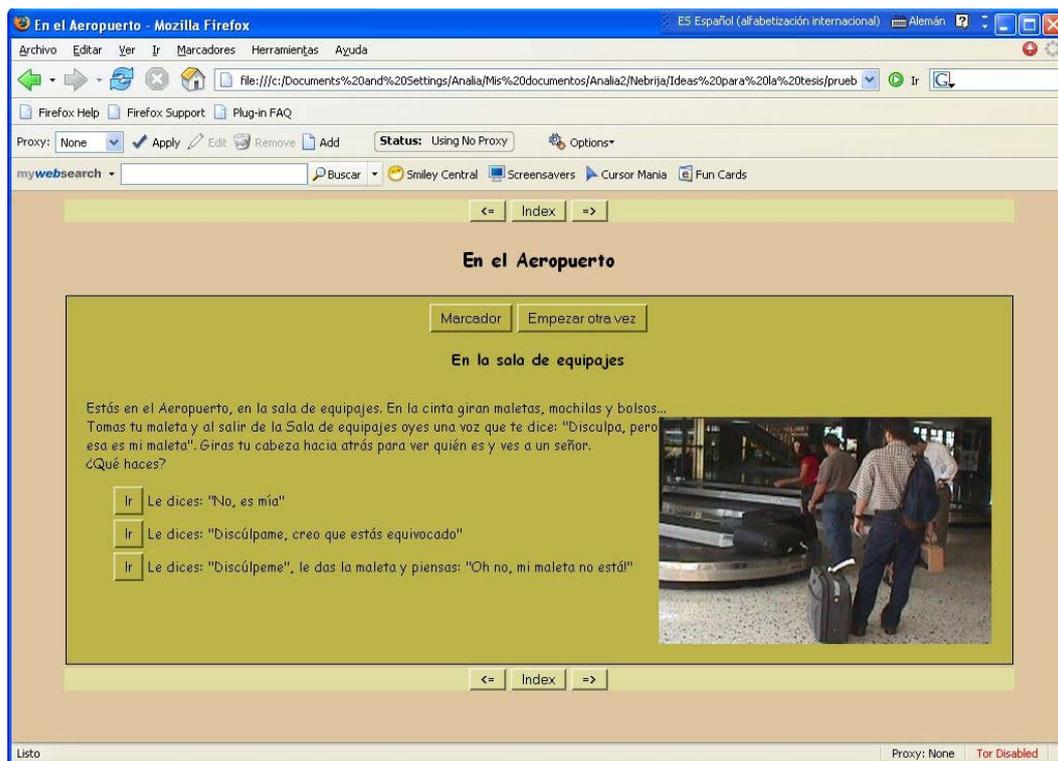


Figura 5.10: Primera situación de la aplicación

De esta manera, vemos cómo se presenta el primer punto de decisión, se describe una situación y luego se presentan las opciones de las que el estudiante tiene la posibilidad de elegir una para continuar la historia.

Ahora bien, para poder presentarla a nuestros alumnos se hace necesario subir la actividad a una página web. La misma debe desarrollar los objetivos que perseguimos y una explicación acerca del contenido de la actividad.

A continuación presentamos la portada de nuestra actividad como se muestra a través de Internet (ver Figura 5.11).

Con la intención de que resultara más atractiva y motivadora para los estudiantes modificamos los colores e incursionamos en el uso de Flash para introducir algunas animaciones. Esta herramienta ha sido creada con el objeto de realizar animaciones interactivas para la web. La ventaja de su uso es que nos brinda la posibilidad de crear animaciones complejas: aumentar y reducir elementos de la animación, mover de posición estos objetos sin que la animación ocupe mucho espacio en el disco de nuestro ordenador, entre otras posibilidades interesantes.

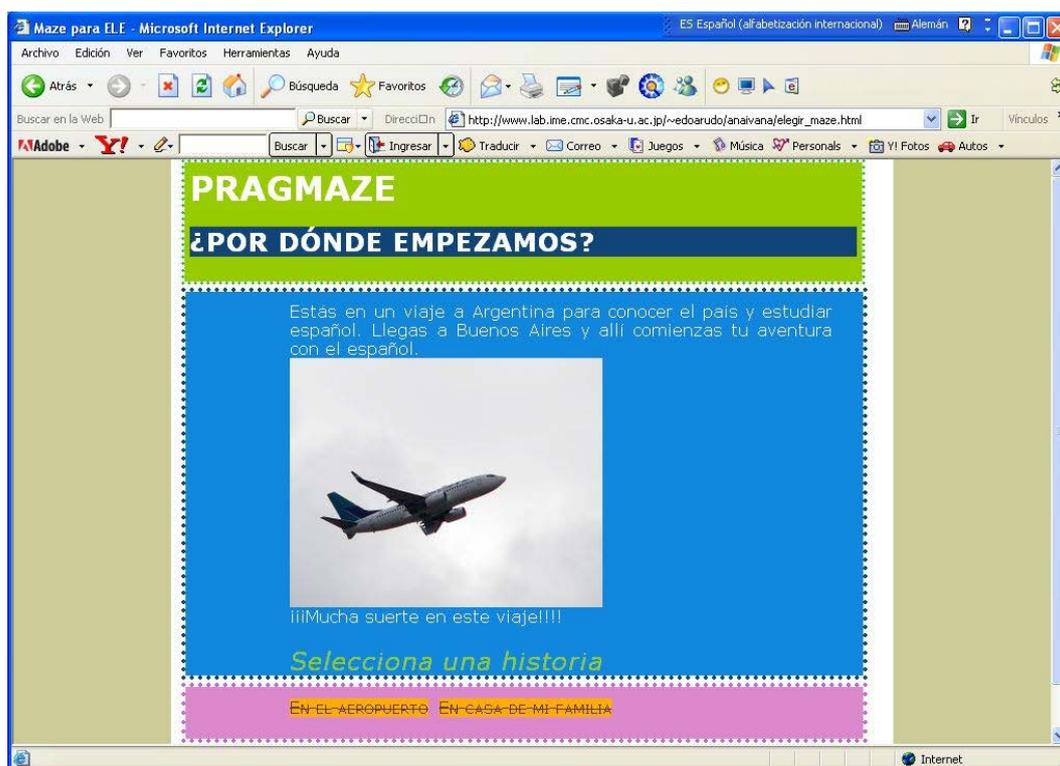


Figura 5.11: Portada de la aplicación que permite acceder a diferentes situaciones

Creemos que para el tipo de aventuras que proponemos las animaciones en Flash permitirían una mejor comprensión de la situación comunicativa, sobre todo para mostrar la información paralingüística como los gestos de los personajes. De acuerdo con el profesor Ueda (2001) "la representación gráfica es más eficaz que la explicación por medio de traducción" Además, pensamos que la introducción de imágenes o animaciones permitiría al estudiante adquirir el vocabulario realizando inferencias a partir de dichas representaciones gráficas. Sin embargo, es importante destacar que la creación del material animado requiere de mayor conocimiento de programación, lo que hace que este tipo de herramientas tenga una curva de aprendizaje más pronunciada que Quandary. En nuestro caso, hemos creado animaciones simples y las hemos insertado en la primera historia del laberinto creado en Quandary. En futuras implementaciones, esperamos incluir mayor funcionalidad en Flash y, así, enriquecer la actividad en pos de que el alumno pueda comprenderla mejor, interactuando de manera lúdica con el ordenador.

La Figura 5.12 muestra la primera escena de la Historia del Aeropuerto, en

PRAGMAZE

EN EL AEROPUERTO

Marcador

Empezar otra vez

<=

Elegir Aventura

=>

En la sala de equipajes

Estás en el Aeropuerto, en la sala de equipajes. En la cinta giran maletas, mochilas y bolsos... Tomas tu maleta y al salir de la Sala de equipajes oyes una voz que te dice:



Giras tu cabeza hacia atrás para ver quién es y ves a un señor muy formal. ¿Qué haces?

LE DICES: "NO, ES MÍA"

LE DICES: "DISCÚLPAME, CREO QUE ESTÁS EQUIVOCADO"

LE DICES: "DISCÚLPEME", LE DAS LA MALETA Y PIENSAS: "¡OH NO, MI MALETA NO ESTÁ!"

CONCEPTO DE: ROSANA LARRAZ Y ANALIA CICHINELLI COMENTARIOS A: ANAIVANA + @ + YAHOO.CO.JP

Figura 5.12: Primera situación de la actividad, que incluye animación y un nuevo diseño gráfico

la que se ha incorporado una animación con Flash. De esta manera, nuestro estudiante puede no sólo leer la situación a la que se enfrenta, sino que también puede verla de forma animada:

5.4. Implementación de la actividad

En esta fase presentamos la aventura a nuestros estudiantes, la cual hemos incorporado al final de nuestra programación, con la intención de que sirva para reforzar aquellos contenidos que ya han sido trabajados. Asimismo, les proporcionamos las instrucciones necesarias para hacer una primera prueba y evaluarla a la luz de su interacción con el material y de su propia opinión.

En primer lugar, planteamos el objetivo de la actividad: "Practicar el uso adecuado de las siguientes funciones comunicativas: Saludar; Disculparse; Pedir información; Agradecer; Rechazar / Aceptar una invitación".

En segundo lugar, delimitamos las destrezas que intervendrán en la realización de la actividad:

Comprensión oral: a través de las explicaciones ofrecidas por la profesora y de la interacción con otros estudiantes.

Expresión oral: cada vez que el estudiante haga consultas a la profesora o a otros estudiantes.

Comprensión escrita: la realización de la actividad requiere que el estudiante comprenda mensajes escritos.

Expresión escrita: pedimos al estudiante que a medida que vaya realizando la actividad vaya tomando notas de aquello que le resulte interesante, novedoso, difícil, etc.

En tercer lugar, procedemos a la presentación de la actividad siguiendo los siguientes pasos:

- I- Situamos a los estudiantes y les decimos que con la ayuda del ordenador vamos a realizar un viaje para practicar aquellos contenidos que hemos

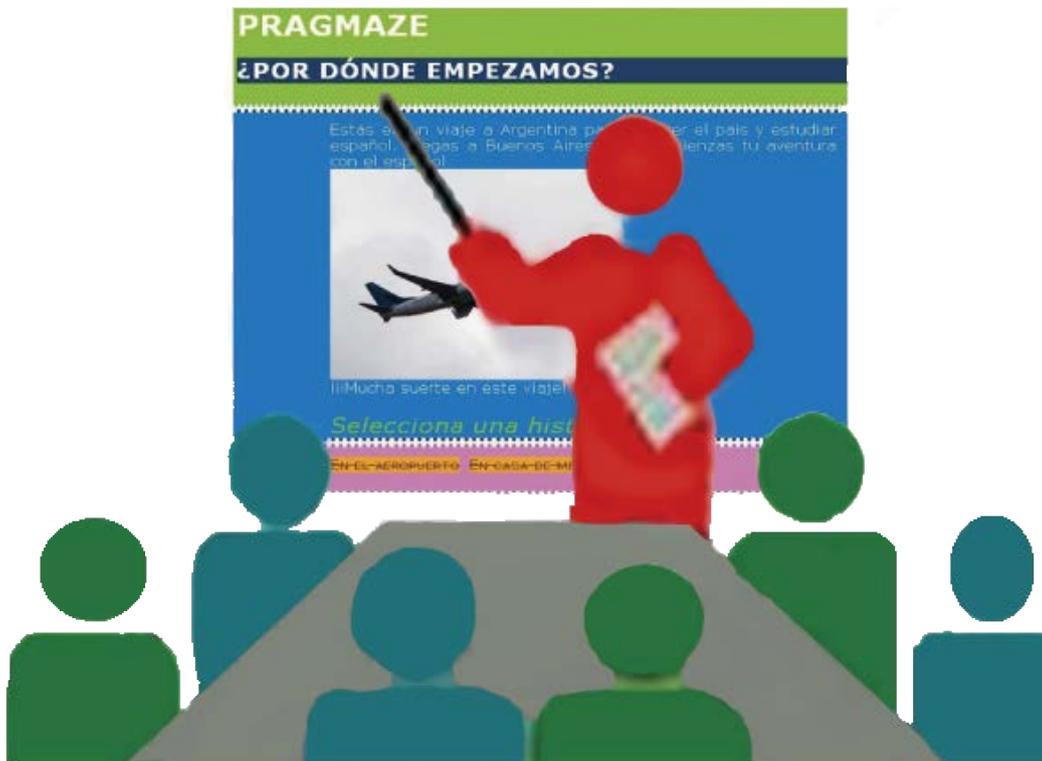
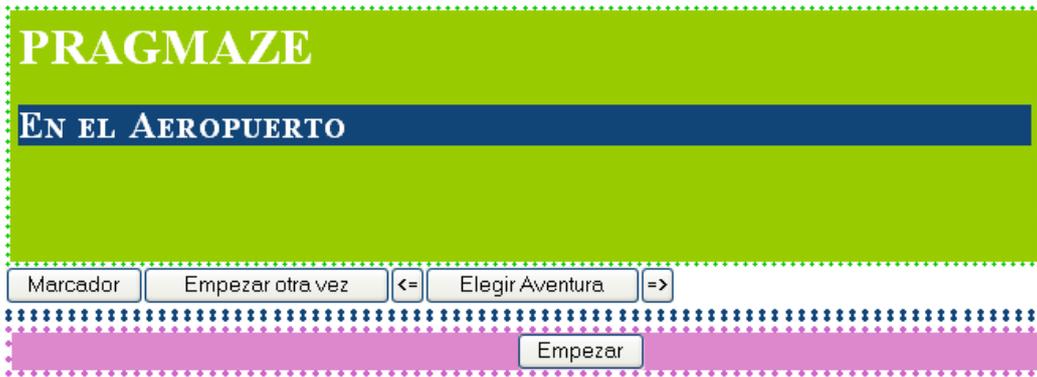


Figura 5.13: Presentación de las instrucciones con ayuda de un proyector

estado aprendiendo con la ayuda de otros recursos y materiales. Les indicamos la dirección de internet desde la que se puede acceder a nuestra aventura: www.elearning.galeon.com

II- Ayudados por un proyector, proyectamos la imagen de la portada de la actividad y procedemos a dar las instrucciones para su utilización (ver Figura 5.13).

Como es posible advertir, la portada está diseñada con colores llamativos, con la intención de enmarcar la actividad en un ambiente ameno. Una vez dentro de la portada, el estudiante podrá observar que la misma comienza con una pregunta: “¿Por dónde empezamos?” Con esta interrogación intentamos que el alumno se sienta involucrado en la resolución del problema. Con el cuadro de color azul, que ocupa el centro de la página, pretendemos situar al estudiante a través de una fotografía y de una breve explicación que sirve para introducir la historia que ofreceremos. Por otro lado, y en el mismo cuadro, proporcionamos la primera instrucción: “Selecciona una historia”. Por último, en el cuadro de



CONCEPTO DE: ROSANA LARRAZ Y ANA LIA CICCHINELLI COMENTARIOS A: ANAIVANA + @ + YAHOO.CO.JP

Figura 5.14: Pantalla que muestra el menú de inicio de la actividad

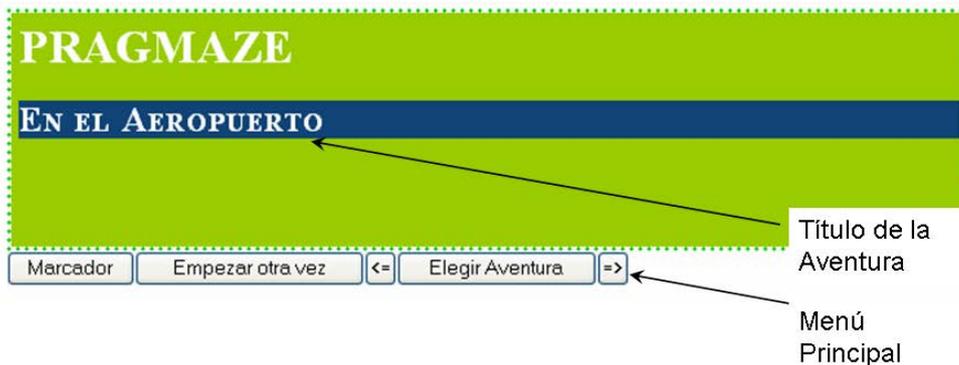


Figura 5.15: Menú principal compartido por todas las pantallas

color violeta presentamos las dos historias a elegir: “En el Aeropuerto” y “En casa de mi familia”. Ambas opciones aparecen con un tono de color contrastante para facilitar su visualización. El estudiante puede acceder a la historia elegida presionando el cursor sobre ella. De esta manera, lo remitimos a una nueva pantalla que mostrará la historia elegida (ver Figura 5.14).

Dicha pantalla presenta el menú que le permite empezar directamente con la aventura elegida o bien, volver a elegir la historia, en caso de que decida optar por la otra. El botón “empezar” lo llevará a otra pantalla que le presentará la primera situación problemática: “En la sala de equipajes”. Tanto ésta como las sucesivas pantallas presentan las siguientes características:

Un encabezado en fondo verde que posee el título general de la aventura, como se muestra en la Figura 5.15. Éste aparece, a su vez, con letras en



Figura 5.16: Área central con la explicación de la situación y su correspondiente animación

color blanco para contrastar con el azul del pequeño recuadro que lo contiene. Debajo del encabezado se encuentra el menú principal. El mismo, a través de unos botones, permite al usuario realizar una serie de acciones: elegir nuevamente la aventura o bien, volver a empezar la historia ya elegida. Existe un tercer botón, denominado “marcador”, que, aunque en esta actividad carece de funcionalidad, permitiría indicar puntaje en aquellas actividades que así lo requiriesen.

Un cuadro central como se muestra en la Figura 5.16. En él se presenta en letras más grandes y en color verde el título de la situación comunicativa a la que se enfrenta el estudiante. Luego, en letras un poco más pequeñas y en color blanco, le sigue la descripción textual de dicha situación. En el centro del cuadro se muestra la animación realizada en Flash. En ella aparecen los personajes que, con sus movimientos, intentan representar, de forma dinámica, la situación antes referida a través del texto. Al pie

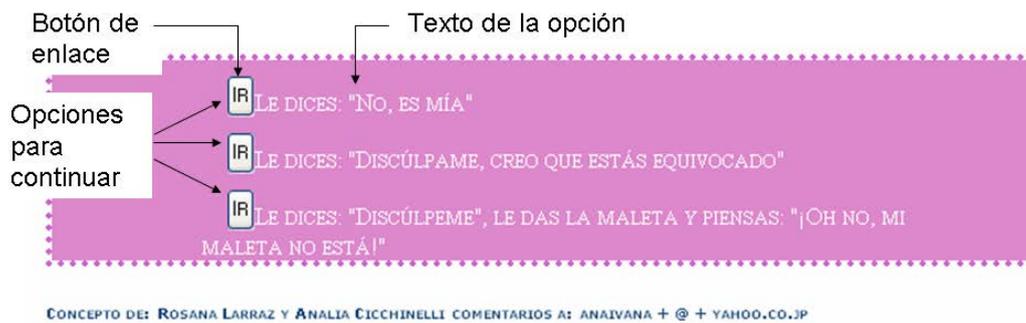


Figura 5.17: Área en la que se muestran las opciones disponibles para la situación dada

de la animación, aparece el diálogo que mantienen los personajes. Finalmente, fuera del cuadro de la animación, y dentro del cuadro general, se muestran las instrucciones que se le dan al alumno.

Una serie de opciones en un cuadro de color violeta (Figura 5.17). De esta serie de opciones el estudiante tendrá que elegir una para continuar con la historia. Cada opción está encabezada por un botón (“ir”) sobre el que el usuario pinchará para acceder a la siguiente pantalla que le mostrará el resultado de su elección.

A modo de síntesis cabe destacar que este diseño de colores se va a mantener a lo largo de toda la actividad. De esta forma, el estudiante sabrá que en la pantalla azul siempre aparecerá la explicación de la historia y sus correspondientes efectos visuales e instrucciones, mientras que en el cuadro con fondo violeta siempre apercerán las elecciones mediante las que podrá interactuar.

Las diferencias que presenta la segunda historia son las siguientes:

- Un cuadro de diálogo como el que se presenta en la Figura 5.18.

En dicho cuadro el estudiante podrá escribir su propio nombre. Hemos incluido esta utilidad con la intención de que la actividad resulte más personalizada y el estudiante se sienta verdaderamente inmerso en ella. En este sentido, por ejemplo, los personajes de la historia lo llamarán por su nombre al saludarlo.



Figura 5.18: Ventana de diálogo que le permite al usuario ingresar datos

- No posee gráficos en Flash, sólo algunas imágenes estáticas.

III- Una vez explicada la utilización de la actividad, los estudiantes comienzan a realizarla.

IV- Finalmente, concluida la actividad, entregamos a los alumnos un cuestionario que nos permitirá evaluar la efectividad de la misma y proyectar mejoras con el fin de alcanzar plenamente nuestro objetivo.

5.5. Evaluación de la actividad

Para evaluar la funcionalidad de nuestra aventura interactiva elaboramos una encuesta que entregamos a nuestros estudiantes para que manifestaran su opinión (Ver el formato de encuesta en Anexo A). Al tratarse de un nivel inicial y para asegurarnos de que los estudiantes entendieran bien las preguntas, pedimos la colaboración a una de las profesoras japonesas que ofició de traductora.

Hemos dividido la encuesta en cuatro apartados con la intención de abordar los siguientes criterios:

- Diseño de la actividad:
 - Claridad del objetivo planteado
 - Interés despertado
 - Aspecto lúdico
 - Adecuación al nivel

- Comodidad al hacer la actividad
 - Utilidad para aprender enunciados en situación
 - Posibilidad de encontrarse en las situaciones planteadas
 - Preferencia por este tipo de actividades
- Contenido del material:
- Aprendizaje de palabras nuevas
 - Aprendizaje de contenidos culturales nuevos
 - Aprendizaje de expresiones nuevas
 - Importancia de aprender la lengua en contexto
- Diseño de la página:
- Aceptación general de la página web
 - Funcionalidad de la página web
 - Claridad y utilidad de las explicaciones
 - Utilidad de las imágenes o animaciones
 - Inclusión de sonido
 - Funcionalidad de los enlaces

Una vez realizadas las encuestas, hacemos el cómputo de los porcentajes obtenidos, los cuales presentamos a través de una serie de gráficos. Por razones de espacio incluimos aquí los que consideramos más relevantes para nuestro objetivo. Se puede acceder al resto en el Anexo correspondiente.

De esta manera, en cuanto a la claridad del objetivo propuesto (ver Figura 5.19), los mayores porcentajes oscilan entre el punto 4 y 5 (los más altos de nuestra escala). Entre los dos suman un 73% , lo que nos demuestra que el objetivo planteado a nuestros alumnos ha sido captado favorablemente por la mayoría.

En cuanto a la adecuación al nivel (ver Figura 5.20) también el mayor porcentaje recae en los puntos 4 y 5, que indican el mayor grado de adecuación.

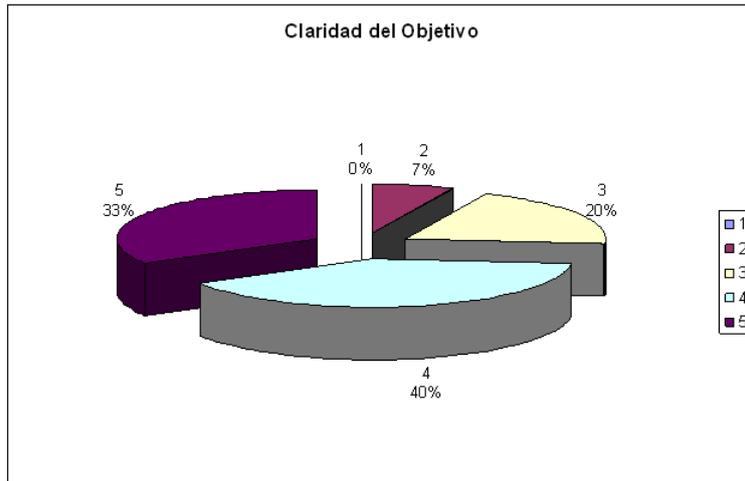


Figura 5.19:

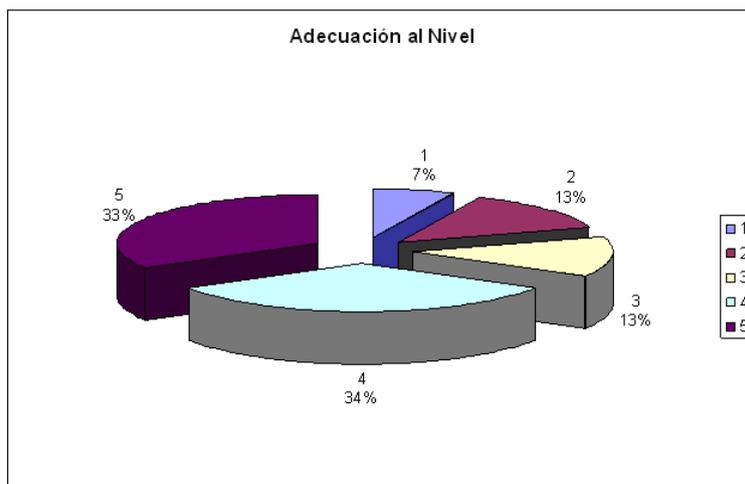


Figura 5.20:

Entre los dos puntos obtenemos el 67%. Aunque los resultados superan el 50%, una posible razón de que no sea considerado adecuado por la totalidad del alumnado puede recaer en el hecho de que la actividad ha sido presentada totalmente en español y de que muchos estudiantes necesitan recurrir a la traducción.

Acerca de si se sintieron cómodos (ver Figura 5.21) realizando la actividad, el mayor porcentaje está representado por el punto 5 (40%) que indica la máxima comodidad, seguido por el punto 3 (27%) que indica un estado intermedio y por el punto 4 (20%) que indica un estado de bastante comodidad. Sólo el 13% ha manifestado sentirse más o menos cómodo.

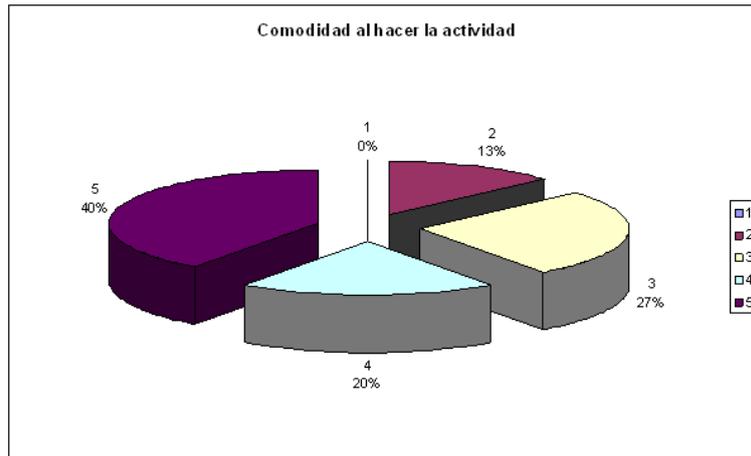


Figura 5.21:

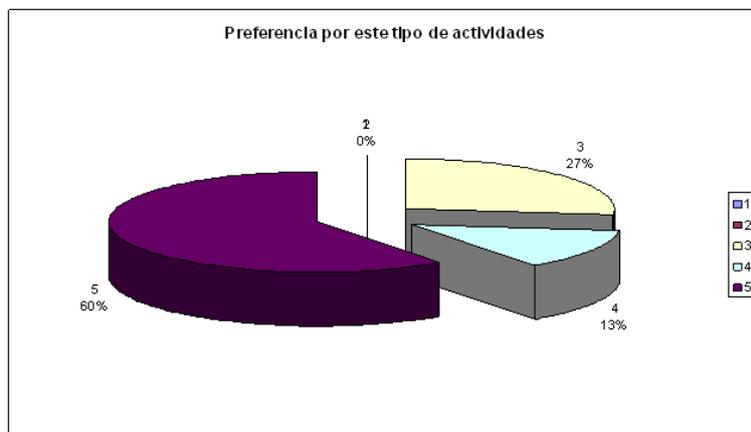


Figura 5.22:

Los porcentajes mostrados en el siguiente gráfico (ver Figura 5.22) expresan los grados de preferencia por este tipo de actividades. Así, el máximo porcentaje (60 %) corresponde al número 5 de nuestra escala. Éste indica que al estudiante le gustaría mucho hacer más actividades de este tipo. El porcentaje restante está dividido entre el número 3, que indica el nivel intermedio de preferencia (27 %) y el número 4, que indica que al estudiante le gustaría bastante hacer este tipo de actividades nuevamente. En suma, llegamos a la conclusión de que los valores obtenidos en este gráfico nos indican que un alto porcentaje de estudiantes muestra una apertura hacia este tipo de actividades.

Por otra parte, el gráfico de la Figura 5.23 nos permite apreciar la opinión de nuestros estudiantes acerca de si la actividad les ha parecido útil para aprender

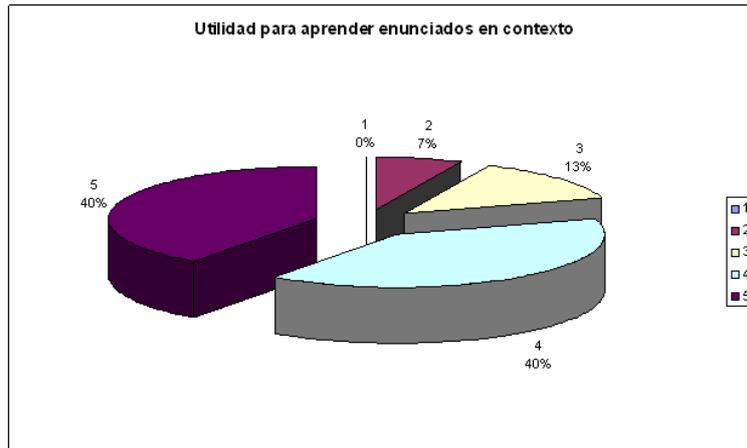


Figura 5.23:

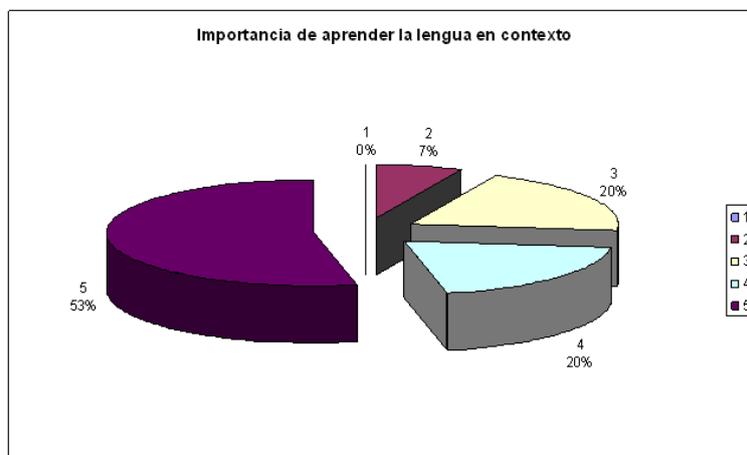


Figura 5.24:

enunciados contextualizados. Como es posible advertir, los porcentajes más altos se reparten en partes iguales entre los puntos número 5 y 4 de nuestra escala, los cuales indican la mayor utilidad. Esto nos demuestra que nuestros alumnos consideran que nuestra actividad les resulta útil para lograr el objetivo propuesto. Estas apreciaciones se complementan con el gráfico siguiente (ver Figura 5.24), el cual muestra las opiniones acerca de la importancia de aprender la lengua en contexto. El gráfico presenta un mayor porcentaje (53%) en el nivel número 5 de nuestra escala, que como en los casos anteriores demuestra el mayor grado de importancia. De esta manera, podemos advertir que la mayoría de nuestros alumnos es consciente de la necesidad de estudiar la lengua de manera contextualizada.

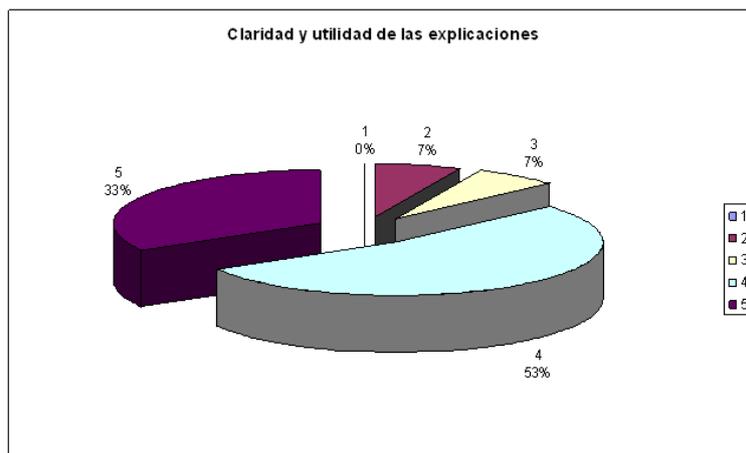


Figura 5.25:

El último gráfico que aquí presentamos (ver Figura 5.25), muestra la valoración de la claridad y utilidad de las explicaciones. El mayor porcentaje se encuentra en el punto número 4 (53%), el cual indica que las explicaciones han sido bastante claras y útiles. Le sigue en nivel de importancia el número 5 (33%) que indica el máximo grado de claridad y utilidad. Si consideramos los puntos 2 y 3, sólo un 14% ha tenido dificultades para entender las explicaciones. Esto nos indica que, aunque es una minoría, hay alumnos que necesitan mayor atención y que, si bien para la mayoría han sido claras y útiles, debemos trabajar más en ellas para que lleguen a la totalidad de los estudiantes.

Los gráficos restantes (ver Anexo B) hacen referencia, por una parte, al aprendizaje de palabras, expresiones y aspectos culturales aprendidos con esta actividad. Por otra parte, a la importancia de la inclusión de aspectos multimedia (imágenes y sonido) en la aventura y a la funcionalidad de la aplicación en general. Con respecto a los resultados del primer grupo de gráficos (los relacionados con el aprendizaje de palabras, expresiones y aspectos culturales) es necesario destacar que los mayores porcentajes se distribuyen entre entre los números 3 (algunos), 4 (bastantes) y 5 (muchos) de nuestra escala. Estos resultados contribuyen a corroborar la utilidad de la actividad. Con respecto al segundo grupo (los relacionados con los aspectos multimedia y funcionales), tanto el sonido como las imágenes son considerados relevantes por nuestros alumnos.

Conclusiones

A través del presente trabajo nos hemos planteado como objetivo **justificar el uso de aventuras interactivas para facilitar el aprendizaje de aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos de ELE, en el nivel inicial y en el contexto educativo japonés.**

Para ello, en el primer capítulo, delimitado el campo de estudio de la Pragmática, hemos presentado las principales teorías que han influido en su desarrollo. La lectura de estas teorías nos ha llevado a reflexionar acerca de la importancia del aprendizaje de la lengua desde una dimensión pragmalingüística y sociopragmática para alcanzar el desarrollo de la competencia pragmática, es decir, para que el alumno desarrolle la capacidad de usar la lengua adecuadamente en situaciones comunicativas concretas, atendiendo a aquellos aspectos de la cultura que dan sentido a lengua.

En segundo lugar, hemos presentado las principales características de las TIC en su relación con el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Esto nos ha permitido advertir los nuevos roles que cumplen profesor y alumno en este nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje, el cual, con la presencia de las TIC, establece nuevos modos de interacción. Así, en ese nuevo contexto educativo cobra gran importancia el alumno como constructor de su propio conocimiento y el profesor como diseñador y creador de nuevos materiales, a través de las posibilidades que le brindan las TIC. Enre ellas hemos destacado las herramientas de autor, ya que, entre otras ventajas, permiten crear programas que fomenten el aprendizaje inductivo, como los exploratorios y los de resolución de problemas.

En tercer lugar, y ya en el marco teórico, hemos presentado las caracterís-

ticas principales de las aventuras interactivas laberínticas, de las que es preciso destacar su estructura hipertextual, como entorno propicio para la exploración y construcción del conocimiento. Luego de analizar tanto el contexto educativo como las características y necesidades de nuestros alumnos, encontramos en las TIC un medio favorable para presentarles mayores oportunidades de aprender la lengua y la cultura de la lengua meta. De esta manera, haciendo uso de estas Nuevas Tecnologías, hemos presentado la propuesta de las aventuras laberínticas. Éstas permiten a los alumnos sumergirse en una situación comunicativa concreta, enmarcada en el contexto cultural propio de la lengua objeto de estudio, sin tener que verse expuestos a otro tipo de actividades que no tienen en cuenta sus características y estilos de aprendizaje.

La puesta en práctica de nuestra actividad y su correspondiente evaluación a través de la encuesta hecha a nuestros estudiantes, nos permite decir que su utilidad es vista desde los siguientes criterios:

Nivel de aceptación: La mayoría de nuestros estudiantes encontró favorable este tipo de actividad para aprender enunciados en contexto.

Introducción de contenidos culturales: a través de las aventuras los alumnos, no sólo aprenden nuevo vocabulario y enunciados, sino también contenidos culturales.

Niveles: encontramos que estas aventuras son aplicables a los niveles iniciales y que, desde éstos, pueden acompañar a los estudiantes en las distintas fases de su aprendizaje.

Construcción del conocimiento: la interacción con la aventura permite a los estudiantes ir eligiendo el camino a recorrer y, de esta forma, ir construyendo su propio conocimiento. Pensamos que a medida que se vayan acostumbrando a esta nueva modalidad de aprendizaje se van a ver incentivados a seguir explorando la lengua por sí solos.

Retroalimentación: la elección de las opciones le va mostrando al estudiante respuestas inmediatas, lo que le permite ir comprobando cuáles decisiones conducen a soluciones afortunadas y cuáles no.

Motivación: la actividad ha resultado motivadora e interesante, ya que es una actividad diferente a las que comúnmente están expuestos nuestros alumnos. Ha contribuido a esto el hecho de participar activamente, sin sentirse invadidos ni inhibidos por la actividad. En este sentido creemos que una línea futura de trabajo interesante sería que mientras en los niveles iniciales los estudiantes interactúan con las aventuras, en los niveles más avanzados no sólo interactúen sino que también sean ellos mismos los que creen sus propias aventuras.

Por otra parte, aún quedan áreas por explorar. En este sentido creemos que para favorecer aún más el aprendizaje de los contenidos propuestos, sería interesante elaborar actividades periféricas que acompañen la aventura. Estas, también a través de distintos tipos de ejercicios interactivos (emparejar imágenes y palabras, ordenar frases o párrafos, realizar crucigramas, etc.), podrían incluirse como un paquete de actividades pre-maze con la finalidad de, por ejemplo, activar el vocabulario, estructuras y conocimientos culturales adquiridos.

Además, un aspecto que le agregaría mucho atractivo a nuestra actividad, sería poder usar los recursos que ofrecen herramientas de autor como el programa Flash, ya que permiten mayor interactividad desde el punto de vista de acceder a la animación. A través de la encuesta se ha comprobado que el uso de imágenes es muy importante para comprender mejor la situación. Por ello, creemos que si una imagen puede ser explicativa, una animación puede presentar un contexto mucho más rico, ya que los estudiantes podrían comprender mejor los gestos y movimientos propios de cada cultura. Desde este punto de vista, como futuro proyecto sería muy interesante implementar una versión en Flash completa, que le permita al estudiante interactuar con la animación.

Por último, teniendo en cuenta los beneficios logrados y, aunque este trabajo es apenas una pequeña muestra de todas las actividades de este tipo que se pueden realizar, creemos que nuestro objetivo ha sido alcanzado y que esta humilde propuesta servirá de base para nuevas y más enriquecidas aventuras en la que nuestros alumnos serán los principales protagonistas.

Bibliografía

ALMARAZ ROMO, María Manuela. «Actos de habla y cortesía verbal. Análisis contrastivo en español y japonés». En: GÓMEZ ASENCIO, José y SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, dirs., «Forma 2. Interferencias, Cruces y Errores», págs. 65–83. Sociedad General Española de Librería S.A., Madrid, 1 ed., 2001. [-]

AREA MOREIRA, Manuel. «De los webs educativos al material didáctico web». En: *Comunicación y Pedagogía. Revista de Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, (188):págs. 32–37, 2003. [-]

ATIENZA DE FRUTOS, David. «Bricolaje informático para profesores de ELE». En: «FIAPE I, Congreso Internacional el español, lengua del futuro», págs. 20–23. Toledo, 2005. [-]

AUSTIN, J.L. *Palabras y acciones*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1971. [16]

BARDOVI-HARLIG, K. y MAHAN-TAYLOR, R. «Teaching Pragmatics». inf. téc., Washington DC: U.S. Department of State Office of English Language Programs, 2003.

URL <http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm>
[45, 50]

BELTRÁN LLERA, J. A. «La nueva pedagogía a través de Internet. Mitos, promesas y realidades de las nuevas tecnologías». 2001. Conferencia inaugural del primer congreso de EDUCARED.

URL <http://www.educared.net/pdf/congreso-i/Ponenciabeltran.PDF> [32]

BELTRÁN LLERA, J. A. «Enseñar a aprender». 2003. Conferencia de clausura del segundo congreso de EDUCARED.

URL <http://www.ucm.es/info/psicevol/CURRICULUMS/ENSENAR%20A%20APRENDER.htm> [32]

BERTUCCELLI PAPI, Marcella. *Qué es la pragmática*. Paidós., Barcelona, 1996. [25]

BOUTON, Laurence. «¿Puede mejorar la habilidad de los hablantes no nativos al interpretar la implicatura en inglés americano por medio de instrucción explícita? Un estudio piloto». En: *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales*, págs. 195–224, 1996. [22]

BOW FRENCH, Patricia. «On pragmatic transfer». En: *Studies in English Language and Linguistics*, vol. 0:págs. 5–20, 1998. [-]

CAÑAS, Alberto. «Materiales interactivos multimedia para la enseñanza del español en Japón». En: *Bulletin of Hokuriku University*, vol. 26:págs. 169–217, 2002. [-]

CABALLERO DÍAZ, Celia. *Pragmática e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las estrategias de cortesía en los manuales de E/LE*. Tesis de maestría, Universidad de Alicante, 2005.

URL "<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/CaballeroDiaz.shtml>" [2, 3, 11]

CARRASCO SANTANA, Antonio. «Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson». En: *Pragmalingüística*, (7):págs. 1–44, 1999. [-]

CENICH, Gabriela. «Hipertexto y Nuevas Tecnologías: su aporte al e-learning». En: *Edu-tec*, vol. 20, 1998. [49]

CHU, Lonnie. «MOO and chat: what's the big difference to the language learner?» 2000.

URL <http://www.dyvic.com/lonnie/mooandchat.html> [37]

CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación*. Ministerio de Educación, Anaya, Madrid, 2002. [67]

- CRUZ PIÑOL, Mar. «La enseñanza presencial del ELE en la era de Internet ¿Tendrá límites el aula del siglo XXI?» En: *Mosaico: Internet y las Nuevas Tecnologías*, (7), 2001. [-]
- CRUZ PIÑOL, Mar. *Enseñar español en la era de internet*. Octaedro, Barcelona, 2002. [48, 49]
- DEL CAMPO, Rosa. *Análisis de Necesidades de los Estudiantes Japoneses de ELE en las Universidades Japonesas*. Tesis de maestría, Universidad Antonio de Nebrija, 2005.
URL "<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/campo.shtml>" [56, 57]
- DEL RÍO MIGUEL, Rocío. «Proyecto de aplicación de las NNTT en los cursos de español de la Universidad de Erfurt (Alemania): Los e-groups y las HHAA». 2004.
URL <http://www.beekmann.net/rocio/index.html> [45]
- ESCANDELL VIDAL, M. Victoria. *Introducción a la pragmática*. Anthropos, Barcelona, 1993. [10, 13, 15, 21, 24, 25, 27]
- ESCANDELL VIDAL, M. Victoria. «Los fenómenos de interferencia pragmática». En: «Didáctica del español como lengua extranjera Vol. III», págs. 95–109. Expolingua, Madrid, 1995a. [2]
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria. «Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas». En: *Revista Española de Lingüística*, (25):págs. 31–66, 1995b. [-]
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria. «Politeness: A relevant issue for relevance theory». En: *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, (11):págs. 45–57, 1998. [-]
- ESTEVE, Olva *et. al.* «Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como

- puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje.» 2003. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. [51]
- FERNÁNDEZ SILVA, Claudia. «Aportaciones de la Pragmática a la didáctica de E/LE.» inf. téc., Universidad de Nebrija. Campus Virtual. Unidad 1, pág. 3, 2004. [10, 11, 13, 22, 25, 27]
- GARCÍA, Germán Ruipérez. «La enseñanza asistida por ordenador (ELAO)». En: «Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera», cap. 8, págs. 1045–1060. Sociedad General Española de Librería S.A., Madrid, primera ed., 2004. [35]
- GIBBS, Raymond y MOISE, Jessica. «Pragmatics in understanding what is said». En: *Cognition*, vol. 62:págs. 51–74, 1997. [-]
- GÓMEZ VILLA, Manuel. «Herramientas de autor e integración curricular: "Las Aventuras de Topy", una aplicación multimedia para el desarrollo de la comunicación alternativa y aumentativa en el aula.» 2002.
URL <http://www.tecnoneet.org/docs/2002/3-82002.pdf> [80]
- GONZÁLEZ, Cristóbal. «La Pragmática en la clase de ELE: el caso de la función comunicativa de los consejos». En: *IDEAS, Investigaciones y Estudios Hispánicos Aplicados*, (3):págs. 15–22, 2006. [-]
- GRAELLS, Pere Marquès. «Tipología de los materiales didácticos multimedia según el control del usuario y su estructura». 1999.
URL <http://dewey.uab.es/pmarques/tipolog1.htm> [50]
- GRASSATO, R. «Creare un Action Maze (labirinto attivo)». En: *Bolletino Itals*, (11), 2005. [47, 60]
- GRAY, Robert y STOCKWELL, Glenn. «Using Computer Mediated Communication for Language and Culture Acquisition». En: *On-Call*, (3):págs. 2–9, 1998. [-]
- GUÀRDIA ORTIZ, Lourdes y SANGRÀ MORER, Albert. «Diseño instruccional y objetos de aprendizaje; hacia un modelo para el diseño de actividades

- de evaluación del aprendizaje on-line». En: *RED: Revista de Educación a Distancia*, (4), 2005. [-]
- GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, Salvador. «La subcompetencia pragmática.» En: «Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera», cap. 3, págs. 533–552. Sociedad General Española de Librería S.A., Madrid, primera ed., 2004. [4]
- HIGUERAS GARCÍA, Marta. «Internet en la enseñanza de español.» En: «Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera», cap. 8, págs. 1061–1086. Sociedad General Española de Librería S.A., Madrid, primera ed., 2004. [31, 33, 39, 40]
- HITA BARRENECHEA, G. *La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet: Características de los materiales y propuestas didácticas*. Tesis de maestría, Universidad Antonio de Nebrija, 2001.
URL "<http://www.formespa.rediris.es/biblioteca/hita.htm>" [5]
- JONASSEN, David. «Using Cognitive Tools to Represent Problems». En: *International Society for Technology in Education*, vol. 35 (3):págs. 362–381, 2003. [-]
- JONASSEN, David H./ CARR, Chad *et. al.* «Computadores como Herramientas de la Mente». 1998.
URL "http://www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemaID=0012" [32]
- JUAN LÁZARO, Olga. «Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje». En: «Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera», cap. 8, págs. 1087–1107. Sociedad General Española de Librería S.A., Madrid, primera ed., 2004. [34, 35]
- JUNG, Ji-Young. «Issues in Acquisitional Pragmatics». En: *TESOL & Applied Linguistics*, vol. 2 (3), 2002.
URL "<http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/21/26>" [-]

- KASPER, Gabrielle. «Can pragmatic competence be taught?» inf. téc., Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1997.
URL <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/> [2, 3, 10]
- KRAUSS, Michael. «Samples of Student Work Produced with Quandary». 2004.
URL <http://www.lclark.edu/krauss/quandarytasks/home.html> [46]
- KRUSE, Kevin. «Introduction to Instructional Design and the ADDIE Model». URL http://www.e-learningguru.com/articles/art2_1.htm [65]
- LARRAZ ANTÓN, Rosana. *Los laberintos digitales como herramienta para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Tesis de maestría en curso, Universidad Antonio de Nebrija, 2006. [42]
- LEVINSON, Stephen C. y BROWN, Penelope. *Politeness : Some Universals in Language Usage (Studies in Interactional Sociolinguistics)*. Cambridge University Press, Cambridge, 1987. ISBN 0521313554. [27]
- ÁLVAREZ BAZ, Antxon. «La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo». En: «El español, lengua mestizaje y la interculturalidad, actas del XIII congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE», Universidad de Murcia, Murcia, 2002.
URL <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele.shtml> [-]
- MANUEL, Esteban. «El diseño de entornos de aprendizaje constructivista». 2000. Adaptación de D. Jonassen en C.H. Reigeluth: *El diseño de la instrucción*, Madrid Aula XXI Santillana. [60, 62]
- MARTÍN, Alfonso Gutiérrez. *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1997. ISBN 8479601841. [28]
- MARTÍN GAVILANES, María Ángeles. «Software de autor y estilos de aprendizaje». En: *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 16 (2):págs. 105–116, 2004.
URL "<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0404110105A.PDF>" [33]

- MARTÍNEZ, Inmaculada Martínez. «Interculturalidad desde la perspectiva docente e investigadora: el estilo de aprendizaje del estudiante japonés de ELE». En: «El español, lengua mestizaje y la interculturalidad, actas del XIII congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE», Universidad de Murcia, Murcia, 2002.
URL <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele.shtml> [55, 63]
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. «El profesorado ante las nuevas tecnologías». En: «Sociedad de la información y educación..», págs. 194–218. Junta de Extremadura, Mérida, 2001.
URL "http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/soc_ed.pdf" [5]
- MIQUEL, Lourdes. «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español.» En: *Revista redELE*, (2), 2004.
URL <http://www.sgci.mec.es/redele/revista2/miquel.shtml> [25, 26]
- MORENO MARTÍNEZ, Bárbara. «Una lectura graduada hipertextual: ventajas del hipertexto en la enseñanza de E/LE». En: GIMENO SANZ, Ana María, dir., «Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE, actas del XII congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE», págs. 375–384. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2001. [50]
- ORIHUELA, José Luis. «El narrador en ficción interactiva. El jardinero y el laberinto». 1999. Universidad de Navarra.
URL <http://www.ucm.es/info/especulo/hipertul/califia.htm> [48, 49]
- ORIHUELA, José Luis y SANTOS, María Luisa. *Introducción al Diseño Digital*. Anaya Multimedia, Madrid, 1999. [49, 51]
- PAJARES TOSKA, Susana. «Las posibilidades de la narrativa hipertextual». En: *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, (6), 1997.
URL http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm [48]
- REYES, Graciela. *El abecé de la pragmática*. Arco Libros., Madrid, 1998. [18, 21, 22]

- RIDRUEJO, Emilio. «Cambio pragmático y cambio gramatical». En: *Language Design*, (4):pág. 95.111, 2002. [-]
- RINVOLUCRI, M. y BERER, M. *MAZES: a problem-solving reader*. Heinemann, Londres, 1981. [43]
- RODRÍGUEZ ILLERA, José L./ ESCOFET, Anna *et. al.* «Un sistema abierto para la creación de contenidos educativos digitales». En: *RED: Revista de Educación a Distancia*, (4), 2005. [-]
- ROIG VILLA, Rosabel. «Diseño de materiales curriculares electrónicos a través de Objetos de Aprendizaje». En: *RED: Revista de Educación a Distancia*, (4), 2005. [-]
- RUSCHOFF, Bernd. «New technologies and language learning: theoretical considerations and practical solutions». 2002.
URL http://www2.ellinogermaniki.gr/ep/geh-mit/htm/pedagogicalf_en.html
[34]
- SALINAS, Jesús. «El rol del profesorado en el mundo digital». En: DEL CARMEN, L., dir., «Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación», págs. 305–320. Universitat de Girona, 2000a. [-]
- SALINAS, Jesús. «¿Una enseñanza más abierta y flexible?» 2000b.
URL "<http://gte.uib.es/articulo/arti-IFES1.pdf>" [-]
- SALINAS, Jesús. «TIC: ocupación y formación ¿globalización – desempleo?» En: «CIFO III: Congreso de Formación Profesional Ocupacional. Formación, Trabajo y Certificación», págs. 20–23. Zaragoza, 2001. [-]
- SALINAS, Jesús. «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria». En: *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 1 (1):págs. 1–16, 2004. [-]
- SEARLE, John R. *Actos de habla*. Cambridge University Press, Madrid, 1994.
[17]

- SITMAN, Rosalie. «Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y el abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE». En: *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 1998.
- URL <http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html> [38]
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel, dirs.. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*. Sociedad General Española de Librería S.A., Madrid, primera ed., 2004. [-]
- SPERBER, Dan y WILSON, Deidre. *La relevancia*. Visor, Madrid, 1994. [23]
- STRICKLAND, A. W. «The ADDIE model».
- URL <http://ed.isu.edu/addie/Glossary/Glossary.html> [65]
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando. «La teoría de la relevancia como base para una nueva interpretación de la comunicación». En: *Eúphoros*, (3):págs. 221–232, 2001. [-]
- UEDA, Hiroto. «Enseñanza de las lenguas extranjeras y multimedia». En: «Jornadas de Trabajo sobre el uso didáctico de Instrumentos multimedia en la enseñanza del japonés y el español como lenguas extranjeras», Universidad Nacional Autónoma de México, 2001. [88]
- VAN DER HENST, Jean Baptiste y SPERBER, Dan. «Testing the cognitive and communicative principles of relevance». En: «Experimental Pragmatics», cap. 7. Palgrave–Macmillan, 2004. [-]
- VEGA GARCÍA, Rosario. «La educación continúa en México: hacia la transición a la captación a distancia». En: *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 2006.
- URL <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/vega20.htm> [5]
- WARSHAUER, Mark y HEALEY, D. «Computers and language learning: An overview». En: *Language teaching*, vol. 31:págs. 57–71, 1998. [35]

- WILSON, D. «Linguistic structure and inferential communication». En: «Proceedings of the 16th International Congress of Linguistics», Elsevier, Paris, 1997. [23, 24]
- WILSON, Deidre y SPERBER, Dan. «La teoría de la relevancia». En: *Revista de investigación lingüística*, vol. 7:págs. 237–286, 2004. [-]
- WINDEATT, Scott. «Reading Mazes».
URL <http://www.staff.ncl.ac.uk/scott.windeatt/maze/index.htm> [44]
- YAGÜE, Agustín. «El cederrón en la enseñanza de ELE: entre la realidad y el deseo.» En: *Revista redELE*, (3), 2004.
URL <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/yague.shtml> [63]
- YUS, Francisco. «Ciberpragmática. Entre la compensación y el desconcierto». inf. téc., Archivo del Observatorio para la CiberSociedad, 2001.
URL <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=42> [-]

Anexo A

Encuesta

PRAGMAZE

Historias interactivas para ELE

Encuesta de la actividad

Diseño de la actividad

1. ¿El objetivo de la actividad ha sido claro?

No muy claro 1 2 3 4 5 Muy claro

2. ¿Te ha parecido interesante la actividad?

No muy interesante 1 2 3 4 5 Muy interesante

3. ¿Te ha parecido divertida la actividad?

No muy divertida 1 2 3 4 5 Muy divertida

4. ¿Crees que la actividad está a tu nivel?

Muy difícil 1 2 3 4 5 Adecuada

5. ¿Te has sentido cómodo haciendo esta actividad?

No muy cómodo 1 2 3 4 5 Muy cómodo

6. ¿Crees que la actividad es útil para aprender expresiones en situación?

No muy útil 1 2 3 4 5 Muy útil

7. ¿Crees que podrías encontrarte en estas situaciones?

No muchas veces 1 2 3 4 5 Muchas veces

8. ¿Te gustaría hacer más actividades de este tipo?

No me gustaría mucho 1 2 3 4 5 Me gustaría mucho

Estrategias de los alumnos

9. ¿Cuántas veces has tenido que leer los textos para comprenderlos?

10. ¿Con tu compañero habéis tomado las decisiones en forma conjunta?

11. ¿Has realizado las actividades más de una vez?

12. ¿Has tomado notas?

Contenido del material

13. ¿Has aprendido palabras nuevas?

Pocas 1 2 3 4 5 Muchas

14. ¿Has aprendido aspectos culturales nuevos?

Pocos 1 2 3 4 5 Muchos

15. ¿Has aprendido expresiones nuevas?

Pocas 1 2 3 4 5 Muchas

16. ¿Crees que es importante aprender el uso de la lengua en contexto?

No muy importante 1 2 3 4 5 Muy importante

Diseño de la página

17. ¿ Te ha gustado la página ?

No mucho 1 2 3 4 5 Mucho

18. ¿ La página ha funcionado bien?

No muy bien 1 2 3 4 5 Muy bien

19. ¿ Crees que las explicaciones (feedback) han sido claras y útiles?

No muy claras 1 2 3 4 5 Muy útiles

20. ¿ Crees que las imágenes son útiles para comprender mejor?

No muy útiles 1 2 3 4 5 Muy útiles

21. ¿ Te gustaría que la página tuviera sonido?

No mucho 1 2 3 4 5 Mucho

22. ¿ Los links han funcionado bien?

No muy bien 1 2 3 4 5 Muy bien

Anexo B

Resultados en Gráficos

En este apartado describiremos, brevemente, los gráficos que, por razones de espacio, no hemos incluido en el desarrollo principal de esta tesis.

En la figura B.1, si consideramos los valores de 4 y 5 (los más altos en nuestra escala), advertimos que más del 70 % de los alumnos opina que este tipo de actividades resulta interesante.

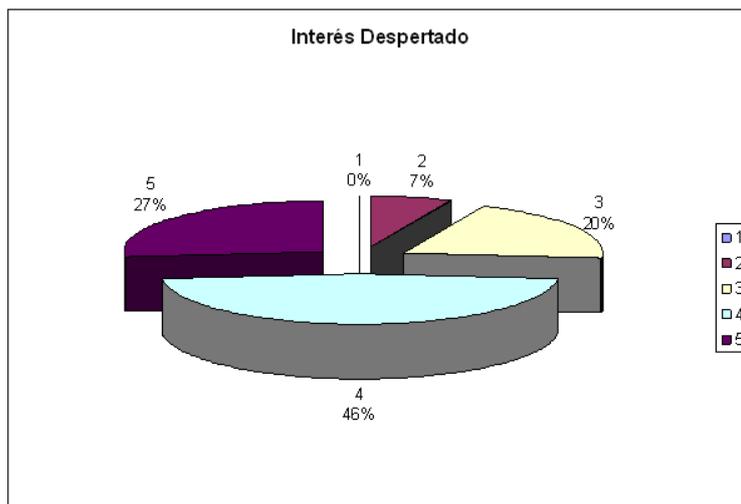


Figura B.1:

La figura B.2 muestra que la mayor parte de los estudiantes considera que el tipo de actividad presentada ha favorecido el aprendizaje de aspectos culturales de la lengua meta.

En la figura B.3 puede observarse que el 47 % de los alumnos cree que es posible, en un futuro, encontrarse en situaciones similares. Por otro lado, un 33 % se muestra inseguro.

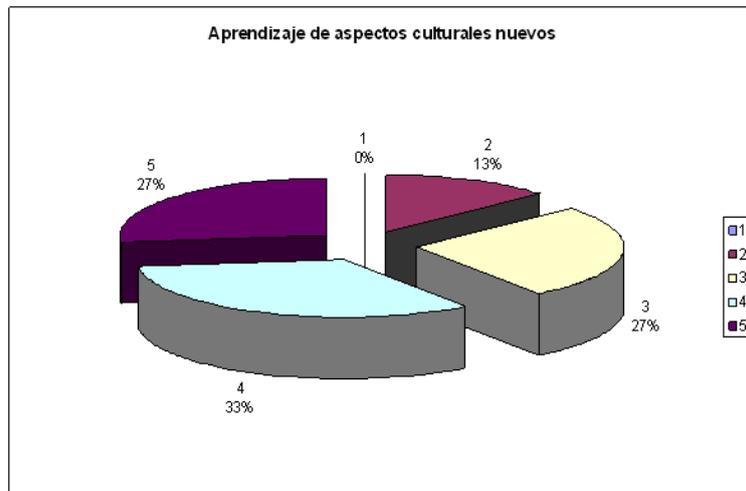


Figura B.2:

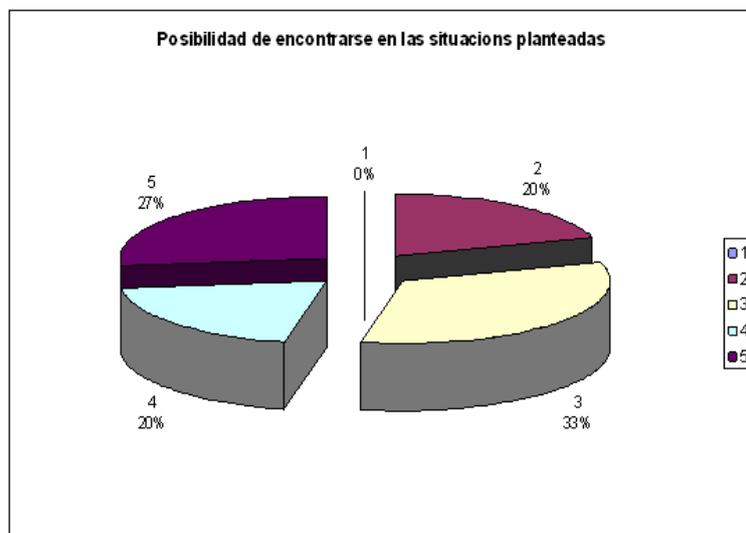


Figura B.3:

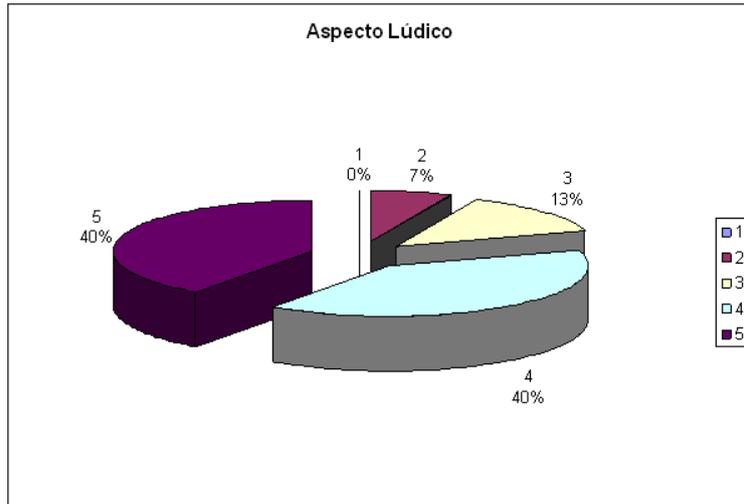


Figura B.4:

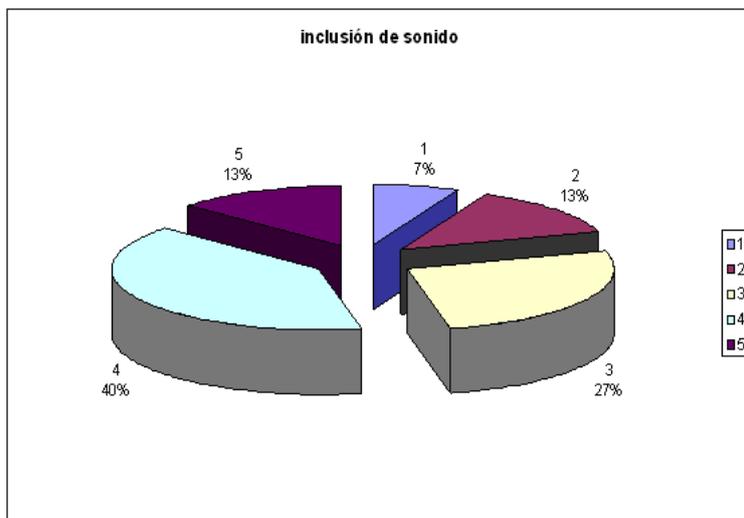


Figura B.5:

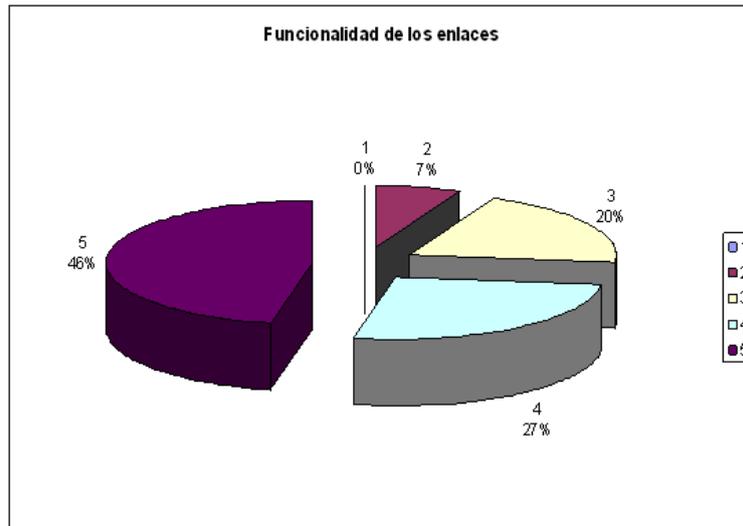


Figura B.6:

Sobre el aspecto lúdico de la actividad, es decir, sobre si resulta divertida, la figura B.4 muestra que el 80 % de los alumnos contestó positivamente.

Acerca de la preferencia por la inclusión de sonido en la actividad, la Figura B.5 indica que el 53 % preferiría poder escuchar las interacciones, mientras que el 27 % se muestra indiferente y el resto no considera importante este aspecto.

Las figuras B.6 y B.7 presentan la evaluación de los aspectos técnicos de la actividad (enlaces y aplicación en general. Ambos gráficos muestran que los estudiantes no tuvieron dificultades al utilizar la aplicación.

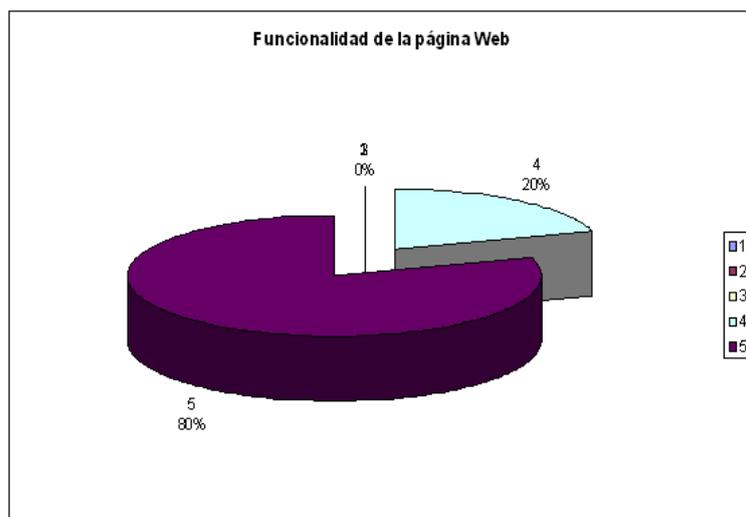


Figura B.7:



**Universidad
Antonio de Nebrija**

**MEMORIA DE MASTER EN ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**Elementos musicales y enfoque por tareas aplicados
a la enseñanza de la pronunciación.**

Propuesta didáctica para estudiantes alemanes

Memoranda: Clara María Corrales Carricajo

Tutora: Arancha Ruiz Martín

Departamento de Lenguas Aplicadas

Universidad Antonio de Nebrija



INDICE

1 INTRODUCCIÓN	2
2 MARCO TEÓRICO	5
2.1. Un enfoque orientado a la acción. La enseñanza de lenguas mediante tareas.	5
2.2. La capacidad de aprender	9
2.3. La pronunciación en el aula de E/LE	10
2.4. La música en el aula de E/LE	23
3. DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA MEDIANTE TAREAS	31
3.1. Elección del tema/centro de interés	31
3.2. Programación de la tarea final	32
3.3. Especificación de objetivos	33
3.4. Especificación de contenidos necesarios para la realización de la tarea final	34
3.5. Planificación del proceso: Secuenciación de tareas	36
3.6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje	38
3.7. Tabla resumen	39
4. PROPUESTA DIDÁCTICA: ¡GRABANDO, GRABANDO!	41
4.1. Secuenciación	43
4.2. Consideraciones	59
5 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS	60
6 CONCLUSIONES	66
7 BIBLIOGRAFÍA	70
8. APÉNDICES	75
9. ANEXOS	86



1 INTRODUCCIÓN

La música

La música como elemento integrador dentro del aula de E/LE es cada vez más utilizada por los profesionales de la didáctica de lenguas extranjeras sobretodo en su forma más extendida: la canción. Numerosos autores han elaborado multitud de propuestas didácticas utilizando todo tipo de música: Murphey (1992), Santos Asensi (1997), Mata Barreiro (1990), que van desde la música pop hasta la música contemporánea. Memorias de Máster como la de Ruiz (2004) donde se desarrolla el contenido cultural de la canción en la clase de ELE o la de Blanco (2005) donde se analizan las canciones en los manuales de E/LE son un ejemplo más de su actual utilización. Las canciones aparecen en algunos manuales, en las revistas de didáctica y en las webs de ELE. El Marco de Referencia Europeo valora los usos estéticos de la lengua no sólo dentro del campo educativo sino también como una práctica imaginativa y artística en sí misma. Cantar y emplear las canciones como otro tipo de texto oral o escrito, son actividades que van formando parte de la cotidianidad de las aulas. Para Cassany

[...] escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta [...] además, como actividad lúdica las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores.

(Cassany, 1994: 406)

Por lo tanto, las palabras organizadas bajo esta forma musical, la canción, incluyen un valor adicional que las hace más versátiles permitiendo integrar el desarrollo de la comprensión auditiva, el uso de la información lingüística como elemento cultural así como la explotación didáctica desde el punto de vista gramatical, fonético y léxico (Romero 1998).

Por otra parte la música como material sonoro lleva intrínseco dos componentes: el componente lúdico y el componente afectivo. Es capaz de influir en los estados de ánimo y de crear diferentes tipos de ambiente que permiten disfrute y desinhibición. Por eso, no solamente las canciones han entrado en el aula de lenguas extranjeras sino también otras formas musicales como el concierto, que es una pieza básica en metodologías como la Sugestopedia (Lozanov 1988).



La música, un material sonoro compuesto por ritmo, melodía, armonía y timbre, tiene un valor didáctico que podría ser utilizado no sólo en forma de canción, sino en forma de material específico para la clase de E/LE. Quizás la única desventaja del uso de las canciones, es que es preciso buscar dentro de un corpus muy amplio aquellas que cumplen los requisitos que necesitamos para un determinado objetivo. La canción es un material terminado, cuya temática, forma, ritmo etc. han sido elegidos por su autor. Está compuesta por texto y música que realiza una persona ajena a los cursos de español. Un sencillo manejo del lenguaje musical puede otorgar la oportunidad de crear textos y música para solventar problemas específicos sin tener que buscar canciones que impongan su propia información lingüística, cultural, su propio ritmo o extensión.

Este trabajo pretende aportar una propuesta didáctica que permita utilizar la música como material sonoro dentro del aula y para el aula, de manera que permita a los alumnos obtener uno de los beneficios didácticos que Cassany contempla a la hora de cantar, aprender y escuchar canciones: la correcta pronunciación. Éste será el contenido elegido en este trabajo y alrededor del cual se vinculará el uso de los elementos musicales.

La pronunciación

Una de las carencias que presentan los estudiantes de español en general y más en el caso de los estudiantes alemanes, es su deficiente pronunciación (incluyendo en este término tanto la producción como la percepción) en comparación con el desarrollo de otras destrezas. Es cierto que el enfoque comunicativo y más recientemente el enfoque por tareas valoran y desarrollan la práctica oral y la escrita por igual, pero en general la corrección escrita supera a la corrección oral. Los alumnos desean poder comunicarse oralmente en español y sin embargo suelen llegar a tener conocimientos superiores en la lengua escrita (Bartolí 2005).

Por ser un contenido de carácter sonoro, es decir, pronunciar entre otras cosas, significa emitir y articular sonidos para hablar (RAE, 2001), presenta gran afinidad con la naturaleza de la música. El Diccionario de la Real Academia Española define la música como: «Sucesión de sonidos modulados para recrear el oído. Arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente» (Real Academia Española, 2001)



Utilizar la música como herramienta dentro del aula no es algo novedoso. Se ha constatado que puede integrar contenidos de diversa índole y fomentar el aprendizaje con un planteamiento lúdico de las actividades. Con nuestra propuesta didáctica queremos dirigir el uso de la música, y más concretamente de algunos elementos que la constituyen, hacia un contenido que, desde nuestro punto de vista, aun no recibe toda la atención que merece.

El enfoque por tareas

Es un enfoque que permite trabajar con un objetivo claro y que admite que el alumno puede utilizar su creatividad y su autonomía a la hora de aprender. Está orientado a la acción ya que el alumno expresa sus preferencias y participa de un entorno de comunicación real. Esta forma de trabajar en el aula es idónea si queremos utilizar elementos extralingüísticos y acercar al alumno a la superación de ciertas dificultades que encuentra a la hora de pronunciar con una motivación añadida, hay una tarea final estimulante que alcanzar.

Las actividades diseñadas en este trabajo recogerán el enfoque de los especialistas en la didáctica de la pronunciación dentro del aula de E/LE sin olvidar seguir muy de cerca las observaciones sobre la dimensión afectiva en el aula de lenguas extranjeras. Por otro lado el enfoque por tareas constituirá el eje vertebrador alrededor del cual el alumno podrá construir su competencia comunicativa. Los conocimientos del lenguaje musical y el uso de una pequeña instrumentación estarán al servicio de la disciplinas anteriormente mencionadas.



2. MARCO TEÓRICO

2.1. Un enfoque orientado a la acción. La enseñanza de lenguas mediante tareas.

Este trabajo se inspira en lo que el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas (en adelante MCER) denomina enfoque orientado a la acción. Los alumnos son principalmente miembros de una sociedad que tienen que realizar una serie de tareas (no sólo relacionadas con la lengua) en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (Consejo de Europa, 2001:9). Para realizar las tareas, es necesario desarrollar una serie de competencias que permitan a las personas generar diferentes acciones. Una de las competencias que debe desarrollar cualquier ser humano como miembro de una sociedad es la competencia comunicativa. Teniendo en cuenta que la competencia comunicativa engloba tres componentes principales: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, será preciso determinar cuál de estos tres componentes está relacionado con el tema del presente trabajo. Según el MCER «las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema [...]» (Consejo de Europa, 2001:13). Dado que lo que se pretende es mejorar la pronunciación de usuarios alemanes, será necesario centrarse en el componente lingüístico ya que es el que incluye las destrezas fonológicas ligadas íntimamente a la pronunciación, no obstante, la naturaleza del componente musical, como componente extralingüístico, obligará a tener en cuenta la competencia comunicativa en su conjunto.

El hecho de elegir este tipo de enfoque y desestimar aquellos no basados en la acción, no es otro que el deseo de ayudar a los alumnos de E/LE a lograr comunicarse en un medio real de lengua aprovechando todos sus recursos: cognitivos, emocionales y volitivos. La competencia comunicativa se encuentra incluida dentro del resto de las competencias generales y por tanto los conocimientos lingüísticos que un alumno adquiera en la lengua extranjera estarán relacionados con el resto de conocimientos previos que sobre su lengua u otras áreas posea. Así mismo las destrezas y habilidades que desarrollen o amplíen en el aula de español entrarán a formar parte de las destrezas y habilidades que posea el alumno previamente (Consejo de Europa, 2001).

Los fundamentos metodológicos en los que se basa el enfoque orientado a la acción son los que en la década de los 70 dieron lugar al enfoque comunicativo. Esta



nueva forma de concebir la enseñanza-aprendizaje ha provocado un gran cambio metodológico en la enseñanza de lenguas extranjeras y uno de los documentos que refleja este cambio y su evolución es el MCER.

Los enfoques comunicativos se basan en dos ideas principales:

- Se considera que el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje. En los enfoques comunicativos la enseñanza está centrada en el alumno.
- Lo importantes es cómo aprende el alumno. La enseñanza está centrada en el proceso.

Esto supone claras consecuencias en la metodología. Si el foco se encuentra en el aprendizaje y el aprendiente es el verdadero protagonista, habrá que incluir una gran diversidad de acciones metodológicas para atender a una amplia diversidad de individuos. Si el discente es el protagonista, se tomará en cuenta su trayectoria y se asumirá por tanto una concepción interdisciplinar del aprendizaje considerando que las competencias humanas, es decir, la experiencia previa que a lo largo de su vida logra un individuo, contribuyen de una u otra forma a su capacidad comunicativa (Consejo de Europa, 2001:99).

Le enseñanza de lenguas mediante tareas (en adelante ELMT) aparece como una evolución dentro de los enfoques comunicativos. Es por tanto, un enfoque orientado a la acción donde el alumno desarrolla la competencia comunicativa a través de dos tipos de conocimientos: uno es el conocimiento formal, en nuestro caso serán conocimientos centrados en cómo son los sonidos del español, cómo se encadenan, qué ritmo y entonación los caracterizan y el otro es el conocimiento instrumental, es decir, el alumno sabrá qué hacer con lo que ha aprendido sobre la lengua. Podrá saber hacer cosas con el lenguaje, en particular con una mejor pronunciación y con todo lo que el alumno utiliza para conseguir su objetivo.

La tarea sirve como eje de organización del aprendizaje y es ésta la que determina contenidos lingüísticos, socioculturales y estratégicos. Aunque si bien la ELMT tiene una perspectiva curricular, es decir, podría abarcar toda la programación de un curso de español, este trabajo adoptará únicamente la perspectiva metodológica, es decir, la que utiliza el enfoque por tareas para organizar las acciones dentro del aula.



El trabajo en el aula se organiza como una serie de tareas consecutivas a través de las cuales se van generando procesos en los que los alumnos utilizan la lengua como instrumento de comunicación, entretejiendo y desarrollando conjuntamente conocimientos formales e instrumentales de forma natural (Estaire, 1990).

Elegir una tarea: esa es la forma en la que plantearemos nuestro trabajo. Naturalmente si nos fijamos en la vida cotidiana encontramos constantemente ejemplos en los que una buena pronunciación es imprescindible para que la comunicación sea exitosa.

La ELMT propone que se dividan las tareas en dos tipos:

-tareas de comunicación: Los alumnos utilizan la lengua con una finalidad, es decir, se centran en el mensaje. El aprendiente necesita utilizar cualquiera de las cuatro destrezas o varias en su conjunto para comunicar.

-tareas de apoyo lingüístico: Las actividades que se realizan no persiguen la comunicación como objetivo sino la observación, el aprendizaje y la comprensión de contenidos lingüísticos. En nuestro caso, se diseñarán tareas destinadas a conseguir que los alumnos puedan articular sonidos más parecidos a los del español que a los de su propia lengua.

Por lo tanto, la intención del enfoque por tareas es planificar las acciones en el aula con un objetivo real de manera que alcanzándolo el alumno haya podido ser agente activo de su propio aprendizaje y que, con respecto al tema elegido para esta propuesta didáctica, haya podido darse cuenta de las ventajas de mejorar su pronunciación, de prestar algo más de atención a la calidad de la lengua hablada y de disfrutar en el proceso. Será objetivo principal hacerles conscientes de que si son capaces de mejorar su nivel en contenidos gramaticales también lo pueden hacer en contenidos fonológicos y que además esto repercute directamente en su autoestima y seguridad.

En la ELMT es necesario concretar los siguientes apartados:

- Determinación de:
 - o Un foco de atención
 - o Una tarea final
 - o Objetivos
 - o Contenidos lingüísticos y extralingüísticos



- Programación de
 - o El proceso a seguir, secuenciación de tareas que permiten llegar a la tarea final.
 - o La evaluación: instrumentos y procedimientos a utilizar a lo largo de la unidad.

A continuación se expone el marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas:



Adaptado de Estaire y Zanon 1994

En Carmen Hoz Acta del II Encuentro Práctico de Difusión en Alemania 2005 (adaptado).



2.2. La capacidad de aprender

Siguiendo en la línea de tomar como punto de partida al alumno, el MCER contempla dentro de las competencias generales del usuario su capacidad para aprender. La observación y la participación en nuevas experiencias permite incorporar nuevos conocimientos a los ya existentes. La reflexión sobre cómo se aprende es fundamental dentro del enfoque comunicativo porque fomenta la independencia del usuario y le ayuda a buscar el camino más idóneo según su estilo de aprendizaje. El MCRE recoge cuatro componentes significativos a la hora de saber aprender de los cuáles dos son especialmente importantes para el presente estudio:

- La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes
- Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)

Acerca de la reflexión sobre el sistema fonético se explicita lo siguiente:

Muchos alumnos, sobre todo los de edad madura, verán facilitada su capacidad de pronunciación de las nuevas lenguas por medio de:

- La capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas
- La capacidad de percibir y de concatenar secuencias desconocidas de sonidos.
- La capacidad, como oyente, de convertir (es decir, dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos.
- La comprensión o dominio de los procesos de percepción y producción de sonido aplicables al aprendizaje de una nueva lengua.

Los usuarios del *Marco de referencia* pueden tener presente y, en su caso, determinar: [...]

- Qué destrezas de discriminación auditiva y articulatorias necesitará el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

(Consejo de Europa, 2001:105)

Una parte importante de este trabajo está encaminado a determinar a través de qué prácticas haremos que el alumno discrimine auditivamente y articule mejor. Como se ha detallado anteriormente en la ELMT serán principalmente las tareas llamadas de apoyo lingüístico las que ayudarán a nuestros alumnos a construir un andamiaje suficiente para poder solventar tareas de comunicación y que puedan seguir siendo autónomos en el proceso de mejora de su pronunciación.

Sobre las destrezas heurísticas citadas en el marco se hace hincapié en despertar en el alumno interés por la adaptación a una nueva experiencia y ejercer otras competencias en una situación de aprendizaje.

Estas dos competencias del individuo citadas en el MCER están directamente relacionadas con el objetivo de este trabajo. Por un lado se trata de mejorar la



pronunciación y entonces será necesario fomentar una reflexión sobre el sistema fonológico del español y la relación que el usuario tiene con aquél. Del mismo modo se procurará invitar al alumno a participar de una nueva experiencia de aprendizaje (el uso de elementos musicales y la consecución de una tarea final), relacionado íntimamente con el desarrollo de destrezas heurísticas, donde respetaremos en todo momento su análisis y su observación. Las opiniones y la descripción del estado al que llevamos al alumno será vital para obtener conclusiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar.

2.3. La pronunciación en el aula de E/LE

2.3.1 La pronunciación como elemento fundamental dentro de la interacción oral.

Se ha avanzado mucho en la enseñanza de lenguas extranjeras y los nuevos planteamientos sobre qué y cómo enseñar y aprender han ayudado a desarrollar metodologías más acordes con el alumno y con el mundo en que se desenvuelve. Sin embargo la pronunciación ha recibido mucha menos atención que el resto de las destrezas (Bartolí 2001).

Si se le pregunta a un alumno para qué quiere aprender español, en la mayoría de los casos la respuesta estará relacionada con la interacción oral. El alumno necesita entender y que le entiendan oralmente.

La interacción oral exige por parte de los interlocutores el desarrollo de diferentes competencias. Según Canale y Swain (1980) y Canale (1983) estas competencias tienen que ver con el conocimiento de la gramática (subcompetencia gramatical), de las reglas del discurso (subcompetencias discursiva), de las reglas sociales (subcompetencia sociolingüística) y de las estrategias de comunicación (subcompetencia estratégica). Para el MCER, las competencias comunicativas de la lengua son tres: las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

Teniendo esto en cuenta, para que un alumno pueda interaccionar oralmente debe idear un mensaje según su conocimiento de las normas lingüísticas, discursivas y sociolingüísticas sin olvidar sus estrategias para la comunicación. Este proceso se lleva a cabo gracias a las destrezas cognitivas del usuario. Además, el alumno debe materializar su mensaje para que su interlocutor pueda escucharlo, lo cual exige el conocimiento de los elementos segmentales (sonidos) y suprasegmentales (acento, ritmo y entonación) de la



lengua y la capacidad para producirlos. Al mismo tiempo el usuario percibirá el enunciado de su interlocutor que posteriormente será identificado e interpretado.

Si acudimos nuevamente al MCER (apartado 5.2.1.4.), tanto el proceso de percepción como el de producción de elementos segmentales y suprasegmentales se incluye dentro de la competencia fonológica una más de las de las competencias lingüísticas:

La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

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

(Consejo de Europa, 2001:113-114)

La pregunta que se nos presenta es, a qué llamamos pronunciación. Si nos guiamos por la definición tradicional que da el diccionario, sólo tendremos en cuenta la emisión y articulación de los sonidos para hablar, pero para los investigadores de la enseñanza de lenguas el concepto de pronunciación se amplía. Alonso explicita que la pronunciación incluye tanto producción como percepción:

[...] cuando hablamos de pronunciación diferenciamos dos niveles:

- producir
- reconocer

No sólo se trata de pronunciar, sino también de reconocer lo que pronuncian los demás.

(Alonso, 2002:100)

Autores como Dieling y Hirschfeld (2000, citado por Bartolí 2005:3) mantienen esta idea. Y otros como Seidlhofer (2001, citado por Bartolí 2005:3) la amplían asegurando que la pronunciación es la producción y la percepción de los sonidos, del acento y de la entonación.

El Instituto Cervantes (1994), en su Plan Curricular de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera incluye dentro de los contenidos gramaticales los siguientes apartados relacionados con la competencia fonológica: pronunciación, entonación, acento y ritmo. Si bien la pronunciación parece sólo encargada de producir una breve cantidad de sonidos, se especifica que consiste en identificación y producción.



En este trabajo consideraremos la pronunciación en sentido amplio, es decir, como la producción y percepción del habla (Cantero 2003, citado por Bartolí 2005:3).

Una buena pronunciación resulta ser siempre una gran ayuda a la hora de interaccionar oralmente con otros interlocutores haciendo que la comunicación pueda ser más eficaz. Además de brindar esta ayuda ofrece información sobre el hablante: origen, nivel de dominio, estatus etc. El hecho de tener una buena pronunciación es signo de admiración por parte de los nativos y por tanto favorece la visión que el hablante posee de sí mismo (Bartolí 2005). Es fundamental enseñar la pronunciación desde los primeros niveles así el hablante irá solucionando sus problemas de percepción y producción junto con otros contenidos. El alumno debe ser consciente de que aprender a pronunciar es un contenido más dentro del resto de contenidos lingüísticos.

2.3.2 Factores decisivos en el aprendizaje de la pronunciación

Dado que la pronunciación es una destreza que todo alumno necesita para dominar una lengua, ya sea en forma de discriminación auditiva como de capacidad articulatoria y expresiva, el profesor deberá dedicar tiempo al desarrollo de esta destreza. Esto no significa que el alumno tenga que aprender fonética, siendo ésta una rama específica dentro de estudios filológicos, sino que tendrá que aprender a escuchar y a producir sonidos a los que no está acostumbrado.

Es éste un proceso en el que se tendrán que observar los factores que influyen de manera decisiva en el aprendizaje de la pronunciación:

- Factores de tipo perceptivo. El alumno no reproduce lo que oye porque no lo percibe como un nativo. «Las dificultades en la pronunciación, que aparecen durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, se explican por problemas relacionados con la decodificación de los enunciados y, por tanto, de los sonidos.» (Poch, 1999:65). Este fenómeno fue descrito por N. Troubetzkoy en 1939. Cuando escuchamos sonidos ajenos a nuestro sistema fonológico, los escuchamos a través del sistema fonológico de nuestra lengua materna, a modo de *criba fonológica*. Esto contribuye a que la interpretación fonológica sea inexacta, lo que llevará al alumno a cometer errores de interpretación y por



tanto de producción ya que está un poco *sordo* cuando escucha la lengua extranjera.

- Factores de tipo articulatorio. Un estudiante que no pronuncia bien *naranja* a pesar de haber aprendido a oír esta palabra, se enfrenta a un trabajo diferente. Necesita adquirir un nuevo gesto articulatorio que los nativos tienen desde que aprendieron a hablar. Los errores que comete un alumno alemán en su pronunciación son debidos a la existencia de nuevos fonos (la r de *naranja*) y a fenómenos de distribución (la j en *naranja*, ya que en alemán existe un sonido parecido pero nunca se sitúa detrás de la n). Tanto para los nuevos fonos como para las nuevas distribuciones, el alumno deberá realizar tareas que le ayuden a acercarse a esos nuevos gestos.

Es necesario señalar que los sonidos de la LM se transfieren a la LE y son causa de interferencia. Un ejemplo es la aspiración que presentan las oclusivas sordas [p', t', k'] en alemán y que en español no existe. Esta diferencia en la realización fónica hace que cuando alumnos alemanes hablan español nos resulte un poco más áspero. Tan importante será enseñar a hacer algo nuevo como a abandonar algunos hábitos adquiridos en su LM, es cierto que esto último es a veces únicamente responsable del acento extranjero, pero en otros, como es la distorsión del timbre de las vocales átonas al final de palabra, es causa de malentendidos. Un ejemplo de esto lo encontramos a la hora de fijar una cita a las doce con una persona germanohablante. Lo más probable es que entendamos a las dos porque, si bien el cambio de la c por la s no supone ningún problema, el hecho de que la e final esté distorsionada y desprovista de su timbre natural característico de las vocales en español hace que simplemente no la percibamos. En realidad él dirá dos[?], y la /ʔ/ característica del alemán cuando va al final de las palabras no la percibiremos, el malentendido supone dos horas de diferencia con el consiguiente malestar que esto pueda suponer.

Sin duda una correcta producción puede ser una buena herramienta para poder identificar mejor los enunciados, es decir, no sólo la percepción es



necesaria para reproducir un sonido sino que saber producir ayuda a comprender.

- Factores de tipo afectivo. Actualmente y como se ha detallado anteriormente en el apartado 2.1., el foco está centrado en el alumno, él es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto será considerado en todo momento. Recientemente se ha prestado especial atención a la dimensión afectiva y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje. Este tema posee gran relevancia en el ámbito de la pronunciación, ya que el desarrollo de esta destreza en el aula ha quedado relegada a un plano, a veces, inexistente desde que se abandonaran los enfoques audiooral y audiolingual así como el método directo, donde la reproducción correcta de los sonidos era un objetivo principal. Si un alumno no concede importancia a la pronunciación o se siente tremendamente ridículo “perdiendo el tiempo en actividades infantiles” será difícil que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficaz. Una labor previa de concienciación y de reflexión permite trabajar con alumnos convencidos de que es necesario y además es posible progresar en este contenido lingüístico como lo hacen en otros.

Las creencias, la confianza en uno mismo, el control que cree ejercer el alumno sobre los resultados, la orientación de la motivación del aprendiente, la actitud hacia la lengua o el grado de aculturación tienen importantes repercusiones sobre el aprendizaje de la pronunciación.

(Verdía, 2002:225)

Una vez analizados los factores a tener en cuenta y conociendo las dificultades con las que se encuentran nuestros estudiantes a la hora de pronunciar, deberemos establecer unas pautas para enseñar y corregir la pronunciación de los aprendientes o dicho de otra forma, será necesario indicarles qué camino pueden recorrer para mejorar y seguir motivados en esta apasionante tarea.



2.3.3 Aspectos previos a tener en cuenta

Criterio de corrección. En este trabajo, se admite que el criterio de corrección fonética pasa primero por conseguir que la comunicación se establezca, de manera que atenderemos prioritariamente los errores que impidan o dificulten la comunicación, siguiendo después con los que no la dificultan pero que pertenecen a una pronunciación no nativa. El propósito de las tareas a realizar siempre incluirá la posibilidad de aumentar la inteligibilidad y la fluidez. El alumno podrá decidir cuándo su pronunciación le permite sentirse cómodo al hablar español de acuerdo con sus perspectivas de perfeccionamiento.

La norma. Un tema importante es qué pronunciación enseñar. La existencia de diversas normas geográficas hace imposible enseñarlas todas. Por otra parte el profesor no podrá cambiar su forma de pronunciar para enseñar una norma que no domina. Es preciso conocer sin embargo, suficientes variedades como para ofrecer ejemplos que no se puedan reproducir pero que por diferentes motivos puedan interesar a los alumnos (Llisterri, 2003). Si el español es una realidad multiforme será necesario que los alumnos también sean conscientes de este fenómeno y por tanto en este trabajo prevalecerá la idea de que «no existe una única forma de hablar español que pueda ser considerada correcta» (Poch, 1999:57). En nuestro caso la variante que tienen como modelo los alumnos es la variante peninsular centro-norteña, por tanto será de gran interés poder aportar otras variantes que enriquezcan el panorama sonoro del alumno. Se respetará la seseo u otras características propias de variantes que hayan aprendido con profesores anteriores. Se destacará que dentro de cada variante existe una norma culta y otras consideradas vulgares y que la norma culta permite al alumno comunicarse en un mayor número de situaciones de comunicación.

2.3.4 Estrategias para la enseñanza de la pronunciación

2.3.4.1 Diagnóstico

Cómo abordar la enseñanza de la pronunciación de forma contextualizada sin que sea algo repetitivo y frustrante no es una tarea a priori sencilla. Saber qué es lo que el alumno necesita superar, es decir, establecer un diagnóstico, nos procurará el punto de partida para diseñar nuestro trabajo en el aula. Los estudios sobre fonética contrastiva,



modelos de interferencia y nuestra propia experiencia al observar con detenimiento la interlengua de nuestros alumnos alemanes ofrecen información sobre cuáles son los problemas que, desde el punto de vista del aprendizaje de la pronunciación, aparecen cuando un alumno alemán aprende español.

Los errores en la interlengua están originados por diversas causas. Según estudios realizados en los años setenta y ochenta los errores debidos a la interferencia con la LM alcanzan un promedio máximo de un 33%. Otros estudios minimizan este porcentaje hasta un 3%. Los errores de desarrollo, es decir, los que coinciden con la adquisición de la LM se estiman en un 85% y el resto corresponde a errores específicos de cada estudiante (Fernández, 1997). Por la extensión que tendría elaborar propuestas didácticas para cada uno de los problemas, que tanto de forma generalizada como de forma individual, presentan nuestros estudiantes, el presente trabajo se centrará en el tratamiento de los aspectos que más frecuentemente alteran la comunicación de los estudiantes alemanes:

- Elementos suprasegmentales.

«Dado que la información fundamental reflejada en la prosodia es la actitud del hablante y los aspectos pragmáticos, es fundamental practicar los diferentes esquemas de entonación [...]» (Mateos, 2000:37). La posibilidad de que un mismo enunciado en español pueda ser una afirmación y una interrogación cambiando la entonación del mismo, es un fenómeno que no ocurre en alemán, ya que la estructura gramatical de una interrogación es diferente a la de una afirmación, teniendo, en el caso de las oraciones interrogativas, el verbo en posición inicial. Esta peculiaridad de la prosodia española en su esquema entonativo de la interrogación, causa generalmente más malentendidos que los que producen los errores en elementos segmentales. No es menos importante la necesidad de efectuar la entonación y la pausa correspondiente en las negaciones donde el adverbio *no* se sitúa antes del verbo pues se puede caer en el error de decir completamente lo contrario: No, es verdad/ No es verdad.

Otro elemento suprasegmental al que se debe prestar atención es el acento. En ambos idiomas es fundamentalmente de intensidad. No nos vamos a ocupar explícitamente del acento ortográfico, ya que las normas de acentuación no suelen causar demasiados problemas, sin embargo, percibir el acento fónico de las palabras y asumir que



la acentuación puede cambiar el significado de las mismas sí es una labor que, sobre todo en niveles iniciales, no se debe descuidar. Unido a la distribución acentual de una lengua se sitúa el ritmo que mientras que en alemán es acentualmente acompasado, es decir, la distancia entre dos acentos es bastante regular sin importar el número de sílabas situadas entre ellos, en español es silábicamente acompasado, el ritmo depende de la sílaba (Puigvert, 2000). Este factor es determinante en nuestro trabajo ya que la inclusión del ritmo como elemento musical está íntimamente ligado al concepto de ritmo en una lengua.

- Elementos segmentales.

? Vocales.

Una característica de las vocales alemanas es el golpe de glotis (ataque duro de la vocal, *Glottisverschluslaut*), éste se presenta en vocal inicial y en algunos morfemas. Esta característica en la realización de las vocales hace que cuando los alemanes hablan español suene duro y que además dejen a un lado el enlace de palabras que tanto caracteriza a nuestra lengua. Para alumnos de nivel avanzado sigue siendo difícil enlazar correctamente palabras como: *el hermano de mi amiga (elermano de miamiga)*. Este fenómeno junto con el de las aspiración de las oclusivas iniciales anteriormente citado (2.3.2) hacen que el alemán tienda a separar las palabras y a trazar fronteras lexemáticas de forma que los estudiantes al hablar las transfieren al español. Esta diferencia es producto de grandes problemas de comprensión auditiva.

Las vocales medias (/e/ y /o/) presentan en hablantes alemanes una realización excesivamente alargada y cerrada en sílaba libre y tónica /e:/ y /o:/, de manera que a veces los nativos las interpretan como /i/ y /u/ respectivamente.

Quizás el problema más grave a nivel comunicativo lo plantea la pronunciación de la *e* átona especialmente en posición final de palabra. Como ya se cito anteriormente (2.3.2.) en alemán esta *e* [ʔ] pierde todo el timbre que tiene la /e/ en español y los hispanohablantes tienen verdaderas dificultades a la hora de saber si son las dos o las doce ya que ellos pronuncian dos y dos(?). Esta pérdida del timbre produce en ocasiones mayor distorsión que la que pueda producir la pronunciación velar de la /r/.



? Consonantes

Si escuchamos a un alemán pronunciar *bodega* o *petaca*, especialmente en niveles iniciales, nos sorprenderá la falta de sonoridad de las consonantes en la primera (suena cercano a *poteca*) y el exceso de aspiración y tensión en las de la segunda. Esto puede causar algún que otro malentendido cuando hablan de *pocas bodas* o *pocas botas*.

La vibrante alveolar sonora, tanto múltiple como simple, provoca a veces cierto incomodo y frustración entre los estudiantes que suelen darlo por imposible. Si bien la /r/ inicial de palabra o sílaba (*Ramón, perro, carro, tierra*) así como la vibrante simple intervocálica (*caro, para, tiro*) producida a modo de /x/ o /ʔ/ son simplemente divertidas a nuestros oídos (*Gamón, pejo* etc), no producen tantas interferencias comunicativas como la /r/ a final de sílaba (ej. *hablar, cargado*), en este caso lo pronuncian igual que lo harían al hablar en alemán, los alumnos alargan la vocal y no realizan ninguna vibrante, este hecho puede suponer que en lugar de decir: *ya la he cargado*, refiriéndose a una pila, cámara de fotos o a una camioneta, escuchemos: *ya le he caagado*, lo cual nos alertaría, pues entendemos que esta persona cometió un gran error.

Por qué los alumnos pronuncian mal los infinitivos en español y en general la r vibrante al final de sílaba puede ser consecuencia de la dificultad en la articulación de este complicado fono y por la representación gráfica que tiene ya que el hecho de leer algunas palabras antes de aprender a pronunciarlas correctamente no añade ninguna ventaja al proceso de aprendizaje de la pronunciación. Una posible medida pedagógica para evitar este problema sería que los alumnos alemanes en sus primeros días de clase de español reprodujeran verbalmente acciones (verbos en infinitivo) como aprender, trabajar, vivir etc. sin su representación gráfica, de manera que sólo se concentraran en la repetición de estas palabras.

En este punto tenemos que recordar que la enseñanza centrada en el alumno aborda el aprendizaje desde su punto de vista, de manera que si el hecho de no pronunciar bien la vibrante alveolar sonora múltiple supone un estado de inhibición e incomodidad en la expresión oral de los alumnos, bastante habitual entre los germanoparlantes, deberá ser tratado como un tema prioritario.



La fricativa velar sorda /x/ existe en alemán aunque no tiene la misma distribución que en español, por tanto, palabras como *ángel, naranja, hija, ajo, tarjeta* serán pronunciadas con el llamado *Ichlaut* [ç].

2.3.4.2 Corrección fonética

Son cuatro los métodos de corrección fonética que a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se han desarrollado para ayudar a los aprendientes a acercarse del modo más preciso posible a los sonidos de la lengua que estudian.

- Método fono-articulatorio. Se encuentra en el marco de la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras. El alumno principiante debe conocer explícitamente el funcionamiento del aparato fonador, reproducir conscientemente sonidos aislados de forma exagerada y descontextualizada. Según Renard (1979), este método desatiende el factor auditivo. «[...] si el sujeto no percibe la diferencia entre un sonido extranjero y el sonido similar de su lengua materna, ¿cómo imaginar que el primero no pueda ser confundido con el segundo?»¹ (Renard, 1979:31). En el apartado 2.3.2 se ha señalado que es importante que el alumno perciba los sonidos para poder reproducirlos. Por tanto en niveles iniciales es más importante que el alumno aprenda a escuchar correctamente para luego poder pronunciar correctamente. Otra crítica que se le hace a este método es que un mismo sonido puede responder a diferentes configuraciones articulatorias, al igual que dos personas consiguen andar situando pies y piernas de diferente manera también conseguimos generar fonos utilizando el aparato fonador de diversas maneras (Llisterri, 2003). Por otra parte las variantes de un fonema según su situación en la palabra o sílaba (alófonos), hacen que la descripción articulatoria aislada sea insuficiente (la b en *tumbo* (oclusiva) no es la misma que la b en *tubo* (fricativa)).

En general este método no ofrece demasiadas ventajas para que la pronunciación, herramienta de la comunicación oral, se aprenda para este fin. No obstante, comentarios sobre dónde se sitúa la lengua o si los labios están más o menos redondeados no dejan de ser en algún momento un complemento en nuestras explicaciones.

¹ Traducción nuestra



- Oposiciones fonológicas o pares mínimos. Se basa en la fonología estructuralista y consiste en la discriminación y posterior reproducción de parejas o grupos de palabras opuestas fonológicamente, ej. *paso-vaso*, *boda-bota*. Esta metodología puede ser interesante en niveles iniciales ya que pone al alumno en contacto con sonidos contextualizados incluyendo el significado. Existe material editado para esta práctica y en algunos manuales de E/LE se incluyen ejercicios de este tipo. Es importante que el alumno discrimine auditivamente los sonidos del español desde el principio. El inconveniente de este método es que no existen pares mínimos de uso común para todas las oposiciones fonológicas de la lengua (Llisterri, 2003).

- Pronunciación imitativa. Está relacionada con los métodos directos y utiliza la tecnología del registro de la voz y los laboratorios de idiomas. El alumno escucha voces grabadas de nativos y reproduce frases o diálogos grabándolos para posteriormente autocorregirse, si no existe la posibilidad de grabarse será el profesor el que realice la corrección. El trabajo es individualizado y la adquisición es inconsciente y espontánea. En general el *escuche y repita* está presente en los materiales para la corrección fonética en E/LE. Junto con los pares mínimos constituye la metodología más utilizada por los profesores de lenguas extranjeras.

Es cierto que la repetición es una herramienta muy valiosa en el aprendizaje de nuevos sonidos pero si recordamos el fenómeno de *criba fonológica*, somos conscientes de que un adulto escucha deficientemente los sonidos de la lengua extranjera y por tanto su reproducción y su autocorrección serán inviables. La exposición reiterada a un estímulo no asegura que éste sea percibido. Si observamos a alumnos de nivel avanzado, sin problemas de discriminación auditiva, podremos observar problemas de diversa índole en su pronunciación. Su exposición reiterada a los sonidos del español tampoco ha sido suficiente para reproducirlos correctamente.

De este método extraemos que el hecho de escuchar es un proceso complejo y que una vez que el alumno percibe habrá que plantearse el siguiente paso: repetir. La repetición será utilizada como herramienta de aprendizaje siempre que no someta al alumno al tedio y a la desesperación. También valoramos la posibilidad de grabar el



material que el alumno produce, igual que escribe un texto o realiza un ejercicio gramatical podemos guardar su *output* oral y manejarlo en la clase.

- Método verbo-tonal. Se enmarca en la metodología estructuro-global-audio-visual, SGAV, de los años 60 y parte los métodos aplicados por P. Guberina en Zagreb para la enseñanza de la lengua oral en niños hipoacúsicos. R. Renard desarrolló la aplicación de estos métodos a la enseñanza de lenguas extranjeras partiendo de la idea que hemos mencionado anteriormente de *sordera fonológica*. Según Llisterri (2003), haciendo referencia al método verbo-tonal, la enseñanza de la pronunciación se basa en una reeducación de la percepción para que el alumno llegue a asimilar adecuadamente las categorías fonéticas de la L2 y consiga así una producción lo más cercana posible a la nativa.

Los principios generales de esta metodología son:

1. Máxima motivación. La corrección fonética debe estar integrada en el estudio general de la lengua, el input lingüístico debe ser presentado a través de diálogos donde existan situaciones *afectivas* (ahora diríamos comunicativas) y el alumno pueda apreciar la entonación y el ritmo. Se rechazan situaciones estereotipadas o con una carga neutra de afectividad y se da mucha importancia a los aspectos suprasegmentales.
2. Ausencia de intelectualización: Una integración inconsciente. Según Renard (1979), la fonación debe ser considerada como un mecanismo cuyo funcionamiento global no dependa del control intelectual. La asimilación debe ser lo más natural posible.
3. Respeto a la estructura: Prioridad a los elementos prosódicos: entonación y ritmo. La presentación de los sonidos se hace a través de estructuras lingüísticas completas caracterizadas por un patrón rítmico y entonativo. La relación entre los factores prosódicos y los aspectos afectivos de una situación comunicativa es estrecha y de hecho el ritmo y la entonación son dos de los factores que más contribuyen a un acento nativo.



4. Punto de partida: el error del alumno. Observando las dificultades que tiene el alumno podemos diseñar un modelo que enfatice aquellos aspectos del sonido que no perciba fácilmente e integrarlo en una estructura que favorezca su producción. En este punto entra en juego la fonética combinatoria² y la pronunciación matizada. Los sonidos tienen influencia unos sobre otros y esto es una herramienta muy interesante para ayudar a los alumnos. Un ejemplo muy claro es el que cita Poch (1999:100): «Si un alumno realiza una consonante con un punto de articulación más retrasado del que corresponde al modelo que se desea que pronuncie, habrá que situarla entre sonidos anteriores para que el estudiante de forma automática, adelante el punto de articulación».

La pronunciación matizada proporciona al alumno un modelo que va en la dirección del sonido que se quiere pronunciar, es decir, en dirección contraria a su error, pero siendo mucho más exagerado que el sonido de referencia, (Poch, 1999). Por ejemplo la aspiración de la [p] es algo común en los alumnos alemanes y no perciben que en español esta oclusiva es menos tensa. Una forma de conseguir distensión sería sustituir la [p] por la [b] en enunciados para que el alumno los repitiera añadiendo cada vez más tensión a la [b]. También beneficiaría el hecho de situar las sílabas que contienen estos fonos en sílabas átonas y en posición final de enunciados para aumentar la relajación, (Llisterri, 2003).

5. Corrección en la clase. La corrección fonética se efectúa en clase pero el trabajo será individual. Nunca se hará repetición colectiva, el profesor escuchará a cada alumno individualmente. Si el número de alumnos es inferior a seis la escucha pasiva será escasa. Según Renard el alumno asiste al trabajo de sus compañeros y el trabajo individual sirve para el progreso colectivo.
6. Paciencia. No se espera del método verbo-tonal que ofrezca resultados inmediatos. Los progresos son limitados y graduales. Se insta al profesor que

² Ver Anexo 1, incluye información sobre entonación, ritmo y tensión en español además de las influencias entre vocales y consonantes (fonética combinatoria).



comience por los elementos prosódico antes de pasar a la corrección fonética propiamente dicha.

El sistema verbo-tonal de corrección fonética es el que más se aproxima a un enfoque pensado por y para el alumno. Incluye como punto prioritario el acercamiento a la pronunciación a través de elementos prosódicos muy relacionados con elementos musicales como veremos más adelante. Trata la corrección fonética como parte integral de la enseñanza de una lengua lo que es perfectamente compatible con la realización de una tarea en un contexto real.

2.4. La música en el aula de E/LE

Son muchas las razones que de forma intuitiva y experimental apoyan el uso de la música en la clase de E/LE. Santos Asensi (1997) expone algunas razones por las que la música y las canciones constituyen excelentes textos y pretextos para su explotación didáctica:

- [...] despierta un interés positivo entre los estudiantes. Y es que la tremenda carga emocional presente en las canciones, con sus referencias a protagonistas, tiempo o lugar, permite que cualquiera que las escuche pueda identificarse con ellas.
- Ofrecen también múltiples posibilidades de integración en temas de actualidad cultural [...].
- [...] las canciones constituyen en sí mismas auténticos vehículos de información lingüística, que permiten la explotación en el aula de múltiples niveles lingüísticos: desde el plano fónico hasta el sintáctico y léxico semántico [...]
- [...] son pegadizas y fácilmente memorizables. Murphey desarrolló su investigación y disertación doctoral en torno al fenómeno que bautizó como *the song got stuck in my head* (se me pegó la canción), una forma de *ensayo involuntario* de versos, estrofas o canciones que explicaría por qué ciertas canciones con las que de alguna u otra forma nos identificamos, son tan pegadizas, y cómo, además, las canciones podrían activar el mecanismo de adquisición lingüística al que se refería Chomsky.

Santos Asensi, (1997: 130)

Siguiendo la idea de Murphy, es razonable imaginar que la música tiene un efecto digno de consideración en de la adquisición de una lengua extranjera y por eso es importante indagar en su naturaleza y en sus efectos sobre el ser humano.

La música nació con el hombre, por lo que se la considera un fenómeno universal. El material del que consta es el sonido cuyos parámetros son cuatro: altura (lo que hace ser a un sonido más agudo o más grave), duración, intensidad y timbre (indica qué origen tiene un sonido, qué instrumento lo produce). Estos cuatro parámetros se transforman en



los cuatro elementos musicales por excelencia: de la altura obtenemos las notas musicales cuya combinación permiten obtener melodías y armonías (simultaneidad de sonidos), de las diferentes duraciones y sus combinaciones obtenemos el ritmo, de la intensidad obtenemos los matices o dinámica y el timbre permite que el sonido se origine en multitud de objetos que generalmente son llamados instrumentos musicales, entre los cuales se encuentra la voz humana.

Una vez que el ser humano descubrió que era capaz de producir sonidos rítmicos y melódicos no ha dejado de enriquecerse con diferentes posibilidades expresivas. En los últimos años se ha podido confirmar que en la fase intrauterina, es el oído el órgano que primero se desarrolla y que el ritmo del corazón de la madre junto con el conjunto de sonidos que lo rodean, en especial la voz materna, son indispensables para el desarrollo de las áreas relacionadas con el lenguaje humano (Broca y Wernicke). Se puede afirmar, por tanto, que el ritmo es parte de la esencia humana.

La música existe en todas las sociedades y es normal nuestra participación en eventos musicales desde la más tierna infancia. Según Blacking (1973) la música podría ser inherente a nuestra información genética y por esta razón al igual que el lenguaje estar presente en casi todo ser humano:

There is so much music in the world that it is reasonable to suppose that music, like language and possibly religion, is a species specific trait of man. Essential physiological and cognitive processes that generate musical composition and performance may be genetically inherited and therefore present in almost every human being.³

Blacking (1973:7) *How musical is man?* en Mithen 2005: 279

Pero quizá estas premisas no sean suficientes para justificar un uso activo en el aula de elementos musicales. Un análisis de los aspectos que la música y el lenguaje tienen en común y un conocimiento de los procesos que se llevan a cabo a nivel cognitivo ante un *input* acústico, pueden argumentar lo que intuitivamente veníamos observando. En el último punto de este apartado se hará referencia a un uso muy particular de la música para el aprendizaje de lenguas extranjeras: la sugestopedia

³ Hay tanta música en el mundo que es razonable suponer que la música al igual que el lenguaje y posiblemente la religión es un rasgo específico del hombre. Los procesos fisiológicos y cognitivos esenciales para generar la composición o interpretación musical deben ser genéticamente inherentes y por ello presentes en casi todo ser humano. Traducción nuestra.



2.4.1. Música y lenguaje

En principio la música y el lenguaje comparten tres modos de expresión: ambas pueden ser expresadas mediante la voz (discurso y canción), ambas pueden ser gestuales (en el habla y en la danza) y ambas se pueden expresar gráficamente (lenguaje escrito y lenguaje musical). Ambas comparten una estructura jerárquica, es decir, están compuestas por fonos o tonos⁴ que se combinan en enunciados o melodías, las cuales se suceden para construir el habla o el evento musical. Partimos en ambos casos de un número finito de elementos que dan lugar a un número infinito de expresiones. Se pueden definir por tanto como sistemas combinatorios. Ambos procesos de expresión tienen una base biológica, es decir, existen partes en nuestro cerebro que se ocupan de realizar tanto una acción como otra (Mythen 2005).

Si interpretamos una serie de palabras ritmadas al mismo tiempo que marcamos el pulso con palmadas y a su vez podemos expresarlos de forma escrita utilizando la notación musical estaremos utilizando todos los elementos que lenguaje y música nos ofrecen. Con esta sencilla observación es fácil argumentar que hacer música en el aula de E/LE no requiere demasiado esfuerzo, basta con *rapear* un texto y mover un pie para marcar el pulso. También es fácil golpear una superficie para imitar el acento que tienen las palabras esdrújulas intensificando el primer golpe para imitar su sonoridad por ejemplo en *música*: ● ○ ○ el círculo mayor corresponde al golpe con mayor intensidad y los dos restantes a golpes con menos intensidad.

Aunque ambos sistemas comparten similitudes hemos de hacer hincapié en que el lenguaje es un sistema referencial, transmite información porque sus símbolos están provistos de significado y siguen reglas gramaticales. La música es una fuente de transmisión de emociones pero no de significados, no puedo decir *buenos días* con do, re, mi, fa, sol, la, si. Sin embargo sí puedo transmitir todo tipo de emociones.

⁴ Podemos incluir en “tonos” todos aquellos sonidos que se utilizan para hacer música. Conviene recordar que un espectáculo donde se hace música con cualquier objeto que pueda ser percutido también es un espectáculo musical, el producto de las múltiples combinaciones de los diferentes timbres es una multitud de frases rítmicas que constituyen el evento musical, es el caso de Stomp y Mayumana.



[...] music can be used to express our emotions, and to manipulate the emotions and behaviour of others. [...] music is rarely used in this manner other than for entertainment, because we have a far more powerful means of telling someone what we are feeling: language.⁵

Mythen (2005:101)

Evidentemente con las palabras también expresamos emociones, pero si observamos con detenimiento qué es lo que realmente posee el lenguaje para transmitir una emoción además de las palabras, encontramos la prosodia. La prosodia hace referencia al contenido rítmico y melódico de los enunciados hablados. A través de la entonación (término muy musical por otra parte) podemos saber si la emoción que transmitimos al decir: *estoy contento* es la de alegría o disgusto. Las pausas, la intensidad, el contorno melódico que se utilice definirán realmente si alguien está contento o enfadado. Esta pequeña observación ilustra perfectamente lo que anteriormente hemos definido someramente como elementos musicales: la pausas son parte del ritmo, la intensidad correspondería a lo que en música sería el matiz o dinámica, el contorno melódico equivale a la melodía formada por las diferentes alturas o flexiones del enunciado y el timbre simplemente corresponde a la voz humana que es con la que se expresan la palabras.

Hechas estas observaciones, cuando se trabaja la prosodia en la clase de E/LE ya se están manipulando elementos musicales. No se trata con esta reflexión de afirmar que simplemente con el estudio de la prosodia ya hemos incluido la expresión musical en nuestras clases, pero sí de aceptar que el uso de elementos musicales no está tan lejano como a priori se podría suponer.

2.4.2. Procesos neuronales ante un *input* acústico

Cómo actúa nuestro cerebro ante cualquier sonido audible es algo que aún no se conoce completamente. Podemos sin embargo, observarnos a nosotros mismos al presenciar una conversación en una lengua que nos es lejana y analizar nuestra percepción.

⁵ La música puede ser utilizada para expresar nuestras emociones. La música se usa rara vez con otro objetivo que no se el de entretener, porque tenemos otro modo mucho más potente de contar lo que sentimos: el lenguaje



Posiblemente sólo podamos obtener alguna información sobre los gestos, la entonación y la expresión facial así como la sonoridad de sus fonos, lógicamente carente de significado para nosotros. Al escuchar música nuestra percepción cambia ya que no necesitaremos nunca un traductor para disfrutar de una experiencia estética. Según Blacking (1973) la música es capaz de ir más allá del tiempo y de las culturas. Nos puede conmovir la música de una cultura totalmente ajena a la nuestra así como la música perteneciente al siglo XVI. El porqué de este fenómeno puede encontrarse en que a nivel de microestructuras musicales puede haber elementos comunes en la psique humana. Blacking también afirma que lo que es en última instancia lo más importante de la música no se aprende de la misma manera que aprendemos otras habilidades, está en nuestro cuerpo esperando a ser extraída y desarrollada como los principios básicos del lenguaje.

It seems to me that what is ultimately of most importance in music cannot be learned like other cultural skills; it is there in the body, waiting to be brought out and developed, like the basic principles of language.

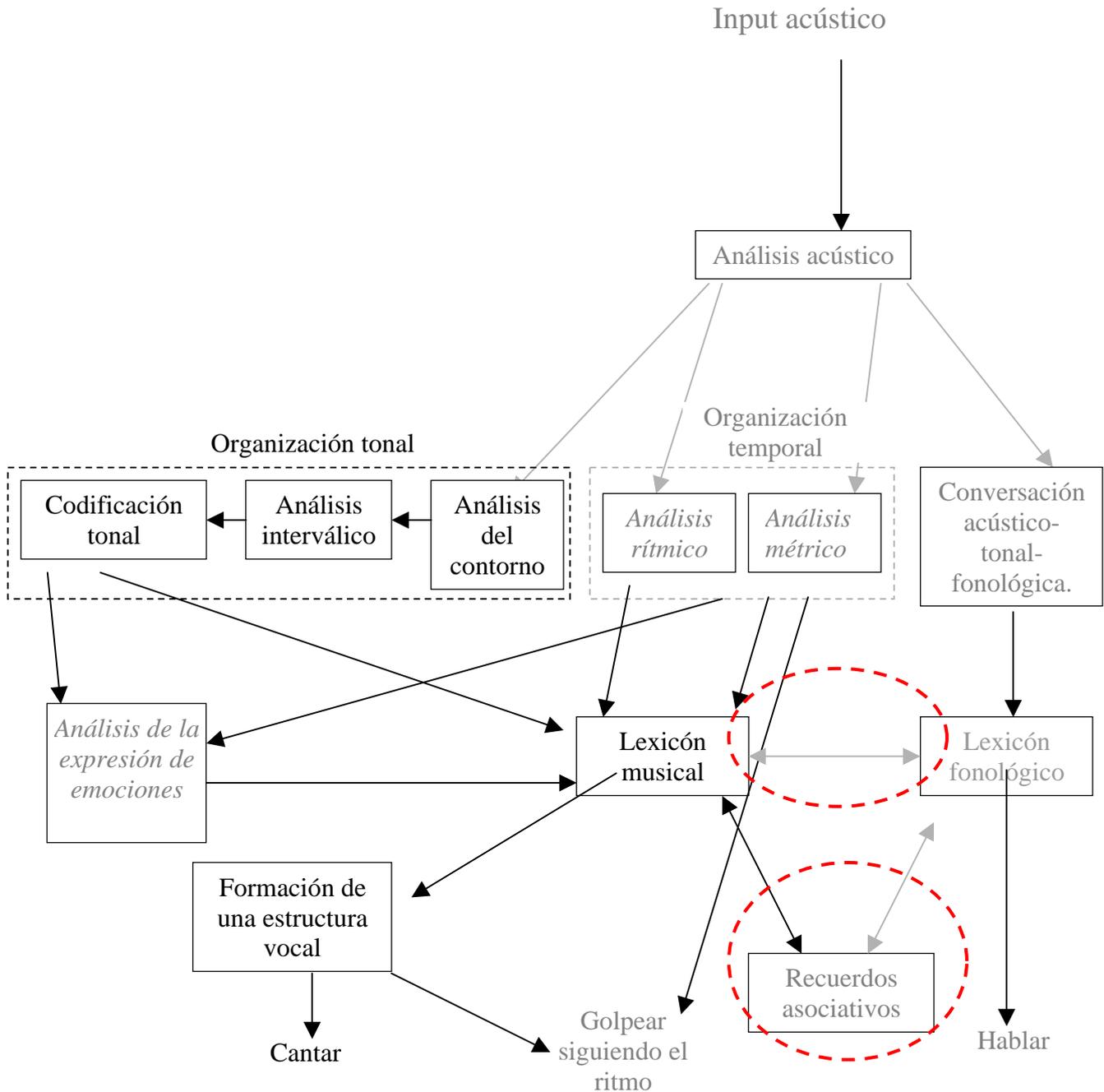
Blacking, (1973:100) en Mythen (2005:16)

Estas reflexiones sobre si la música puede tener, al igual que el lenguaje, unos principios básicos universales nos recuerdan a la teoría chomskyana y concuerdan con la idea de Murphey sobre la capacidad que tiene la música para activar la adquisición lingüística. Quizás los estudios en esta dirección sean aún escasos pero si la música resulta ser tan inherente a nuestra naturaleza por qué no utilizarla regularmente en el aprendizaje y más concretamente en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Es necesario antes de aventurarse a diseñar actividades rítmico-melódicas e incluirlas en nuestra práctica docente, tener constancia de qué procesos se efectúan a nivel cognitivo ante un *input* musical o lingüístico. Peretz propone un diseño modular partiendo de la base de que las redes neuronales que procesan la música y el lenguaje gozan de cierta independencia pero su separación no es total, la prosodia, por ejemplo, parece ser compartida por ambos sistemas. Según sus investigaciones se puede padecer afasia (pérdida de las capacidades para la comunicación a través del lenguaje) y mantener capacidades musicales y al contrario, sufrir amusia (incapacidad para cualquier realización musical) y ser completamente capaz de comunicarse a través del lenguaje. El siguiente esquema ilustra lo que ocurre en nuestro cerebro según este diseño modular:



Esquema modular de procesamiento musical



Peretz Coltheart (2003) Modularity of music processing. Nature Neuroscience 6. En Mythen 2005:63⁶

⁶ Traducción nuestra



En el esquema de Peretz cada cuadro representa un componente de procesamiento, y las flechas son las vías de flujo de información entre los diferentes componentes. Todos aquellos componentes cuyo ámbito parece ser específico de la música se presentan en negro y el resto en gris. La especificidad en el ámbito musical de los tres módulos en cursiva (análisis rítmico, métrico y de expresión emocional) es desconocida.

Según Mythen este diseño modular explica lo que ocurre al escuchar una canción conocida, por ejemplo *Cumpleaños feliz*. En primer lugar sabemos que es una canción y no el ruido de un motor con lo cual un módulo va a ocuparse de discriminar qué tipo de estímulo acústico recibimos y enviarlo a los distintos módulos involucrados ya sea en el discurso, en la música o en los sonidos de fondo. Cada módulo extrae la información correspondiente. El sistema encargado del lenguaje descodificará la letra, el musical la melodía, ritmo etc. y los sonidos de fondo (una tos, la respiración del que canta etc.) serán extraídos por el sistema ocupado de los mismos. Si queremos unirnos y cantar a la vez, nuestro lexicón musical aportará la melodía que combinada con la información del lexicón lingüístico (la letra) dará como resultado cantar. Si además alguien nos preguntara con qué relacionamos esta canción sería el módulo de los recuerdos asociativos el que almacenaría esta información.

Además de lo señalado anteriormente, hemos marcado en el esquema con círculos discontinuos puntos clave para argumentar nuestro propósito. Existe conexión entre los sonidos del habla, lo que en el diseño se denomina el lexicón fonológico, y el lexicón musical. Cualquier material fonológico que utilicemos para la práctica de ejercicios de pronunciación en combinación con elementos rítmicos o melódicos estará vinculado a nuestro repertorio musical y además activará los recuerdos de lo experimentado durante su realización. Por otra parte, parece interesante observar que el módulo de análisis temporal no sea a priori específico del procesamiento musical y posiblemente pueda también procesar *input* no musical.

2.4.3. Música y Sugestopedia

Un método que utiliza el poder que tiene la música sobre las emociones y el subconsciente es el creado por el psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro Lozanov en 1978. También se conoce como *superlearning* o *superaprendizaje*. Se basa en el poder de la



sugestión y trata de que el alumno consiga un estado de relajación, libre de tensiones en un entorno estimulante, lúdico y creativo. Las sesiones se estructuran en dos partes llamadas concierto activo y concierto pasivo. La primera consiste en la asimilación de gran cantidad de materia leída por el profesor con una entonación especial acompañado por música de manera que su voz se funda con ésta y constituya un instrumento musical más. En el concierto pasivo el alumno se encuentra en una fase de relajación denominada alfa. La música barroca, es la más apropiada y se escucha a un volumen bajo. Los movimientos lentos, adagio y largos, facilitan la disminución del ritmo cardíaco llegando la frecuencia a un promedio de 60 latidos/minuto. Este estilo de música, facilita la aparición de ondas Alfa - media de 10 ciclos/seg. - característica del estado de relajación.

Los elementos musicales que se introduzcan en el aula no tendrán la finalidad de llevar al alumno a un estado de relajación pero sí seremos conscientes de que acercarnos al alumno mediante la música es una forma de considerarlo un ser integral que es capaz de desarrollar cualidades que tienen todos los seres humanos y que además puede proporcionarles un estado emocional y afectivo adecuado.



3. DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA MEDIANTE TAREAS

Un vez descrita la base teórica sobre la que se va a fundamentar nuestro trabajo en el aula, será necesario programar la unidad didáctica estableciendo una tarea final y una serie de actividades que conduzcan a su consecución. Seguiremos el esquema propuesto por Estaire y adaptado por Hoz presentado en el apartado 2.1.

Cada uno de los pasos podrá ser realizado en solitario por el profesor o bien en conjunción con los alumnos.

3.1. Elección del tema/centro de interés

Antes de abordar cada uno de los puntos que componen la programación de la unidad didáctica, plantaremos un pregunta previa que clarifique cada uno de los pasos (Estaire, 1990). ¿Qué tema o centro de interés puede resultar motivador y así servir de estímulo para el aprendizaje?

Nuestro centro de interés se sitúa en los mensajes publicitarios que escuchamos en la radio. Es un material al alcance de cualquier profesor, ya sea a través de un aparato de radio (si reside en un país hispanohablante) o actualmente a través de Internet. Los alumnos están habituados en sus propios países a observar, ver y escuchar publicidad.

Utilizando en aula el conocimiento del mundo que lleva consigo cada estudiante será más fácil que un tema que está presente en nuestra vida cotidiana resulte motivador. Evidentemente dado que nuestra finalidad es mejorar la pronunciación de nuestros estudiantes, partimos de un material sonoro que además posee interesantes cualidades:

- Se trata de un material con el que todos los alumnos están más o menos familiarizados.
- Los anuncios radiofónicos suelen tener una duración reducida, su transcripción y análisis no tiene por qué ser excesivamente un trabajo complicado.
- Por lo general gozan de una gran expresividad.
- El ritmo y la entonación juegan un papel muy importante ya que son mensajes que tienen la finalidad de captar nuestra atención para que posteriormente compremos el producto.



- Hay una gran variedad de anuncios, esto facilita su elección según el nivel del grupo de alumnos.
- Pueden estar contruidos con diálogos o monólogos, es decir, pueden ser una o varias las personas que lo realicen
- En la mayoría de los casos van acompañados de elementos extralingüísticos como fondo musical o sonidos de toda índole.
- Hacen referencia a cualquier tipo de artículo, ya sea un coche, un teléfono móvil o un viaje por el Nilo, todos ellos forman parte del entorno habitual de nuestros estudiantes.

3.2. Programación de la tarea final

Según el MCER (Consejo de Europa, 2001:9-10) una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

¿Qué tarea, apropiada y lógica en relación con el tema elegido, permitiría a los alumnos demostrar al final de la unidad didáctica su capacidad de hacer algo concreto que no eran capaces de llevar a cabo anteriormente, o que eran capaces de realizar pero con menor nivel de competencia comunicativa?

Si tratamos de mejorar la pronunciación de nuestros estudiantes es obvio que la tarea debe incluir escucha y producción. Una tarea apropiada sería la creación de un anuncio radiofónico y su posterior grabación. Es una tarea concreta para la que el alumno ya tiene referentes externos. Posiblemente nunca la haya realizado y si lo ha hecho seguramente haya sido en otro idioma. La exposición a un *input* auténtico puede ser también motivador para el alumno, escucha elementos que son parte de la vida cotidiana y establece diferencias o similitudes con los homólogos en alemán.

Una vez marcado el objetivo principal se plantea el camino a seguir para su consecución.



3.3. Especificación de objetivos

Los objetivos de una unidad didáctica designan las capacidades que se pretende que los alumnos desarrollen en dicha unidad, como ya hemos mencionado en la introducción, un enfoque orientado a la acción permite desarrollar la capacidad de hacer cosas a través de la LE. La pregunta que nos hacemos para abordar este paso es: ¿Qué cosas concretas van a realizar los alumnos durante la tarea final? y ¿qué habilidades van a desarrollar a lo largo de la unidad?. Los alumnos deberán desarrollar (con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel) los conocimientos instrumentales y formales necesarios para:

1. Tomar conciencia de la importancia de la correcta pronunciación como una ayuda extraordinaria para aprender a escuchar y a producir.
2. Asumir que los ejercicios de pronunciación no se limitan al típico “*escucha y repite*” y que la música puede hacer de la práctica algo ameno y distendido.
3. Elegir un producto para publicitar
4. Determinar qué tipo de anuncio quieren crear: individual o en grupo, con o sin música de fondo, con ruidos o instrumentos, parecido a un modelo existente o más original, creativo o en clave de humor
5. Diseñar el anuncio: texto y estructura
6. Grabación del anuncio
7. Comentar el resultado tanto del objeto realizado (el anuncio) como del proceso que se ha seguido para conseguirlo

Los dos primeros objetivos son previos a la realización de la tarea propiamente dicha pero de vital importancia como objetivos de tipo afectivo para que el alumno pueda conseguir el resto de los objetivos con mayor facilidad.

Hasta este tercer paso todas las decisiones han sido tomadas por el profesor. Él es el que ha planteado el área de interés y definido la tarea final. A partir de aquí el alumno forma parte del proceso que se va a llegar a cabo. Es importante que conozca la finalidad de la tarea y que los contenidos van a centrarse en conseguir que su anuncio posea el mayor número de elementos segmentales y suprasegmentales característicos del español.



3.4. Especificación de contenidos necesarios para la realización de la tarea final

Analizando detenidamente la tarea final será posible especificar qué contenidos son necesarios para realizarla. Los contenidos de una unidad didáctica representan el conjunto de saberes esenciales para la consecución de los objetivos. Los contenidos son de diversa índole, a continuación se exponen los contenidos que para nuestra tarea final serían necesarios siguiendo el modelo que propone Estaire :

- **Contenidos lingüísticos** (nociofuncionales, gramaticales, léxicos, fonológicos, discursivos, pragmáticos, etc). Es importante preguntarse qué contenidos lingüísticos van a necesitar aprender, reciclar, reforzar o ampliar los alumnos durante la unidad didáctica, considerando su punto de partida y los temas a tratar. En este punto lo que más nos interesa es que el alumno aprenda los contenidos fonológicos que desconoce y centre su atención en los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua. Nos basaremos en las dificultades generales descritas en el apartado 2.3.4.1 donde se detallan lo que los alumnos alemanes en general deben mejorar. Esto no impide que el diagnóstico varíe y que nos encontremos ante otro tipo de dificultades, lo cual debería ser tenido en cuenta para el diseño de una tarea específica que resolviera dicho problema.

El resto de los contenidos serán susceptibles de ampliar, reciclar o reforzar pero no añadiremos nuevos elementos.

- **Contenidos instrumentales:** microdestrezas relacionadas con la comprensión y la producción oral y escrita; procesos y estrategias comunicativas (planificación, ejecución, seguimiento y evaluación). Es importante que el alumno estructure el texto del anuncio para lo cual la expresión escrita será necesaria. Su texto puede partir de un modelo dado por el profesor o creado por el alumno pero siempre teniendo en cuenta que será el alumno el que lo realice según su nivel. La observación de anuncios reales le ayudará como modelo de realización. La planificación, ejecución y evaluación de su trabajo será una labor constante.
- **Contenidos socioculturales.** Los anuncios radiofónicos son un acercamiento a la cultura de un país y en general a los productos que en ese país son



conocidos. Generalmente es el tipo de anuncio y el nombre de los productos lo que será nuevo para el alumno.

- **Contenidos de aprendizaje**

- Estrategias metacognitivas (planificación del trabajo, autonomía en el aprendizaje, especificación de objetivos, selección de recursos, autoevaluación). En este punto lo más importante es que el alumno autoevalúe su propia pronunciación para poder obtener información sobre su propio diagnóstico.
- Estrategias cognitivas (analizar, razonar, establecer analogías e inferencias, formular y verificar hipótesis). Ante un *input* auditivo incomprensible, el alumno puede inferir información a través de elementos suprasegmentales. En el momento de producir sonidos con cierta dificultad en su articulación el alumno analiza cuáles son estos sonidos y si durante el proceso ha conseguido superar alguna de las dificultades que tenía al comienzo.
- Estrategias socio-afectivas (cooperación, actividades positivas hacia el grupo, hacia la lengua, el propio aprendizaje). En este punto es imprescindible que el alumno tenga interés en el objetivo que se trata de conseguir y esté plenamente convencido de que a través del aprendizaje de la pronunciación mejora la destreza oral tanto en producción como en percepción.

- **Contenidos actitudinales:** curiosidad, interés, respeto a opiniones ajenas, rigor en el trabajo, responsabilidad, autonomía, participación, cooperación. Durante la realización de la tarea propondremos al alumno una serie de actividades que incluyen elementos extralingüísticos, es imprescindible que el alumno posea una actitud positiva y se interese por este tipo de actividades.



3.5. Planificación del proceso: Secuenciación de tareas

Tan importante es el diseño de tareas como su acertada secuenciación. Organizar los pasos a seguir incluyendo la evaluación activa del proceso para asegurar la realización de la tarea final es una labor que obliga a observar nuestra práctica de forma global relacionando objetivos, contenidos y tareas.

Existen dos tipos principales de tareas que se van a diseñar (Estaire, 1990):

1. Tareas de comunicación (TC). Se centran en el significado, no en aspectos formales de la lengua. Exigen la comprensión, negociación y expresión de significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. Implican a todos los alumnos en la comprensión o producción oral o escrita. Tienen una finalidad comunicativa (utilizando lengua oral o escrita) que en muchos casos va acompañada de un resultado tangible. Son tareas que reproducen procesos de comunicación, oral o escrita, que se dan en acciones realizadas en la vida cotidiana (escuchar un anuncio radiofónico, proponer un producto para ser publicitado etc.). Al realizarse estas tareas en lengua extranjera tienen un objetivo de aprendizaje del lenguaje y deben poder ser evaluadas desde el aspecto comunicativo y como instrumento de aprendizaje (¿ha servido esta tarea para aprender algo?).

2. Tareas de apoyo lingüístico (TAL). Su cometido es el de desarrollar los contenidos lingüísticos (gramática, funciones, nociones, discurso, léxico, fonología etc.). Es conveniente que sea significativas pero se centran principalmente en aspectos lingüísticos y en la corrección. Estas tareas actúan como soporte de las tareas de comunicación proporcionando a los alumnos instrumentos lingüísticos que les capacitan para realizar las tareas de comunicación establecidas como eje de la unidad didáctica. Tiene una estructura que se caracteriza por un procedimiento de trabajo claramente definido y con un objetivo de aprendizaje concreto y evaluable.

Según Estaire las preguntas que nos pueden ayudar a planificar el proceso de secuenciación de tareas son:



- ¿Qué tareas ofrecerán a los alumnos el andamiaje necesario para la consecución de los objetivos?
- ¿Qué tareas de comunicación ayudarán a los alumnos en su progreso hacia la tarea final?
- ¿Qué tareas de apoyo lingüístico proporcionarán a los alumnos los instrumentos lingüísticos que les capacitarán para realizar las tareas de comunicación?
- ¿Cómo combinaremos todos estos elementos de forma pedagógicamente efectiva, lógica y coherente?
- ¿Cómo temporalizaremos las tareas que componen la unidad y las agruparemos en sesiones de clase?
- ¿Qué materiales serán necesarios y qué procedimientos seguiremos en cada una de las tareas?

Se deberá tener presente en el diseño de tareas, tanto de comunicación como de apoyo lingüístico, que todas permitan la consecución de una u otra forma de la tarea final. La relación que existe entre las tareas propuestas y la tarea final pone de manifiesto el papel que representa la tarea final como eje vertebrador del proceso de programación, desarrollo en el aula y evaluación de la unidad.

En el caso de una unidad donde el foco de atención se sitúa en la pronunciación (percepción y producción del habla) es conveniente que el alumno ya haya realizado tareas en unidades anteriores que le hayan puesto en contacto con los sonidos del español y que él mismo se haya dado cuenta de sus propias dificultades. La labor de concienciación puede ser previa a la unidad o no, pero es de vital importancia que el alumno participe convencido de que la pronunciación como cualquier otra destreza debe aprenderse y ejercitarse.



3.6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje.

La evaluación es un proceso dinámico que lleva al alumno y al profesor a realizar reajustes durante el desarrollo de la unidad como *a posteriori*. Estaire atribuye a la evaluación las siguientes características:

- realizada durante toda la unidad
- realizada por profesores y alumnos
- dirigida tanto al proceso como a los resultados (evaluación formativa y sumativa)
- basada en unos criterios explicitados y asumidos por todos

En general propone una evaluación donde el alumno evalúe aspectos como:

- su trabajo individual
- su trabajo como miembro del grupo
- las tareas: los materiales, los procedimientos seguidos, los productos resultantes
- el trabajo de sus compañeros
- el trabajo de los profesores
- los resultados en relación con los objetivos y contenidos

Siguiendo estas premisas la pregunta clave sería ¿qué instrumentos y qué procedimientos vamos (tanto el profesor como el alumno) a utilizar a lo largo de la unidad para evaluar formativa y sumativamente el trabajo realizado durante todo el período?

Las tareas diseñadas para la consecución de la tarea final deben incluir también instrumentos y procedimientos de evaluación. De esta forma conseguimos que la evaluación esté incluida en el proceso y no sea solamente una valoración sumativa al final de la unidad. Para ello incluiremos tareas de evaluación inicial que les ayuden a observarse a sí mismos y a otros germanoparlantes de manera que sean capaces de analizar su propia pronunciación. Además se incluyen mecanismos que ayudan al alumno a poner en marcha una observación tanto del proceso como del resultado.

La tarea final consiste en la grabación de un anuncio pero puede ser utilizada como un instrumento que hace factible la observación y evaluación. La grabación y escucha de este producto pueden resultar de sumo interés para evaluar el trabajo de



producción de cada alumno. Si se trabaja en con grupos y cada grupo confecciona un texto y un anuncio radiofónico se pueden establecer pautas sobre la valoración de los mismos en base a unos parámetros comunes (originalidad, creatividad, corrección, riqueza etc). Una grabación al comienzo (grabación cero) permite grabar al alumno antes de haber ejercitado y resuelto algunos problemas de pronunciación o de haber enriquecido su propia propuesta, por lo tanto puede ser comparada con la grabación final para que el progreso y la mejora sean más evidentes para el alumno y para el profesor.

3.7. Tabla resumen

A continuación se muestra una tabla con las tareas que se incluirían en una unidad didáctica y los objetivos y contenidos que se desarrollarían con cada una de ellas especificando si la tareas son tareas de comunicación (TC) o de apoyo lingüístico (TAL). El orden en el que se presentan es el orden de su secuenciación en el aula.

Es necesario señalar que el diseño de las tareas y las actividades que se presentan están concebidas para ocupar un tiempo de práctica en el aula y no el total de su duración. Pensamos que la pronunciación se puede mejorar si se ofrece al alumno una tarea final, concreta y amena que además sea susceptible de integrarse en la programación de cualquier profesor. Sería una unidad didáctica extra que se desarrolla paralelamente con el resto de las unidades que el docente tenga previstas. Es evidente que el nivel de complejidad de la tarea final depende del nivel del alumno y que es necesario adaptar los materiales que se ofrecen según el estadio en el que se encuentre el estudiante. Pero dado que la tarea final es la grabación de una secuencia de palabras, éstas, pueden ir desde lo más sencillo: *“Es bonito, es rápido, es cómodo: “Carritén”,- ¿Cómo estás? -Muy bien con Carritén”*, hasta las propuestas más elaboradas.

Otro punto a destacar es que las tareas tienen distintas finalidades y ocupan un lugar importante aquéllas que preparan al alumno positivamente ante diferentes prácticas en clase. El alumno primero debe ser consciente de que al igual que los contenidos gramaticales, culturales y lexicales también es beneficioso prestar atención a los sonidos de una lengua, tanto en su percepción como en su producción. Además, los ejercicios que ayudan a mejorar estos aspectos no tienen por qué limitarse a repetir palabras aisladas de forma tediosa sino que pueden realizarse de forma que la práctica sea divertida e implique su participación activa.



Las tareas se describen de forma escueta y en su desarrollo pueden constar de varios pasos o actividades. Cada una requerirá diferentes materiales.

TAREA	TIPO	OBJETIVOS	CONTENIDOS
1. Puesta en común de las opiniones sobre lo que es y cómo se relaciona el alumno con la pronunciación	TC	Toma de conciencia, reflexión.	Actitudinal: concienciación De aprendizaje
2. Presentación de muestras de lengua por parte de no nativos (se incluye al profesor)	TC	Reflexión sobre la importancia de la pronunciación	Actitudinal: observación y curiosidad De aprendizaje
3. Toma de datos por parte del profesor sobre opiniones y actitud			
4. Proponer la tarea final. Presentación de ejemplos de anuncios radiofónicos. Comparativa con los de su país	TC	Elección del producto.	Lingüísticos, instrumentales, socioculturales, de aprendizaje
5. Analizar diferentes modelos publicitarios (lectura y audición)	TC	Elección del tipo de anuncio	Lingüísticos, instrumentales, de aprendizaje
6. Estructuración del texto y realización de la grabación cero (asesoramiento por parte del profesor)	TC	Diseño y grabación	Lingüísticos, instrumentales, de aprendizaje
7. Localización en los textos de los errores predeterminados por el profesor (ver apartado 2.3.4.1)			
8. Práctica de ejercicios rítmicos para mejorar la producción. Compartir su aceptación.	TAL/TC	Mejorar la producción y la idea de la práctica monótona	Lingüísticos (fonológicos). Actitudinales
9. Creación de un ejercicio por parte del alumno con las pautas del profesor	TAL	Incluir al alumno en el proceso de aprendizaje	Lingüísticos De aprendizaje
10. Grabación del anuncio con las variaciones propuestas y comparación con la grabación cero	TC	Evaluación	De aprendizaje
11. Puesta en común de opiniones sobre el desarrollo de la tarea final y votación del mejor anuncio	TC	Evaluación	Actitudinales



4. PROPUESTA DIDÁCTICA: ¡GRABANDO, GRABANDO!

¡Grabando, grabando! es la propuesta didáctica pensada para un grupo y una situación determinada. La realidad de nuestras aulas es muy variada y aunque esta unidad presenta un nivel de concreción elevado no se descartan adaptaciones para otras situaciones y otro tipo de alumnado. Como ya se ha señalado anteriormente, se pretende con este trabajo ayudar al profesor a trabajar la pronunciación en clase de forma que no tenga que reconfigurar su syllabus, sino que sea una actividad paralela que se nutra de los contenidos de su propia programación.

CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO META	
NACIONALIDAD	Alumnos alemanes
EDAD	Entre 26 y 32 años
NIVEL	B2
PROFESIÓN	Empresas privadas relacionadas con el sector industrial o comercial. Universidad (realización de doctorados o trabajos finales de carrera)
LENGUAS	Todos tienen como lengua materna el alemán y segunda lengua inglés. El español es su segunda lengua extranjera. En algún caso tienen conocimientos de francés.
ESTILOS DE APRENDIZAJE	Valoran la práctica estructural y la conversación abierta sobre temas de interés. En general son visuales. Realizan lecturas de novelas y de artículos de actualidad. No han trabajado nunca por tareas. No han realizado un aprendizaje explícito de la pronunciación.
CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES	Grupo formado por 6 alumnos. No utilizan el español en su ámbito profesional pero les facilita la posibilidad de promocionarse. Han aprendido español en la Volkshochschule (universidad popular), en la Universidad de Hamburgo o en escuela privadas.
CONTEXTO EDUCATIVO	Acuden a una escuela privada una vez por semana en sesiones de 90 minutos. La finalidad de las clases es la mejora de algunos aspectos gramaticales y conversación.
NECESIDADES	Los alumnos gozan de un buen nivel de expresión pudiendo participar en conversaciones sobre diferentes temas. Tienen problemas en comprensión oral y producción auditiva.



METODOLOGÍA	Enfoque por tareas (adaptado al syllabus establecido)
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Tomar conciencia de la importancia de la correcta pronunciación como una ayuda extraordinaria para aprender a escuchar y a producir.- Asumir que los ejercicios de pronunciación no se limitan al típico “escucha y repite” y que la música puede hacer de la práctica algo ameno y distendido.- Mostrar otra forma de enfocar el aprendizaje a través de una tarea concreta: la grabación de un anuncio publicitario.- Mejorar la percepción auditiva y producción oral- Estimular la creatividad- Valorar el proceso y el trabajo realizado
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	<ul style="list-style-type: none">- Se centrarán en el reforzamiento de conocimientos previos para la elaboración de un texto publicitario con ayuda de modelos auténticos (formulación de preguntas retóricas, construcción de diálogos cortos, descripción de un producto, repaso del imperativo)- Corrección en la pronunciación de la <i>e</i> al final de palabra, en enlaces de palabras a través de vocal-consonante y viceversa, en la vibrante sonora simple y múltiple y en la percepción y pronunciación de diferentes curvas entonativas.
CONTENIDOS INSTRUMENTALES	-Planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de un texto publicitario.
CONTENIDOS SOCIO-CULTURALES	- La publicidad en la radio de emisoras españolas
CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none">- Será muy importante la autoevaluación del proceso y la regularidad en la práctica estructural de ejercicios de pronunciación (producción)- Inferencia a través de la entonación de parte de la información de una texto auditivo- Utilizar el ritmo y otros elementos musicales en el aula como soporte de una práctica continuada
CONTENIDOS ACTITUDINALES	- Fomentar la cooperación y la participación así como la aceptación de elementos extralingüísticos en el aula (música, pequeños instrumentos etc.)



DESTREZAS	- La comprensión auditiva y la expresión oral se ven favorecidas en relación a interacción oral, comprensión lectora y expresión escrita.
MATERIALES	- Grabadora con micrófono, reproductor de CD, transcripción de textos, fichas para el alumno, música elegida por el alumno e instrumentos de pequeña percusión como caja china, claves o carrillón.
AGRUPAMIENTOS	- Individual y en parejas
EVALUACIÓN	- Las tareas incluyen un proceso de evaluación de forma que es fundamentalmente formativa, se establece a través de la observación del profesor y del alumno. La puntuación en la última sesión refleja este proceso sin otro fin que aumentar la participación
TEMPORALIZACIÓN	- La unidad se incluirá en 6 sesiones y la duración se estima entre 15 y 40 minutos del tiempo total.

4.1. Secuenciación

El orden que seguiremos en la secuenciación de tareas corresponde al presentado en la tabla resumen del apartado 3.7. Las once tareas se componen de una o varias actividades y su duración se especifica en cada caso.

Primera sesión: *Toma de contacto* (10')

ACTIVIDAD 1

En esta primera sesión se trata de conocer la opinión que sobre la pronunciación tienen nuestro alumnos. Para ello se les pide su opinión general y se potencia la recogida de datos con los cuestionarios 1, 2 y 3 (anexo 2, 3, 4 Y 5) donde el alumno tendrá que responder a una serie de preguntas que le pueden hacer reflexionar sobre aspectos que no se había planteado. No es necesario que la puesta en común se realice en esta sesión. El alumno puede completar un primer formulario en clase y el resto en casa, haciendo una puesta en común en la segunda sesión. Si este tema ya se ha tratado anteriormente, simplemente se aborda con la intención de profundizar y reflexionar.



ACTIVIDAD 2 (opcional)

Una opción es grabar esta conversación en la que cada uno opina sobre qué es para ellos pronunciar y dónde se sitúa esta destreza respecto a otras. Este tipo de acciones pueden incomodar al alumno, por tanto se recomienda que previamente se le informe y según la confianza que el profesor tenga con los alumnos la lleve a cabo o lo deje para más adelante.

Segunda sesión: “*Me llamo Claga y soy profesora de español*” (40’)

ACTIVIDAD 3

El profesor puede aprovechar esta sesión para hablar en alemán con el peor acento que conozca. Esto puede causar risas y además establecer una relación inmediata con el tema que queremos abordar. Cada alumno expone los resultados de sus formularios y se comparten ideas. En este punto es muy importante que el profesor haga hincapié en que la materialización de la lengua tiene un soporte sonoro y que es tan importante como el soporte escrito. El profesor recogerá datos sobre las dificultades que los alumnos creen tener.

ACTIVIDAD 4

Audición de grabaciones de no nativos hablando lenguas extranjeras. En este trabajo se aporta material auditivo (ver apéndice CD), con voces de varios alumnos alemanes de diferentes niveles. Si se ha grabado la conversación de la sesión anterior se puede utilizar para que ellos tomen conciencia de cómo les escuchan los demás. Ante esta experiencia algunos suelen sentir vergüenza o desasosiego. El profesor puede analizar con ellos tanto los aciertos como los errores. Si el alumno es consciente de qué aspectos de su pronunciación son válidos resulta más motivador para él salvar las dificultades.

ACTIVIDAD 5 (profesor)

Hacer un diagnóstico de los principales errores que tienen nuestros alumnos no es tarea fácil pero la observación permite establecer puntos comunes. En este trabajo proponemos soluciones para mejorar los siguientes aspectos:



ELEMENTOS SUPRASEGMENTALES	
La posibilidad de que un mismo enunciado en español pueda ser una afirmación y una interrogación cambiando la entonación. Diferentes entonaciones → diferentes significados/diferente carácter	
Percibir el acento fónico de las palabras y reproducirlo correctamente	
ELEMENTOS SEGMENTALES	
VOCALES	CONSONANTES
Suavizar el ataque duro de la vocal (golpe de glotis)→ facilita el enlace entre las palabras	La falta de sonoridad de las consonantes al pronunciar <i>bodega</i> y el exceso de aspiración y tensión en las de <i>petaca</i>
Las vocales medias (/e/ y /o/) presentan en hablantes alemanes una realización excesivamente alargada y cerrada en sílaba libre y tónica	La vibrante alveolar sonora, tanto múltiple como simple, en cualquier posición.
La pronunciación de la <i>e</i> átona especialmente en posición final de palabra	La fricativa velar sorda /x/ en palabras como naranja, ángel o jengibre.

Tercera sesión: *Yo soy aquel negrito...* (20')

ACTIVIDAD 6

Presentamos a los alumnos nuestra opinión sobre el diagnóstico realizado y sobre la necesidad de realizar alguna tarea que les permita aprender y mejorar. Les explicamos en qué consiste la tarea final y cómo se va a realizar. Es importante que sepan que no van a trabajar con ejercicios convencionales de escucha y repite sino que partiendo de sonidos que ellos pueden pronunciar se le llevará poco a poco aquéllos que se resisten (pronunciación matizada). Se inicia una lluvia de ideas sobre las características de la publicidad radiofónica (abundante o poco abundante, creativa, aburrida, repetitiva, con música o sin música, comprensible etc). La finalidad de esta recogida de información es partir de sus conocimientos previos y estimular la observación para la próxima sesión. Deben elegir un producto o un ámbito comercial que les resulte atractivo.



ACTIVIDAD 7

En esta misma sesión escucharán algunos ejemplos de anuncios radiofónicos de los años 40-50 en España, (ver apéndice CD):

- Cola-caó (canción, 31”)
- Tableta Okal (canción, 28“)
- Norit El Borreguito (canción, 1‘)
- Radio Intercontinental “Peticiones del oyente”(50”)
- Nocilla (15”)

Esta audición pone de manifiesto que la música fue durante mucho tiempo el soporte de los anuncios publicitarios y que también aparece como fondo en aquéllos que son locutados. Esto es una característica que aun se mantiene en muchos de los anuncios de la radio de cualquier país.

Cuarta sesión: *Un producto, ¿y ahora qué?*(40’)

ACTIVIDAD 8 (agrupamiento)

Los alumnos han reflexionado durante la semana sobre qué producto desean anunciar. Durante esta sesión se les ayudará a estructurar su texto. El anuncio se realizará por parejas por lo que primero se formarán aquéllas con productos afines y el resto se formarán llegando a un acuerdo.

ACTIVIDAD 9

Les ofreceremos una segunda audición de los dos últimos anuncios de la sesión anterior y algunos anuncios actuales (ver apéndice CD).

En esta segunda audición nos detendremos en la observación más detallada de las curvas entonativas, para ello se les entregará la transcripción de los anuncios escuchados en clase, (ver apéndice 1: Transcripciones de anuncios actuales). Con la ficha el alumno puede percibir mejor las características de los anuncios locutados: música de arranque, pausas y la existencia de más de un locutor.

Aquí se inicia también un trabajo de observación de los elementos suprasegmentales. Valorará si la velocidad es baja, media o alta. El alumno deberá marcar



las curvas entonativas que le resulten llamativas o por ejemplo en el anuncio de Deofit si la curva entonativa es ligeramente descendente.

CREMA EXFOLIANTE **ACTIVA** DEOFIT



AUDICIÓN (ver apéndice CD)

Nocilla

Radio intercontinental “Petición del oyente”

Crema exfoliante

Club Love Egipto

Movistar

Tele2

Mirador de Perales (una misma frase dos entonaciones, dos significados).

Esta tarea de escucha es la que siempre será necesaria para un posterior trabajo de producción. Se puede dedicar en sesiones sucesivas un tiempo de escucha de diferentes anuncios actuales y analizar los enlaces entre palabras, la entonación y el ritmo. A su vez, los diferentes tipos de textos les ofrecen diferentes posibilidades. Mientras que los 3 primeros ofrecen el producto de forma explícita, los siguientes presentan una situación previa que resuelve en la exposición del producto con toda la información necesaria para el futuro cliente.

ACTIVIDAD 10 (opcional)

Se les invita a los alumnos a grabar el anuncio que más les guste y lo comparen con el original. Esta actividad puede ser un complemento a la recogida de información en el cuestionario 3.

ACTIVIDAD 11 (fuera del aula)

La tarea para la próxima semana será tener un boceto del texto sobre el producto elegido. Cada miembro lo elaborará de forma individual con ayuda de los modelos de la ficha 3.



Quinta sesión: ¡Ya tenemos anuncio! (40')

ACTIVIDAD 12

Esta sesión es una continuación del proceso iniciado en la sesión anterior. Cada pareja debe terminar su anuncio y decidir en qué partes del texto interviene cada uno. Si el alumno decide alternar voz y música, tendrá que especificar dónde se sitúa en el texto. Durante este proceso el profesor asesorará y prestará la ayuda necesaria. Para poder practicar posteriormente consonantes “problemáticas“, el alumno tiene como condición incluir palabras en su texto que contengan las consonantes citadas en la tabla de la actividad 5. Esto no debe ser un problema ya que el nombre del producto lo inventan y éste siempre puede incluir las consonantes que no aparecen en el texto.

ACTIVIDAD 13

Una vez que los alumnos tienen el texto estructurado y corregido por el profesor, se efectuará la grabación cero sin añadir, en su caso, la música.

ACTIVIDAD 14

Además de la actividad creativa continuamos ofreciendo a alumno un *input* auditivo susceptible de análisis. Escucharán un anuncio (Sfera), cuya entonación hace del mensaje algo melancólico. Observarán que no es necesario entender el texto para percibir el carácter de lo que escuchan. Después se les entregará la transcripción, (ver apéndice 1: Transcripciones de anuncios actuales) y ellos mismos tendrán que cambiar la entonación de manera que el mensaje resulte más divertido. Es importante que respeten las pausas y se centren en las palabras subrayadas que son clave para que el significado se torne menos dramático.

ACTIVIDAD 15

A continuación escucharán de nuevo el anuncio de Tele2, (ver apéndice CD) en el que primero tendrán que marcar las sinalefas y los enlaces consonante-vocal que les ayudarán a evitar el ataque duro de las vocales iniciales, en el siguiente texto aparecen en rojo:



“Misterios de este mundo. Hoy, el alquiler de la línea telefónica. Todos los meses pagas a Telefónica más de 13 euros por el alquiler de la línea. Pero ¿qué es el alquiler de la línea?.

Si te sientes desconcertado pásate a Línea TeleDos ADSL y tendrás ADSL 6 megas, todas las llamadas nacionales y un ahorro de más de 13 euros al mes porque no pagas el alquiler de línea.

Infórmate gratis en el 1704 o en tele2.es

Tele2, patrocinador oficial del Desafío Sueco en la Copa América de Valencia.”

ACTIVIDAD 16 (profesor)

El profesor recogerá los textos creados por las diferentes parejas y anotará las principales deficiencias tanto en los elementos segmentales como en los suprasegmentales al efectuar una escucha pormenorizada de la grabación cero. En este análisis nos centraremos en los errores que son importantes para el alumno y que a él le gustaría mejorar según hemos recogido en el primer formulario. Después localizaremos los que aparecen predeterminados en la tabla de la actividad 5. Es de esperar que aparezcan errores no especificados a priori, pero la finalidad es que el alumno se percate de un antes y un después en su experiencia con el aprendizaje de la pronunciación y no de resolver absolutamente todos sus problemas. No perseguimos la pronunciación nativa sino una sensibilización acerca de esta destreza y la mejora de los aspectos más relevantes.

Sexta-Décima sesión: *Un, dos, tres y ...* (25´)

ACTIVIDAD 17

En la sexta sesión el profesor comparte su parecer con los alumnos sobre los puntos en los que hay que poner mayor énfasis. Si bien es habitual que muchos alumnos alemanes tengan como único objetivo decir *carretera* en lugar de algo parecido a *caguetega* el profesor deberá incidir en el enlace de las palabras en la cadena hablada así como otros elementos importantes que se han señalado en el cuadro de la actividad 5.

ACTIVIDAD 18

Esta actividad comprende una serie de ejercicios que se practicarán en diferentes sesiones. Se presenta la ficha con los ejercicios rítmico-articulatorios (ver apéndice 2) en



el que aparecen diferentes ejercicios cuya finalidad debería ser mejorar principalmente la vibrante sonora (simple y múltiple), la correcta pronunciación de la *e* en final de palabra y el enlace entre palabras que finalizan en consonante con la consecutiva que comienza por vocal, por ejemplo: en combinaciones tipo “*en el aula*”, “*en invierno*”, verbo en infinitivo + *y*, un/en + sustantivo que comience con vocal etc.

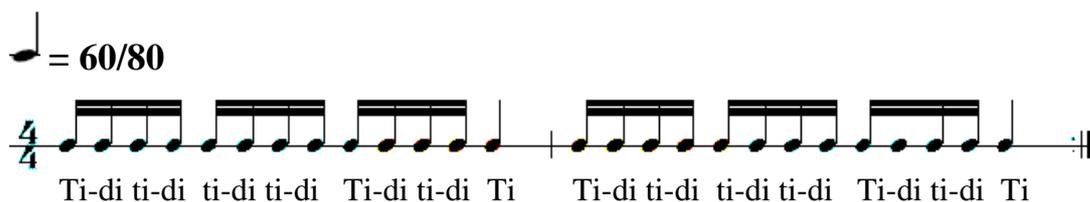
Dado el modelo, el profesor podría adaptar partes del texto de los alumnos e incluirlas en los diferentes patrones rítmicos propuestos, así el alumno podría practicar con las palabras que él mismo ha elegido.

Desde la sexta sesión en adelante se dedicarán entre 15 y 20 minutos a la práctica sistemática de ejercicios rítmico-articulatorios. Se tomará el texto para reproducirlo de nuevo en voz alta cuando hayamos notado cierta mejoría en el alumno, así él mismo puede ir evaluando su progreso. Si fuera necesario se añadirían más sesiones, esto dependería de si los alumnos fuera de clase practican los ejercicios. En general son cortos y su memorización al ser ritmados es fácil y cómoda.

EJERCICIOS RÍTMICO-ARTICULATORIOS

Son ejercicios que se basan en la repetición de compases sencillos cuya estructura rítmica permite la repetición de los sonidos de forma sistemática. Se eligen preferentemente semicorcheas agrupadas de cuatro en cuatro con una figura más larga al final del compás correspondiente a la negra de forma que si se realiza el ejercicio con repetición (un total de cuatro compases), una sílaba como *di* en el ejercicio 1 se repetiría 24 veces. La velocidad de la pulsación se sitúa entre 60 (la velocidad de nuestro segundo) y 80 pulsaciones por minuto. De esta forma la secuencia *Ti-di-ti-di* se puede articular a velocidad de un segundo por pulsación al principio e ir aumentando la velocidad progresivamente (anexo-audio 3).

EJERCICIO 1: *Buscando la r en Teresa*



$\text{♩} = 60/80$

$\frac{4}{4}$ Ti-di ti-di ti-di ti-di Ti Ti-di ti-di ti-di ti-di Ti-di ti-di Ti



La vocal *i* es una vocal anterior que ayuda a colocar el punto de articulación de la *t* y la *d* sin demasiado esfuerzo. Los alemanes que realizan este ejercicio con la *d* alemana hace que nuestros oídos escuchen *Ti-ri* en lugar de *Ti-di*. Partimos de un sonido que ellos ya poseen y lo sometemos a diversas transformaciones hasta conseguir un sonido cercano a la *r* en cualquier palabra.

VARIACIONES:

- Se puede también realizar con la vocal *e*. Es importante que el alumno sonría cuando lo realiza porque esto ayuda a dotar a la *e* de su timbre característico en español.
- Combinar *e* con *i*: *Te-di te-di* o *Ti-de ti-de*
- Si el profesor posee algún instrumento de percusión puedo marcar la pulsación, o acentuar las partes que el desee, esto dota al ejercicio de color y espontaneidad. También pueden marcarlo con palmadas.

EJERCICIO 2 *Tiri-tiri tiritando*

= 60/80

Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Ti - ri Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Ti - ri

= 60/80

Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tir Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tir

Este ejercicio es igual que el anterior pero ya está escrito *r* en lugar de *d*. Además se ha añadido una *r* al último *Ti* de cada compás en el segundo ejercicio. La *r* final de los infinitivos es un problema para los alumnos alemanes, la suelen omitir. La inercia del ejercicio hace que pronunciar *Tir* no sea demasiado difícil.

VARIACIONES

- Una vez que el alumno se ha familiarizado con el ejercicio se pueden ir cambiando la vocales de manera que vayamos de la anteriores (*e,i*), a las posteriores (*o,u*) pasando por la vocal media (*a*). La secuencia sería la siguiente:



- Ti-ri ti-ri
- Ti-re ti-re
- Te-ri te-ri
- Te-re te-re
- Te-ra te-ra
- Ti-ra ti-ra
- Ta-ra ta-ra
- To-ra to-ra
- Ta-ro ta-ro
- To-ro to-ro
- Tu-ru tu-ru
- To-ru to-ru
- Tu-ro tu-ro

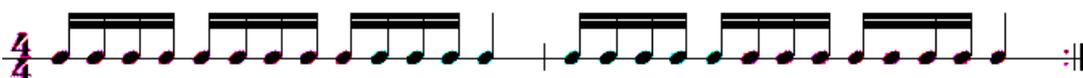
- Se pueden seguir creando combinaciones para que este ejercicio no resulte tan monótono y el alumno vaya experimentando y averiguando qué combinaciones le son más problemáticas:

- Ti-ro ti-ro
- Ti-ru ti-ru
- Te-ro te-ro
- Te-ru te-ru

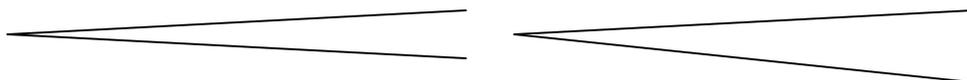
Para recrearse y hacer música a la vez que se articulan nuevos sonidos cada alumno puede elegir una combinación de vocales y hacer el ejercicio al unísono, de manera que se mezclen todas las voces cada una con la combinación elegida.

- Aprovechando la *r* al final del compás podemos ayudar a que los alumnos consigan vibrarla un poco más con ayuda de la elevación de la presión de aire para ello propondremos el ejercicio 2B. Los dos reguladores que se sitúan debajo de cada compás indican que el volumen de voz se eleva desde el susurro hasta una gran intensidad de voz. Es un ejercicio que en grupo puede causar risas ya que la variación de la intensidad del sonido provoca situaciones cómicas.

EJERCICIO 2B



Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tir Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tir
Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tri Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tri





EJERCICIO 3 *Ya no digo pego sino pero*

$\text{♩} = 60/80$

Ti - ri Ti - ri Ti - ri Tir Ti - ri Ti - ri Ti - ri Tir Tir Tir Tir Tir

Este ejercicio es similar a los anteriores pero el número de sílabas es menor. El alumno ya está preparado para poder hacer la vibrante sonora un poco más vibrada. Para ayudarles se recurre de nuevo a la variación dinámica y por tanto al uso de los reguladores que varían la intensidad de la voz durante el ejercicio y de la *f* que significa fuerte:

EJERCICIO 3B

Ti - ri Ti - ri Ti - ri Tir Ti - ri Ti - ri Ti - ri Tir Tir Tir Tir Tir

< < < f < < < f <

Se puede realizar con todas las vocales y observar cuáles son las que al alumno le resultan más difíciles.

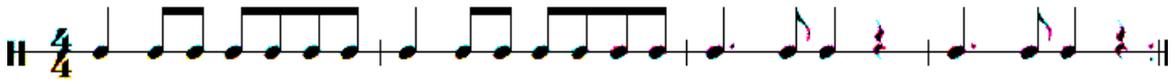
EJERCICIO 4 *Buenas tardes*

Para realizar este ejercicio es necesario que el alumno haya conseguido abandonar la pronunciación gutural de la vibrante sonora simple. Los siguientes ejercicios están diseñados para poder enlazar palabras que terminan en *r* con palabras que empiezan por consonante: por la, llamar por, contar con etc. y para pronunciar palabras con *r* al final de sílaba como : tarde, porque, perder, turco etc.

La ayuda que se presta es la de intercalar una vocal entre la *r* y la consonante que la sigue, de manera que a medida que se avanza en la realización de los diferentes ejercicios se consiga hacer desaparecer esa vocal que sirvió de enlace. Se ofrecen cuatro palabras que se adaptan al modelo pero es evidente que existen muchas más:



= 60/80



Ta ra-de ta-ra ta-ra Ta ra-de ta-ra ta- ra Ta- ra de Ta- ra de
Po ro-que po-ro po-ro Po ro-que po-ro po-ro Po- ro que Po- ro que
Pe re-de pe-re pe-re Pe re-de pe-re pe-re Pe- re der Pe- re der
Tu ru-co tu-ru tu-ru Tu ru-co tu-ru tu-ru Tu- ru co Tu- ru co

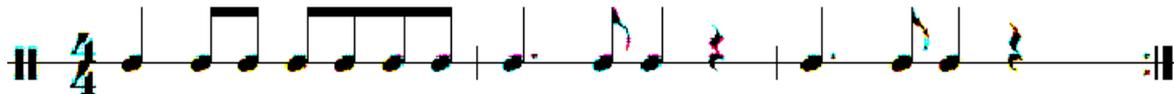
VARIACIONES

- Realizar ejercicios 2 y 4 a la vez y observar el efecto que producen los sonidos.

EJERCICIO 4B

Es un ejercicio similar al anterior donde la palabra completa se presenta en dos compases y además se realiza cada vez más rápido.

= 60/80 aumentando la velocidad progresivamente.



Ta ra-de ta - ra ta - ra Ta - ra- de Ta - ra- de
Po ro-que po- ro po- ro Po - ro - que Po - ro - que
Pe re-de pe- re pe-re Pe- re - der Pe- re - der
Tu ru- co tu- ru tu- ru Tu- ru- co Tu- ru- co

EJERCICIO 4C

Se utilizan las mismas palabras con diferente métrica. La finalidad es que la vocal intercalada vaya perdiendo duración a favor de la r al final de la sílaba.

= 60/80 aumentando la velocidad progresivamente.



Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de Ta- ra-de Ta-ra-de Ta- ra-de Ta-ra-de
Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que
Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der
Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co

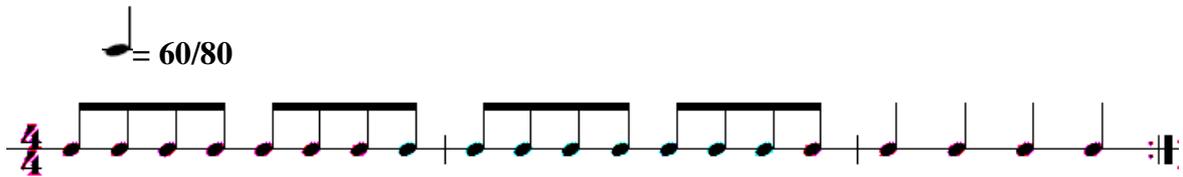


EJERCICIO 4D

Introducimos una cadena de palabras con características similares a las de los ejercicios anteriores: - porque tarde, por la tarde, buenas tardes

- turco turco ¿hablas turco? No hablo turco, buenas tardes

El profesor puede ajustar a esta métrica otras palabras que hayan aparecido en el texto de los alumnos y sean susceptibles de este mismo tratamiento.



Por-que por-que tar-de tar-de por-que por-que por la tar- de Bue - nas tar- des
Tur- co tur- co ¿Ha-blas tur-co? tur-co tur- co noha-blo tur-co Bue - nas tar- des

EJERCICIO 5 *El zumo de naranja*

Proponemos otras combinaciones de palabras que pueden causar problemas como naranja. En este punto el alumno ya debe pronunciar un *r* en *caro* no velarizada. Buscamos una vocal posterior que posibilite una realización más cómoda de la *g* la *j*. La vocal posterior velariza a la consonante que está en contacto con ella.



Na-ra- nu- ja Na-ra-nu-ja Na-ra- nu- ja Na-ra-nu-ja Na- ra- nu- ja
Na-ra- no- ja Na-ra-no-ja Na-ra- no- ja Na-ra-no-ja Na- ra- no- ja

Progresivamente se va dando menos intensidad a la vocal auxiliar hasta conseguir que desaparezca. El ritmo puede variar y ser flexible. A medida que se vaya repitiendo este ejercicio en otras sesiones se les pide a los alumnos que pidan un zumo de naranja a sus compañeros de forma espontánea.



EJERCICIO 6 *Esto está tan rico*

Una dificultad que encuentran los alumnos es al intentar pronunciar palabras como *enredo* o combinaciones como *tan rico*. Este ejercicio añade una vocal auxiliar anterior que puede situar con mayor facilidad el punto de articulación de la *r* después de la *n*. Al igual que en ejercicios anteriores las vocales se pueden cambiar progresivamente pasando por la *e*, *a*, *o* y *u*.

Ta-ni-ri ta-ni-ri Ta-ni-ri ta-ni-ri Ta-ni-ri ta-ni-ri Ta-ni-ri ta-ni-ri

EJERCICIO 7 *Deletreo*

Es un ejercicio pensado para acostumbrar a no cerrar tanto la *e* final, ya que suele perder su timbre y a veces no sabemos si quieren decir *a las dos* o *a las doce*.

E - le - fan - te e e- le e e- fe a e- ne te e

Una vez que el ritmo está claro es muy sencillo deletrear siguiendo una pulsación cualquier otra palabra.

EJERCICIO 8 *Un barco de papel*

A continuación ofrecemos una sencillo ejercicios para suavizar la *p* de *papel*. Normalmente la suelen realizar con demasiada tensión y aspiración.

BA- BEL BA- BEL BA- BEL BA- BEL
PA- PEL PA- PEL PA- PEL PA- PEL



El alumno tiene que hacer suficientes repeticiones con *babel* e ir aumentando la intensidad hasta acercarse a la *p*. Es un proceso que el profesor tendrá que vigilar para, si aparece de nuevo demasiada explosión, volver a repetir *babel*.

Una combinación que les puede ayudar es repetir: “*El barco de babel*” y poco a poco llegar a decir “*El barco de papel*”.

ACTIVIDAD 19

Se propone a los alumnos no solamente un nuevo ejercicio rítmico-articulatorio sino la tarea de crear ellos mismos con un patrón rítmico un ejercicio nuevo con la palabras o enlaces de palabras que presenten más dificultad.

Nuestro ejemplo es el siguiente: en el parque. Las dos primeras palabras deben ir juntas sin golpe glotal en la *e* de *el*, la *r* en *parque* puede causar dificultad. La propuesta sería:

En-el en- el pa-ra -que en- el en- el pa- ra -que En- el par- que

Una segunda propuesta para ir eliminando poco a poco la vocal auxiliar es la colocación de reguladores que disminuyan el volumen en dicha vocal para lo cual proponemos:

En-el en- el pa-ra -que en- el en- el pa- ra -que En- el par- que

Como ayuda y para desarrollar su propia creatividad se proponen las siguientes combinaciones de palabras y se insta a que cambien la métrica si es necesario:

Doce cartas (indicando que la *e* debe ser más abierta que en alemán), cada parte buena suerte.



Undécima sesión: *¡Grabando, grabando!* (40')

ACTIVIDAD 20

Los alumnos han trabajado sobre aspectos que quizás nunca habían tratado. Es de suponer que llegado este punto está muy motivados para grabar el anuncio mejorado. Están sensibilizados sobre su pronunciación y durante las últimas sesiones se han observado, has escuchado al profesor y han verificado características de los sonidos que hasta entonces no habían sido relevantes para ellos.

Cada pareja de alumnos mostrará la música de fondo con la que quieren grabar su anuncio de nuevo. Se hará un pequeño ensayo antes para ver cuando se sube el volumen de la música y cuando hay que reducirlo. Después se graba por parejas.

Si es posible cada alumno debería tener una grabación cero y una final de su trabajo para escuchar con atención su progreso.

ACTIVIDAD 21

Fuera del aula cada alumno escribirá sus impresiones sobre el proceso para comentarlas en la siguiente sesión, deberá reflexionar sobre: el progreso obtenido, los ejercicios (realización, memorización, utilidad) , la motivación que produce la tarea final, y si la tarea ha producido aburrimiento o disfrute

Doceava sesión: *And the winner is..!* (20')

ACTIVIDAD 22

Cada alumno entregará al profesor sus impresiones sobre la experiencia y se hará una puesta en común oralmente sobre los resultados.

ACTIVIDAD 23

A continuación se escucharán los tres anuncios y cada alumno dará una calificación del 1 al 5 a cada uno de ellos por cada criterio. Los criterios son: originalidad, creatividad, corrección y riqueza.

Después se sumarán los puntos obtenidos por cada anuncio en cada uno de los parámetros y se anunciará el ganador.

El valor de las opiniones personales servirá al profesor como punto de partida para evaluar todo el proceso y rediseñar actividades que no hayan obtenido el resultado esperado.



4.2 Consideraciones

La práctica semanal de los ejercicios rítmico-articulatorios es una más de las que el profesor en clase debe aplicar. Uno de los principios del sistema verbo-tonal es que la corrección debe hacerse en el aula y cuando ésta se produce. Por lo tanto podremos hacer hincapié en la acentuación correcta de las palabras percutiendo el número de sílabas de dicha palabra y marcando con más intensidad la que corresponda. Podemos alertar sobre la realización de la *e* y la *o* en sílaba libre y tónica, para que las pronuncien más cortas así como el cuidado que deben tener al decir *puedo* para que no se parezca a *puero*.

La tarea final se desarrolla paralelamente al resto de los contenidos de las clases y por esto debe observarse la pronunciación como un contenido más dentro del aula.



5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este apartado mostramos la elaboración de dos tareas finales realizadas por dos alumnas alemanas y su evaluación sobre el proceso en forma de comentario. En ambos casos su propósito inicial era mejorar la pronunciación de un la vibrante sonora múltiple y simple en cualquier posición. Palabras como perro, rosa, tarde, raro, cara o partir resultaban ser un problema a la hora de pronunciar.

La percepción de estos fonos no era problemática, en ambos casos los discriminaban auditivamente.

ALUMNA A

Su nivel se sitúa entre B2 y C1. Los conocimientos de español provienen de escuelas privadas, Universidad y estancias de no más de dos meses en España. Confiesa sentirse incómoda al decir palabras como su propio nombre “Vera”, que en España siempre se transformaba en Vega.

En ninguna clase de español, incluyendo la Universidad, ha aprendido a mejorar su pronunciación con ningún tipo de metodología. Además de no poder pronunciar Vera correctamente podía observarse el golpe de glotis en las vocales iniciales, elevada aspiración en las oclusivas sordas, la *t* es realizada con una articulación suprandental más adelantada de lo correspondiente en español y la *d* aparece como oclusiva sonora, diferenciándose de la *t* solamente en su sonoridad por tanto no realizaba en ningún caso la fricativa /ð/, la fluidez se ve afectada por la falta de enlace entre las palabras. Si bien estas últimas dificultades podían ser subsanadas con bastante facilidad la realización de la vibrante sonora suponía todo un reto.

El interés por mejorar su pronunciación era evidente, por lo que no fue necesario dedicar tiempo a la motivación y a la reflexión. La tarea se realizó en 5 sesiones de 90 minutos. El tiempo fue dedicado íntegramente a la elaboración del texto, la grabación cero los ejercicios rítmico-articulatorios y de entonación y a la grabación final con música de fondo elegida por la alumna. También se le pidió una opinión personal escrita sobre el proceso que había tenido lugar.



A continuación mostramos el texto elaborado por la alumna A:

¿Nos os gusta estar en casa cuando hace tan buen tiempo?

¿Tampoco queréis renunciar al cine durante todo el verano?

*Perfecto, aquí está la solución: El cine al aire libre en pleno centro de la ciudad, e
cine en el estadio de Millemtor.*

*De Agosto hasta Septiembre podeir reir, llorar, soñar y estremeceros con todo:
los éxitos de la temporada.*

¡Venid y disfrutar de una tarde inolvidable!

Visítanos en la página Web www.cineae.es o llámanos al 0034. Te esperamos.

V.S. Julio 2006

La grabación cero y final se encuentran en al apéndice CD.

Su opinión personal fue recogida en el siguiente texto:

*En las clases trabajamos en la pronunciación de las “r” s y de las vocales así como en la
fluidez.*

*Ayudó mucho usar un ritmo y un compás para pronunciar los sonidos. Era posible
adaptar el método de enseñanza a todas las problemas que surgieron durante las clases
A parte de eso la idea de grabar una publicidad al principio y al final de las clases era un
estímulo especial. La posibilidad de comparar los sonidos diferentes y los progresos
mediante la grabación también ayudó.*

En general estoy muy contenta y pienso que me he mejorado bastante



Si comparamos las dos grabaciones y en general el proceso de enseñanza-aprendizaje, a nivel cualitativo hubo una mejora sustancial en la pronunciación de la vibrante sonora simple que tanto durante la grabación del texto como en conversaciones espontáneas nunca volvió a ser gutural. Esto significó mucho para la alumna A. No logró una correcta pronunciación de la vibrante sonora múltiple. Por otra parte se insistió en la “desalemanización” de las oclusivas cuya mejora se producía solamente cuando la alumna mantenía un nivel suficiente de concentración. También se ejercitó el enlace entre las palabras cuyo efecto pudo observarse durante la grabación del anuncio pero no así en conversaciones espontáneas. La entonación elegida para el texto se decidió después de considerar varias opciones y analizar cómo afectaba al significado. Otro aspecto importante fue la fácil familiarización que logró esta alumna con la grafía musical. No había tenido ningún tipo de contacto con este lenguaje y sin embargo recogía las variaciones de los ejercicios propuestos igual que se representaban en su ficha. Marcar la pulsación o añadir sonidos procedentes de pequeños instrumentos le pareció divertido.

En general le resultó fácil repetir los ejercicios y añadir las variaciones propuestas.

Su motivación a la hora de escuchar el anuncio después del entrenamiento fue elevado y se mostró muy analítica con lo que había conseguido.

ALUMNA B

Se trata de una alumna con características similares a la alumna A. Su nivel es B2/C1 con permanencia de aproximadamente cuatro meses en inmersión lingüística (España y Bolivia). Ha aprendido español principalmente en la Volkshochschule de Hamburgo y dos semanas de curso intensivo en España. Afirma no haber dedicado en ninguna clase de español atención a la forma de los sonidos, es decir, nunca ha realizado actividades o tareas específicas para mejorar su pronunciación. Para ella lo más importante es realizar correctamente la *r* de *perro* y de palabras como *tarde* o *pérdida*. Su golpe de glotis en las vocales iniciales está algo suavizado pero existe, la *t* es realizada con una articulación suprandental más adelantada de lo correspondiente en español y la *d* igual que en el caso de la alumna A aparece como oclusiva sonora, diferenciándose de la *t* solamente en su sonoridad por tanto no realiza en ningún caso la fricativa /ð/, la fluidez se ve afectada por la falta de enlace entre las palabras.



El número de sesiones fueron cuatro con una duración media de 60 minutos. En el caso de esta alumna la vibrante sonora simple no estaba velarizada y este sonido era utilizado indistintamente para la realizar la simple y la múltiple, no se distingue si dice *pero* o *perro*. Como en el caso de la alumna A, la alumna B tenía una gran motivación y un cierto grado de frustración al no haber conseguido en tantos años de clases de español (acude actualmente a la Volkshochschule) decir el *Perro de San Roque no tiene rabo*.

A continuación se presentan los textos elaborados tanto para el anuncio como para la opinión personal:

¿Te sientes como una ballena?

¿Te cuesta anda con sigilo?

¿No puedes ver más tu báscula?

¡Nunca mas!

Ahora hay una solución que cambiará tu vida: La “Píldora Requeterápida”

Usando la última tecnología te ayudará a perder el sobrepeso rápidamente. Sólo a base de ingredientes naturales.

Ya puedes imaginar qué alivio...

“Réqueterápida” lo que estabas buscando

Visita tu farmacia más cercana

C.K. Octubre 2006

La opinión personal de la alumna B se incluye en el siguiente cuadro:



Mi experiencia con el método 'Clara' ☺

La idea de dar formación a estudiantes de la lengua hispana me parece muy bien por que después de haber conseguido un nivel un poco más avanzado también tengo un interés en mejorar mi pronunciación - para facilitar la comunicación y sonar más auténtica.

Durante las clases he aprendido bastantes cosas nuevas sobre el idioma español. Por ejemplo, nunca me di cuenta de que las palabras están en realidad tan unidas, incluso que algunas vocales 'desaparecen' en la lengua hablada. Tocando el tema de la entonación también me enteré de que con preguntas la voz frecuentemente baja al final de una frase. Además, sé ahora que la lengua está en posiciones diferentes para la 'd' y la 't'.

La manera en que los ejercicios rítmicos articulatorios fueron realizados me parece muy bien por dos razones principales:

- (1) los ejercicios dirigen la lengua del alumno al sitio correcto paso a paso, así ayudándole a encontrar el punto 'clave'.
- (2) Como es muy variada, usando ejercicios diferentes incluso el uso de música y ritmo crea una dinámica que promueve atención y concentración y reduce tedio.

En mi opinión, lo que más me falta para tener una pronunciación más auténtica, es la articulación correcta de la 'r', especialmente si hay dos en combinación ("perro"). Por ello, me estaba concentrando en esto lo más y creo que los ejercicios de verdad me guían hacia una 'r' más vibrante. He prestado mucha atención en la posición de mi lengua y he notado que hasta ahora siempre la movía de atrás a delante para producir una 'r'. Practicando me di cuenta que en realidad la dirección del movimiento es la opuesta.

Todavía no consigo la articulación adecuada de palabras como "perro" o "carro", pero ya he tenido éxito con la 'r' singular como en los nombres Clara y Cornelia ☺

La tarea de diseñar un anuncio para la radio añadió un aspecto de creatividad y nos divertimos bastante pensar en algo chistoso. No obstante (como soy una persona un poco desidiosa ...), para mí hubiera sido suficiente leer un texto ya elegido que sirviera de meta para medir el progreso. Pero claro que también es muy buena practica.

En resumen, soy de la opinión de que este principio para mejorar la pronunciación está bien elegido. Después de hablar con otras personas que también tuvieron problemas con la pronunciación del Español, especialmente con la 'r', parece que la única manera para superarlo es practicar continuamente - con ejercicios en que la lengua se acerca poco a poco a su posición correcta. Tal vez esto en combinación con ejercicios auditivos (textos leídos por un nativo) facilitaría aún más este proceso.

Después de tanta práctica, quiero fijarme más en unir mis palabras así como producir las 'd's y 't's de manera más suave - y espero que algún día supere el obstáculo de las dos 'r'.



Tanto la alumna A como la B utilizaron el texto como referencia para marcar enlaces, subrayar palabras difíciles de pronunciar y en las grabaciones su concentración era mayor que la habitual en una conversación normal.

Conviene señalar que los errores que no se habían sistematizado a través de ejercicios rítmico-articulatorios aparecían siempre que no eran alertadas de que debían suavizar la *t* o adelantar el punto de articulación de en la *d*.

Unido a la realización de este trabajo se ha prestado especial atención a los alumnos del entorno y su calidad en la pronunciación.



6. CONCLUSIONES

Comenzamos este trabajo partiendo de tres puntos clave: la enseñanza de la pronunciación, los elementos musicales y el enfoque por tareas. Una vez realizado el diseño de la propuesta didáctica y llevado nuestra unidad didáctica al aula de forma experimental volvemos al punto de partida y observamos el planteamiento inicial con los datos que han aportado la elaboración de nuestro trabajo, tanto teórico como empírico.

En primer lugar hemos de verificar que la enseñanza de la pronunciación sigue sin estar presente en el aula de E/LE. Si en los manuales se le presta atención no suele ser de forma sistemática y la presencia de actividades en un manual tampoco asegura que el profesor lo lleve a la práctica. Resulta significativo que alumnos que estudian filología hispánica en una universidad extranjera no reciban sistemáticamente un tiempo dedicado a la pronunciación. En las escuelas privadas u oficiales donde se imparte español es habitual que los alumnos ofrezcan la misma respuesta. En general, el alumno suele recibir algunas pautas al comienzo de su aprendizaje sobre los sonidos aislados y su ortografía así como las normas de acentuación.

La inmersión lingüística no parece asegurar en todos los casos una mejora en la pronunciación. Parece que es necesario aprender un contenido ya sea gramatical o fonológico para que la inmersión actúe positivamente en todos los casos.

La motivación, uno de los principios básicos del sistema verbo-tonal y básico para Verdía (ver apartado 2.3.2), ha resultado ser vital para llevar a buen término nuestro propósito. La pronunciación es una destreza a la que no se le presta demasiada atención y puede parecer que no es necesario un aprendizaje explícito. El hecho de escuchar diálogos con una entonación marcada por situaciones reales, donde el elemento suprasegmental era de gran importancia, como suele ocurrir en todos los anuncios publicitarios, estimula la atención del alumno y desde ese momento suele percatarse de los cambios en el ritmo y la entonación en otras situaciones.

Si el profesor se aventura a dedicar tiempo a la práctica sistemática de actividades relacionadas con la pronunciación sin desarrollar previamente la motivación en el alumno, puede recibir críticas negativas e incluso el desacuerdo por parte de los alumnos a continuar.



Respecto a la ausencia de intelectualización en el proceso de corrección fonética, podemos decir que el tipo de ejercicios propuestos carecían de toda implicación intelectual por parte del alumno a la hora de colocar los órganos de su aparato fonador, sin embargo someras indicaciones sobre la posición de la lengua han ayudado en algunos casos a descubrir nuevos puntos de articulación.

En general hemos dado la misma importancia a los elementos prosódicos que a los elementos segmentales a la hora de trabajar los textos publicitarios. La razón no ha sido otra que el deseo del propio alumno de centrarse en esos sonidos problemáticos. La fonética combinatoria se ha utilizado para elegir la vocales más adecuadas según el punto de articulación que buscábamos y la pronunciación matizada ha sido de gran ayuda a la hora de diseñar los diferentes ejercicios rítmico-articulatorios y conseguir que por ejemplo la alumna A cambiara completamente su punto de articulación para decir, entre otras palabras, su propio nombre.

La práctica de los ejercicios se ha realizado de forma individual. Si bien el sistema verbo-tonal no permite que los alumnos trabajen en grupo, no sería contraproducente desde nuestro punto de vista, que los alumnos practicara en grupo para disfrutar del sonido en sí mismo. Además desde el punto de vista afectivo realizar los ejercicios propuestos en las primeras clase de forma individual podría causar cierta incomodidad. El último aspecto que Renard señala en las bases de su sistema es la paciencia. El limitado número de sesiones que se han podido realizar, por diferente motivos, ha podido ser causa de que no se consiguieran todos los objetivos que el alumno quería lograr. Sería necesario hacer más hincapié en señalar que los procesos son graduales y limitados.

Los elementos musicales que se han utilizado para los ejercicios sistemáticos han sido beneficiosos desde nuestro punto de vista para:

- Realizar numerosas repeticiones sin llegar al tedio
- Dar la oportunidad al alumno de memorizarlos y realizarlos en cualquier momento facilitando de esta manera la observación sobre su propia forma de articular. Activar la atención del alumno sobre los contenidos fonológicos de forma que puede integrar lo que aprende explícitamente a través de una unidad didáctica como “Grabando, grabando”, en el resto de sus tareas de aprendizaje: actividades de interacción oral, lectura y comprensión auditiva.



- Escuchar a los nativos verificando lo que ellos mismos están aprendiendo, en especial acerca del enlace entre las palabras (relacionada íntimamente con el golpe glotal de las vocales iniciales) y la suavidad de las consonantes *p, t y k*.

La inclusión de elementos musicales en la práctica docente fue a priori el elemento innovador que parecía ser susceptible de rechazo, sin embargo ha resultado ser acogido con total naturalidad. Los alumnos no tienen dificultad en memorizar los diferentes compases con diferentes palabras. Quizás esto sea debido a que los módulos del léxico musical y fonológico esta conectados (ver apartado 2.4.2) y los sonidos del habla pueden permanecer perfectamente anclados en estructuras rítmicas.

Una crítica constructiva a la realización de los ejercicios es que no todos los presentados en esta unidad resuelven todos los problemas de pronunciación de los estudiantes. Tampoco se podría aplicar a niveles iniciales porque los principiantes deben tener un *input* auditivo sencillo que les permita ir descubriendo poco a poco los sonidos del español y aprendiendo a escuchar. Sería necesario para los niveles iniciales adaptar los materiales auditivos (anuncios) para que presentasen una información acorde con su nivel. La adaptación de estos materiales pasa, lógicamente, por el diseño y grabación de nuevos anuncios publicitarios.

En el caso de alumnos en niveles avanzados los problemas de discriminación no son abundantes y sí los de producción. Los alumnos reconocen que no han podido solventarlos a pesar de escuchar y repetir de forma prolongada y han dejado la labor como un imposible aceptado.

La unidad ofrecida en este trabajo adapta su diseño al nivel B2/C1 donde el alumno ha tenido un *input* auditivo continuo y los problemas no son tanto de percepción como de producción. El diseño de unidades para niveles principiantes debería basarse más en la percepción que en la producción.

El enfoque por tareas, que vertebra toda la unidad, otorga al profesor y a los alumnos una tarea común donde ambos pueden participar. El trabajo resulta más fácil cuando trabajamos sobre un texto concreto que además va a ser grabado y utilizado como herramienta de evaluación. La tarea final reunifica destrezas de manera que el alumno termina desarrollando la interacción oral (tareas de comunicación), la comprensión auditiva (anuncios y grabación propia), expresión oral (realización de la grabación cero y



final) y escrita (redacción del texto). También trata los contenidos de manera integral porque el alumno durante la realización de la tarea final debe realizar muchas tareas que no son específicas de la pronunciación.

En el diseño de la unidad didáctica como una unidad didáctica mediante tareas se ha introducido una variante que en principio aísla la tarea final y su consecución del resto del tiempo de clase. La finalidad no ha sido otra que poseer la oportunidad de abordar el tema de la pronunciación en cualquier momento y en cualquier programación. No obstante la tarea final ha de nutrirse de los contenidos que se adquieren en el tiempo restante y a su vez los progresos alcanzados durante la realización de la tarea final deben ser aprovechados en el resto de las actividades. Por eso, creemos que es de gran importancia que se utilice la corrección de la pronunciación en el momento en que se produce el error independientemente de cuando éste se produzca.

Es muy importante la observación en los momentos en los que el alumno no está tan concentrado en “desalemanizar” su pronunciación. Se ha podido observar que aunque un alumno pueda corregir un error instantáneamente porque no supone tanto esfuerzo como vibrar la *r* en *rizo*, no significa que lo tenga automatizado. Esto hace suponer que sería necesario diseñar también ejercicios rítmico-articulatorios para aquellos sonidos que aunque no problemáticos sí presentan una elevada persistencia.

En una ulterior investigación y como continuación a este trabajo sería apropiado explorar la aplicación de elementos musicales a otros ámbitos del aprendizaje: memorización del léxico, juegos en el aula, fijación de estructuras complicadas, corrección de errores fosilizados etc. Por otra parte habría que diseñar otra serie de ejercicios para solventar todos los problemas que encontremos al realizar el diagnóstico de estudiantes alemanes.

Para finalizar, es importante mencionar, que este trabajo ha tenido como objetivo aportar diferentes actividades e ideas a la enseñanza de la pronunciación que no descartan otras que ya existen y cuyos resultados son satisfactorios. No se pretende que el profesor sea un experto ni en fonética ni en música para realizar las actividades propuestas y por eso toda la información necesaria para la realización de cualquier contenido sonoro está recogida en un CD anejo a la memoria.



7. BIBLIOGRAFÍA

- Abio, G. Y Barandela A. M. (2000), «La música en la clase de E/LE», *Actas del VIII Seminario de dificultades Específicas de la enseñanza del español a Lusohablantes. São Paulo*, Consejería de Educación y Ciencias de la Embajada de España en Brasil, pp.245-261.
- Alonso, E. (2002), *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa, (6.^a ed.).
- Arnold, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, (traducción de A. Valero).
- Aurrecoechea, E. (2005), «La pronunciación en la clase de E/LE», *Actas del encuentro práctico de profesores de E/LE en Würzburg 2005*.
<http://www.encuentro-practico.com/pdfw05/aurre.pdf> [Consulta: 3 abril 2006]
- Bartolí, M. (2005), «La pronunciación en clase de lenguas extranjeras» en *Phonica*, 1
http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf [Consulta: 24 abril 2006].
- Blanco, E. (2005), *La canción en los manuales de E/LE: Una propuesta didáctica, Memoria de máster*, Universidad Antonio de Nebrija, en red ELE 4,
<http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/blanco.shtml> [Consulta: 21 marzo, 2006]
- Bordón, T. (2001), «La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE», en *Carabela*, 49, Madrid, SGEL, pp.55-100.
- Brown, J. (2006), «Rhymes, Stories and Songs in the ESL Classroom», en *The Internet TESL Journal For Teachers of English as a Second Language*.
<http://iteslj.org/Articles/Brown-Rhymes.html> [Consulta: 5 mayo 2006].
- Canale, M. (1983): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en M. Llobera (1995), pp. 63-81
- Canale, M y M. Swain (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», en *Applied Linguistics*, Vol. 1,1, pp. 1-47.
- Cassany, D.; Luna, Marta y Sanz, Glòria, (2002), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, (8.^a ed.).
- Consejo de Europa (2001), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, (traducción al castellano de A. Valero Fernández, Instituto Cervantes, 2001)



- Estaire, S. (1990) «La programación de unidades didácticas a través de tareas», en *Cable*, 5, pp. 28-39.
- (2004), «*La programación de unidades didácticas a través de tareas*», en red ELE 1, <http://www.mec.es/redele/revista1/estaire.shtml> [Consulta: 10 de agosto 2005]
- Fernández, S. (1997), «*Aprender como juego. Juegos para aprendes español*», en *Carabela*, 41, Madrid, SGEL, pp. 7-21.
- (2005), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, (2.^a ed.).
- García Abia, B. (2005), «*Creación de una unidad didáctica*», en material entregado a los alumnos del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, periodo presencial julio 2005, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- Gil Torresano, M. (2001), « El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE», en *Carabela*, 49, Madrid, SGEL, pp.39-53.
- Gili Gaya, S. (1966), *Elementos de fonética general*, Madrid, Gredos.
- Gómez, M.^a L. (1997), «*La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica*», en *Carabela*, 41, Madrid, SGEL, pp. 111-127.
- Hoz, C. «*Experiencias en el aprendizaje mediante tareas*», *Actas del encuentro práctico de profesores de E/LE en Würzburg 2005*.
<http://www.encuentro-practico.com/pdfw05/hoz.pdf> [Consulta: 3 abril 2006]
- Instituto Cervantes (1994), *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, Alcalá de Henares.
- Llisterri, J. (2003) «La enseñanza de la pronunciación », *Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4, pp. 91-114.
http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Pronunciacion_ELE.pdf [Consulta: 4 de mayo 2006]
- Enseñanza de la fonética, enseñanza de la pronunciación, corrección fonética.
http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon.html
[Consulta: 20 agosto 2006]
- Llobera, M. (1995), *Competencia comunicativa*. Madrid. Edelsa.
- Llovet Baquero, B. (1994) [1990], «La sugestopedia en las clases de español», en *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre Expolingua E/LE 2*, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 63-73.



Lozanov, G. *Suggestology and Suggestopedy by Dr. Lozanov* [en línea]
<http://lozanov.hit.bg/> [Consulta: 30 junio 2006]

- *Suggestopedia- Desuggestive Teaching. Communicative Method on the level of hidden reserves of the human mind* [en línea]
- http://www.dr-lozanov.dir.bg/book/start_book.htm [Consulta: 30 junio 2006]

Mata Barreiro, C. (1990), «Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas», en *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana, pp. 158-171.

Mateos, Y. (1998), «alemañol», en *Frecuencia L 9*, pp.10-13.

- (2000), «Esto me suena a alemañol», en *Frecuencia L 14*, pp. 31-42.

Mithen, S. (2006), *The singing Neanderthals, The origin of Music, Language, Mind and Body*, Phoenix, Gran Bretaña.

Murphy, T. (1992), *Music and song*, Oxford, OUP.

Navarro Tomás, T. (1918), *Manual de pronunciación española*, Madrid, Espasa Calpe.

Nunan, D. (1996), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, CPU.

Pérez, T (2005), *El acento en español*, en red ELE 4,
<http://www.mec.es/redele/revista4/perez.shtml> [Consulta: 20 enero 2006].

Poch, D. (1994), «Algunas cuestiones de pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera», en *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre Expolingua E/LE 2*, Madrid, Fundación Actilibre, pp105-109.

- (1988), «The rain in Spain», en *Cable*, 10, pp. 5-10.
- (1999), *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Madrid, Edinumen.
- (2001), « Sensación física y realidad mental: de la onda sonora al significado de los enunciados», en *Carabela*, 49, Madrid, SGEL, pp. 5-14.
- (2004), «La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera» en red ELE, 1 <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/poch.shtml>

Puigvert, A. (2001), Fonética contrastiva español/alemán, español/inglés, español/francés y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación española, en *Carabela*, 49, Madrid, SGEL, pp.17-37.

Quilis, A. (1997), *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid, Arco Libros, (Cuadernos de lengua española).



Real Academia de la Lengua Española [en línea]. *Diccionario de la lengua española*
<http://www.rae.es/>

Renard, R. (1976), *Iniciación fonética. para profesores de idiomas*, Madrid, Rosas,
(traducido y adaptado al español por Julio Murillo Puyal).

- (1976), *La méthodologie SGAV d'enseignement des langues. Une problématique de l'apprentissage de la parole*, Paris, Didier.
- (1979), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Troisième édition, Paris, Didier, (3^a. ed.).

Romero, C. (1998), «¡Esto es otro cantar! Canciones en la clase de E/LE», en *VHS Tipps*, 26, Stuttgart, Klett, pp.13-16.

Ruiz, R. (2005), *De los baúles de la Piquer a las maracas de Machín. La canción como contenido cultural en la clase de ELE*, Memoria de máster 2004, Universidad Antonio de Nebrija, en *red ELE 3*,
<http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/ruiz.shtml> [Consulta: 20 febrero 2006].

Santos, J. (1997), *Música, maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español*, en *Carabela*, 41, Madrid, SGEL, pp. 129-152.

Universidad Antonio de Nebrija (2004), *Módulo: Historia de la Metodología de las Lenguas*, Plataforma virtual disponible alumnos del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Madrid, Departamento de Lenguas Aplicadas y Humanidades, Universidad Antonio de Nebrija

- (2005), *Módulo: Principios de los enfoques comunicativos*, Plataforma virtual para alumnos del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Madrid, Departamento de Lenguas Aplicadas y Humanidades, Universidad Antonio de Nebrija
- (2005), *Módulo: Técnicas y Habilidades Docentes*, Plataforma virtual para alumnos del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Madrid, Departamento de Lenguas Aplicadas y Humanidades, Universidad Antonio de Nebrija.
- (2005), *Desarrollo de destrezas lingüísticas*, Plataforma virtual para alumnos del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Madrid, Departamento de Lenguas Aplicadas y Humanidades, Universidad Antonio de Nebrija.

Vallejo, P. (2000), *19 cánones circulares 15 miniaturas corales*, Madrid, Mundimúsica.



Verdía, E. (2002), *Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: Reflexión y propuestas*, en *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre Expolingua E/LE 5*, Madrid, Fundación Actilibre, pp 223-241.

Yagüe, A. «A propósito de la pronunciación», en *Expresión Oral, Lecturas, Curso Virtual de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, Consejería de Educación y Ciencia, Embajada de Australia y Nueva Zelanda, Ministerio de Asuntos Exteriores.

<http://redgeomatrica.rediris.es/elenza/campus/PDF.LENGUA/pronunciacion.pdf>

[Consulta: 2 mayo 2006]



8. APÉNDICES



APÉNDICE 1

TRANSCRIPCIONES ANUNCIOS ANTIGUOS

1. Anuncio Cola-cao

Yo soy aquel negrito del África tropical que cultivando cantaba la canción del Cola-cao. Y como verán ustedes les voy a relatar las múltiples cualidades de este producto sin par. Es el Cola-cao desayuno y merienda, es el Cola-cao desayuno y merienda ideal. Cola-cao, cola-cao.

2. Anuncio OKAL

La tableta Okal es hoy el remedio más sencillo. Yo a ninguna parte voy sin llevarla en el bolsillo. Y cuando emprendo un viaje, por lo que pueda pasar, al hacerme el equipaje pongo un sobrecito OKAL.

3. Anuncio Norit El Borreguito

Me he lavado el vestidito, yo mi blusa me he lavado, lo he dejado muy blanquito, muy sedoso me ha quedado. ¿Por qué? Porque hemos usado Norit el Borreguito. ¿Qué es Norit? Es Norit algo inaudito para dejar bien lavada la prenda más delicada. Es Norit el Borreguito.

Me he lavado el vestidito, yo mi blusa me he lavado, lo he dejado muy blanquito, muy sedoso me ha quedado. ¿Por qué? Porque hemos usado Norit el Borreguito.

4. Anuncio Radio Intercontinental Madrid: peticiones del oyente

Aquí Radio Intercontinental Madrid. Peticiones del oyente. Un programa del club de oyentes de Radio Intercontinental de Madrid. Peticiones del oyente.

5. Anuncio Nocilla

Novedad sensacional, Nocilla. Crema al cacao con avellanas. Es una carga de sana energía. Nocilla la merienda de los hombres fuertes, y de las mujeres. Nocilla, en vaso obsequio y en porciones individuales. Con puntos de la colección Starlux.



TRANSCRIPCIONES ANUNCIOS ACTUALES

(Cadena Ser Junio 2006)

1. Anuncio Deofit

Crema exfoliante activa: “Deofit”, en el Corte Inglés, perfumerías y grandes superficies.

2. Anuncio: El diario de Adán y Eva (teatro)

Hoy, “El Diario de Adán y Eva” de Marc Twain, se despide de Madrid. Hoy, “El Diario de Adán y Eva” de Marc Twain. Últimas funciones. Nos vamos. Canarias, Valencia, Alicante, Barcelona. Hoy, “El Diario de Adán y Eva” de Marc Twain. Hasta siempre, Madrid. Te vamos a echar de menos. Últimas funciones, Teatro Reina Victoria, venta en taquilla y entradas.com

3. Sfera

Hola, soy tu armario, tenemos que hablar, últimamente siento un gran vacío interior, ya sé que no puedo darte todo lo que esperas de mí, pero crees que me gusta verte mirándome por la mañana mientras dices: -¡qué me pongo!. ¿Por qué no lo intentamos de nuevo?. Ya hay rebajas en *Sfera* y tienen toda la moda con descuentos de hasta el 50%, me llenaría tanto...

4. Love Egypt

- Abu Simbel es fantástico
- Ayer nos paseamos por el Zoco, incluso nos ofrecieron té.
- Me gustó todo mucho, está muy bonito todo
- En Egipto siempre nos sentimos como en casa
- Egipto, la tierra de Tutancamon, Moisés y Cleopatra
- El Nilo, El Valle de los Reyes son muy románticos
- No hay nada como Egipto

Si usted también es un apasionado de Egipto, únase al Club Love Egypt, en www.egypt.travel.



5. Marsans

WWW Marsans punto com, escuche de nuevo: WWW Marsans punto com,. Lo más importante de este anuncio no son las uves dobles ni el punto com, lo más importante es Marsans. Su agencia de viajes de toda confianza ahora en internet. Si está pensando en viajar, recuerde: [www marsans punto com](http://www.marsanspunto.com).

6. Tele2

Misterios de este mundo. Hoy, el alquiler de la línea telefónica. Todos los meses pagas a Telefónica más de 13 euros por el alquiler de la línea. Pero ¿qué es el alquiler de la línea?. Si te sientes desconcertado pásate a Línea Tele2 ADSL y tendrás ADSL 6 megas, todas las llamadas nacionales y un ahorro de más de 13 euros al mes porque no pagas el alquiler de línea.

Infórmate gratis en el 1704 o en tele2.es

Tele2, patrocinador oficial del Desafío Sueco en la Copa América de Valencia.

7. Movistar

(A gran velocidad) Hola mamá, avión dos horas retraso, Londres bien, tiempo regular, comida horrible, reina gorro hortera, volvemos lunes, besos, besos, chao. (señal de haber colgado un teléfono)

(A velocidad normal) No vuelvas a preocuparte por el precio de tus llamadas. Movistar lanza la llamada internacional sin coste. Habla desde Europa de Movistar a Movistar sin que te cueste nada. Marca el 280 (dos ochenta) y la llamada la pagarán en España.

Infórmate en movistar.es

8. Digital Plus

Este es el contestador de: Carlos. Deja tu mensaje después de oír la señal. (pitido) Hola, soy Luis, ¿te acuerdas de mí?, me conociste en el 2000 y me contactaste el final del *Sexto Sentido*, ahora que tengo digital plus y tu no, pues nada quería comentarte que ya que te gusta tanto CSI, que la chica del último capítulo no es que sea torpe bajando escaleras, que la empujan que no es un accidente. Adiós. No dejes que nadie te lo cuente, sé el primero en ver lo último de tus series favoritas. Los nuevos episodios de CSI cada martes en AXN. Abónate, llama al 902170902. Digital Plus, te mereces más.



9. Seguridad Vial.

¿Cómo afecta el permiso por puntos? ¿Cómo deben viajar los niños? ¿Desde qué edad se puede conducir una motocicleta? . Si tienes dudas sobre seguridad vial haznos llegar tus preguntas al 91 5231462 y si tienes comentarios, consejos o experiencias cuéntanoslas también. 91 5231462 el Instituto de Seguridad Vial de la Fundación Mapfre responde.

10. Dirección General de Tráfico

Todo pasa y todo queda pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos, caminos sobre el mar,
al andar se hace camino y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino sino estelas en la mar.

El 75 % de los accidentes de tráfico mortales ocurren en carreteras de doble sentido, la mayoría en cruces, curvas y adelantamientos en cambios de rasante. Presta el doble de atención y recuerda que el límite de velocidad es menor. Dirección General de Tráfico.

10. Winterthur Seguros

Gire a la derecha, atención, se ha quedado sin gasolina, llame a *Winterthur Seguros*, le resolverán el problema en pocos minutos. En *Winterthur* te damos más de lo que esperas por menos de lo que te imaginas. *Winterthur Seguros* asegúrate el mejor servicio.

11. Emprendedores

Cosas que necesitas para abrir un negocio:

-Una puerta, una llave, ganas, más ganas, un felpudo, una idea, trabajar duro, que alguien te aconseje, soñar, un cartelito de abierto y de cerrado, un plan de empresa, una Comunidad, la de Madrid, que te escuchen, que te respondan, un plan de emprendedores, el teléfono 012, una web: emprendelo.es, necesitas que te digan: -Tienes un sueño, empréndelo. Consejería de Empleo y Mujer. Fondo Social Europeo. Comunidad de Madrid. La suma de todos.



12. Bancaja

- Hola, ¿buenos días, en qué puedo servirle?
- Pues verá tengo una hipoteca con ustedes
- Muy bien
- Y resulta que me he quedado en el paro
- No le oigo, (varias veces)
- Pero oiga es que tengo un problema
- Habla chucho que no te escucho
- Oiga pero...
- ...que no te escucho chucho

¿No deberían los bancos tratarnos igual cuando tenemos un empleo y cuando lo perdemos? En Bancaja sí lo hacemos. Por eso si te quedas en paro puedes aplazar 6 meses tu hipoteca. Bancaja si no es bueno para ti no es bueno para nosotros.

13. Chalets en Cerceda

- Oye, ¿sabes que Ana se ha comprado un chalet?
- Qué raro, a mí me ha dicho que es un loft

Chalets loft en Cerceda, un nuevo concepto de espacio con 400 metros cuadrados de parcela a tan sólo 30 minutos de Madrid. Infórmate en el 902 903 892.

14. Mirador de Perales

- (Suena un teléfono) Diga
 - Mama, mamá, que ya tenemos piso.
 - ¡Qué dices!
 - Sí, mamá, Pablo y yo ya hemos encontrado lo que buscábamos: un chalet de tres plantas con jardín privado, garaje, piscina y pádel desde 393.800 euros más IVA y a sólo 15 kilómetros del centro de Madrid. En Mirador de Perales. Hemos llamado al 91 6849085 y hemos visitado el chalet piloto e inmediatamente nos hemos convencido.
 - Pero ¿no es difícil llegar?
 - No mamá, es facilísimo. Tomas la M-45, salida 9AB, dirección San Martín de la Vega por la M-301 a Perales del Río.
 - **Ya veras cuando se lo diga a tu padre**, qué alegría
 - Mamá ¿me ayudarás con la hipoteca?
 - **Ya veras cuando se lo diga a tu padre**
- Mirador de Perales, 91 6849085, le estamos esperando.



APÉNDICE 2

EJERCICIOS RÍTMICO-ARTICULATORIOS

EJERCICIO 1: *Buscando la r en Teresa*

= 60/80

Ti-di ti-di ti-di ti-di Ti-di ti-di Ti Ti-di ti-di ti-di ti-di Ti-di ti-di Ti

EJERCICIO 2 *Tiri-tiri tiritando*

= 60/80

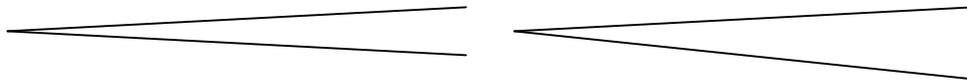
Ti-ri Ti-ri

EJERCICIO 2B

= 60/80

Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tir Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tir

Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tir Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tir
Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri **Tri** Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri **Tri**



EJERCICIO 3 *Ya no digo pego sino pero*

Ti-ri Ti-ri Ti-ri Tir Ti-ri Ti-ri Ti-ri Tir Tir Tir Tir Tir



EJERCICIO 3B

Ti - ri Ti - ri Ti - ri Tir Ti - ri Ti - ri Ti - ri Tir Tir Tir Tir Tir

< < < f < < < f

EJERCICIO 4

TARDE, PORQUE, PERDER, TURCO

= 60/80

Ta ra-de ta-ra ta-ra Ta ra-de ta-ra ta-ra Ta- ra de Ta- ra de

Po ro-que po-ro po-ro Po ro-que po-ro po-ro Po- ro que Po- ro que

Pe re-de pe-re pe-re Pe re-de pe-re pe-re Pe- re der Pe- re der

Tu ru-co tu-ru tu-ru Tu ru-co tu-ru tu-ru Tu- ru co Tu- ru co

EJERCICIO 4B

= 60/80 aumentando la velocidad progresivamente.

Ta ra-de ta - ra ta - ra Ta - ra- de Ta - ra- de

Po ro-que po- ro po- ro Po - ro - que Po - ro - que

Pe re-de pe-re pe-re Pe- re - der Pe- re - der

Tu ru- co tu- ru tu- ru Tu- ru- co Tu- ru- co



EJERCICIO 4C

= 60/80 aumentando la velocidad progresivamente.



Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de
Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que
Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der
Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co

EJERCICIO 4D

= 60/80



Por-que por-que tar-de tar-de por-que por-que por la tar- de Bue - nas tar- des
Tur- co tur- co ¿Ha-blas tur-co? tur-co tur- co noha-blo tur-co Bue - nas tar- des

EJERCICIO 5



Na-ra- nu- ja Na-ra-nu-ja Na-ra- nu- ja Na-ra-nu-ja Na- ra- nu- ja
Na-ra- no- ja Na-ra-no-ja Na-ra- no- ja Na-ra-no-ja Na- ra- no- ja

EJERCICIO 6 *Esto está tan rico*



Ta-ni-ri ta-ni-ri Ta-ni-ri ta-ni-ri Ta-ni-ri ta-ni-ri Ta-ni-ri ta-ni-ri



EJERCICIO 7 Deletreo



E - le - fan - te e e- le e e- fe a e- ne te e

EJERCICIO 8 Un barco de papel



BA- BEL BA- BEL BA- BEL BA- BEL
PA- PEL PA- PEL PA- PEL PA- PEL

CREA TU PROPIO EJERCICIO DE PRONUNCIACIÓN



En-el en- el pa-ra -que en- el en- el pa- ra -que En- el par- que
En-el en- el pa-ra -que en- el en- el pa- ra -que En- el par- que
> >

Utiliza las siguientes combinaciones de palabras u otras que creas más convenientes: doce cartas, cada parte y buena suerte.





APÉNDICE CD

NO NATIVAS (Grabados en el transcurso de una clase)

1. Alumna 1 Alemania (Nivel A)
2. Alumna 2 Alemania (Nivel B1 inicial)
3. Alumna 3 Alemania (Nivel B2)
4. Alumna 4 Alemania (Nivel B2)
5. Alumna 5 Alemania (Nivel C1)

ANUNCIOS RADIOFÓNICOS

6. Cola-cao
7. Okal
8. Norit
9. Radio Intercontinental Peticiones del oyente
10. Deofit
11. El Diario de Adán y Eva
12. Sfera
13. Love Egypt
14. Marsans
15. Tele2
16. Movistar
17. Digital Plus
18. Seguridad Vial
19. Dirección General de Tráfico
20. Winterthur Seguros
21. Emprendedores
22. Bancaja
23. Chalets en Cerceda
24. Mirador de Perales

EJERCICIOS RÍTMICO-ARTICULATORIOS

25. Ejercicio 1
26. Ejercicio 2
27. Ejercicio 2B
28. Ejercicio 3
29. Ejercicio 3B
30. Ejercicio 4
31. Ejercicio 4B
32. Ejercicio 4C
33. Ejercicio 4D
34. Ejercicio 5
35. Ejercicio 6
36. Ejercicio 7
37. Ejercicio 8
38. Crea tu propio ejercicio rítmico-articulatorio

ENTREVISTAS Y TAREAS FINALES DE LAS ALUMNAS A Y B

39. ENTREVISTA ALUMNA A
40. GRABACIÓN CERO ALUMNA A
41. GRABACIÓN FINAL ALUMNA B
42. ENTREVISTA ALUMNA B
43. GRABACIÓN CERO ALUMNA A
44. GRABACIÓN FINAL ALUMNA A



9. ANEXOS



ANEXO 1

Apuntes sobre entonación, ritmo, tensión y fonética combinatoria

En http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon.html

Entonación y ritmo

Timbre vocálico

- ➡ Claro en entonación ascendente
- ➡ Oscuro en entonación descendente
- ➡ Claro en vocales anteriores en posición acentuada
- ➡ Oscuro en vocales posteriores en posición acentuada

Tensión consonántica

- ➡ Relajación al disminuir la velocidad de articulación

Tensión de las vocales

- ➡ Aumenta en posición acentuada
- ➡ Aumenta en curva melódica ascendente

Tensión de las consonantes

- ➡ Aumenta en posición inicial de sílaba, palabra, grupo fónico o enunciado
- ➡ Disminuye en posición final

Escala de tensión:

Consonante > Semiconsonante > Vocal

Consonante sorda > Consonante sonora o nasal

Oclusiva > Africada > Fricativa

La tensión de un sonido puede modificarse en función del contexto

Fonética combinatoria

Influencia de la vocal sobre la consonante la vocal

Vocal anterior : Palatalización

Vocal posterior : Velarización

Vocal labial: Labialización

**Posición intervocálica: relajación de
oclusivas**

Influencia de la consonante sobre

Consonante labial: Timbre oscuro

Consonante alveolar: Timbre claro

**Semiconsonante palatal: Cierre de la
vocal**

Fricativa sorda: Cierre de la vocal

Oclusiva sorda: Abertura de la vocal



ANEXO 2

En Verdía (2002:236)

CUESTIONARIO 1 El español y su pronunciación

1. ¿Tienes ocasión de oír hablar a nativos?
2. ¿Te gusta escuchar hablar a nativos? ¿Cómo te suena el español? ¿Por qué?
3. ¿Te gustaría poder hablar español con la pronunciación de un nativo?
4. Si supieras hablar muy bien, ¿te gustaría que te tomaran por nativo? ¿Por qué?
5. ¿Te parece fácil o difícil la pronunciación del español? ¿Por qué?
6. Si se habla español en distintos lugares con acentos diferentes, ¿Qué acento prefieres?
¿Por qué?
7. Cuando hablas español ¿por qué sabe la gente que no eres nativo?
8. ¿Cómo valoras tu capacidad de pronunciar? (1-10) ¿A qué crees que se debe?
9. ¿Estás satisfecho con la forma en la que pronuncias esa lengua o te gustaría pronunciar
mejor de lo que lo haces ahora? ¿Por qué?
10. ¿Crees que puedes hacer algo para mejorar tu pronunciación? ¿Qué?
11. ¿Te esfuerzas por pronunciar mejor o consideras que lo más importante es que te
entiendan?
12. ¿Te identificas con las costumbres y los hábitos de la cultura-meta y con la forma de
hablar y de expresarse de sus hablante?



ANEXO 3 En Verdía (2002:237)

CUESTIONARIO 2 (Traducido de Pronunciación de Dalton y Seidlhofer, OUP)

1. Imagina que estás hablando en tu lengua con un extranjero. La persona no habla tu lengua muy bien y es muy difícil entenderla. ¿Qué haces?
 - a. Simulo entenderla aunque no la entiendo.
 - b. Le pido que repita cada cosa más despacio y más claramente.
 - c. Intento marcharme.
2. ¿Qué hace cuando un extranjero te pide disculpas por su mala pronunciación?
 - a. Le digo que su acento es muy bueno, aunque no lo sea.
 - b. Le digo que no pasa nada, que no importa.
 - c. Le digo que efectivamente su acento es muy malo y que debe trabajar para mejorarlo.
3. ¿Cómo te sientes cuando un extranjero pronuncia mal tu nombre?
 - a. Me enfado.
 - b. Me molesta mucho.
 - c. Me molesta un poco.
 - d. No me molesta en absoluto.
4. ¿Cómo te encuentras con un extranjero que habla tu lengua con un excelente acento?
 - a. Sorprendido.
 - b. Contento.
 - c. No me sorprende.
 - d. Lleno de admiración.
 - e. No me fijo ni pienso en ello.
5. En el futuro, ¿con quién vas a hablar español?
 - a. Con españoles e hispanoamericanos que vengan a mi país y que no sepan hablar mi lengua.
 - b. Principalmente con nativos españoles.
 - c. Cuando hablo con gente que no es española.
6. ¿Cuándo crees que es más importante pronunciar bien? A continuación, tienes un lista de situaciones; colócalas por orden de importancia con un número.
 - a. Cuando hablo por teléfono.
 - b. Cuando me presentan a alguien.
 - c. Cuando hablo con alguien que conozco bien (un amigo) en una situación informal (por ejemplo en una fiesta).
 - d. Cuando estoy haciendo gestiones (por ej.: en un banco, en correos, en una estación, en un comercio, etc).
 - e. Cuando hablo con extranjeros (por ej.: cuando preguntas por un sitio).
 - f. Cuando hablo con compañeros de clase.



ANEXO 4 En Verdía 2002:238

CUESTIONARIO 3 EL ESPAÑOL EN MI VIDA (Adaptado De *Pronunciation* de
Clement Laroy-OUP)

1. _____ (amigos o parientes hablan español)
2. A _____ (amigos o parientes) no les gusta como suena el español
porque dicen que _____
3. En mi vida oigo hablar español en _____
cuando _____
4. Conozco a gente (_____) que habla español y me gusta
porque _____
5. Conozco a gente (_____) que habla español y no me gusta
porque _____
6. Lo que me suena bien del español es _____
7. Lo que me suena mal del español es _____
8. En el pasado, mi país tuvo buenas/malas relaciones con los países de habla hispana
cuando _____
9. En la actualidad, la relación entre mi país y los países de habla hispana es
buena/mala porque _____
10. Me imagino que para mí la pronunciación del español será fácil/difícil
porque _____
11. Cuando hablo español quiero que la gente piense/no piense que soy
español/hispanoamericano porque _____
12. Cuando hablo español la gente piensa que soy extranjero porque _____
13. Me gustaría/no me gustaría vivir en España o en Hispanoamérica
porque _____



ANEXO 5

En Verdía 2002:2340

CUESTIONARIO (Adaptado De *Pronunciation* de Clement Laroy-OUP)

1. ¿Se entiende claramente lo que he dicho? En caso negativo ¿en qué partes no se entiende y a qué se debe?
2. ¿Hay diferencias entre la velocidad del nativo y la mía? ¿Dónde?
3. ¿Se notan diferencias entre el ritmo del nativo y el mío?
4. ¿Se observan diferencias entre la entonación del nativo y la mía? ¿En qué partes?
5. ¿Se aprecian diferencias en la pronunciación de algunas palabras y algunos sonidos? ¿En cuales?
6. ¿Se perciben otras diferencias? ¿Cuáles?
7. ¿Qué aspectos particulares de mi pronunciación me gustaría mejorar?
8. ¿Cuáles son mis objetivos generales en cuanto a mi pronunciación: inteligibilidad básica o parecerme en todo lo posible a un hablante nativo?
9. ¿Estoy tratando de mejorar algunos aspectos concretos de mi pronunciación? ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿Estoy satisfecho de mis progresos?

Máster en Enseñanza del Español como Lengua
Extranjera
Instituto Cervantes- UIMP
2006-2007

ESTUDIO DE INTEGRACIÓN DEL PEL, EN SU
DIMENSIÓN FORMATIVA, EN EL INSTITUTO
CERVANTES

Memoria de máster realizada por: Marina Cruz Montes

Dirigida por: Juan Luis Montoussé Vega

Abstract

El objetivo de esta memoria es estudiar la integración del *Portfolio Europeo de las Lenguas* en las aulas del Instituto Cervantes. Para ello, se realiza un estudio del documento situándolo, en primer lugar, en el contexto de la política lingüística europea y estableciendo correlaciones con el *Marco común europeo de las lenguas*.

A continuación se analiza el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, prestando especial atención a las dimensiones del alumno de hablante intercultural y aprendiente autónomo, ya que estas son difíciles de tratar en el aula y el *Portfolio europeo de las lenguas* puede ayudar a hacerlo. Tras ello, se describe el documento del Portfolio en sí mismo y se exponen los resultados de algunos proyectos piloto. A esta descripción y exposición le sigue un estudio del Instituto Cervantes como contexto de implantación del Portfolio, en el que se presentan los resultados de los cuestionarios realizados por el profesorado de 31 centros. A partir de estos resultados y del estudio teórico realizado se plantea de qué manera y con qué recursos el Portfolio puede contribuir al desarrollo de las dimensiones de hablante intercultural y de aprendiente autónomo.

Finalmente, se proponen algunas pautas para la implantación del Portfolio en las aulas, en relación con el análisis del contexto de cada centro, la formación del profesorado y las decisiones que deben adoptarse tanto en la elección del modelo de Portfolio como en las diferentes fases de implantación y desarrollo del proyecto.

Agradecimientos

A Juan Luis Montoussé Vega, por guiarme en la elaboración de este trabajo y por servirme de nexo con los centros del IC para el envío de los cuestionarios.

Al profesorado de los centros de Beirut, Belgrado, Berlín, Bremen, Bruselas, Bucarest, Casablanca, Chicago, Damasco, Estambul, Estocolmo, Londres, Lyon, Manchester, Manila, Milán, Moscú, Múnich, Nueva York, Orán, Palermo, París, Pekín, Praga, Roma, Sao Paulo, Sofía, Tánger, Tel Aviv, Túnez y Utrecht, que voluntariamente participó en la encuesta.

A J. A. Corbacho, por su apoyo y asistencia técnica.

Al equipo del Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, por su ayuda en la orientación de la memoria.

"Un jour viendra où la France, vous Russie, vous Italie, vous Angleterre, vous Allemagne, vous toutes, nations du continent, sans perdre vos qualités distinctes et votre glorieuse individualité, vous vous fondrez étroitement dans une unité supérieure, et vous constituerez la fraternité européenne."

"Llegará un día en que tú, Francia; tú, Rusia; tú, Italia; tú, Inglaterra; tú Alemania; todas vosotras, naciones del continente, sin perder vuestras cualidades distintas y vuestra gloriosa individualidad, os fundiréis estrechamente en una unidad superior y constituiréis la fraternidad europea."

Víctor Hugo, Discurso de apertura del Congreso de la Paz. 21 de agosto de 1849

Índice

Introducción.....	7
1. Marco Común Europeo de referencia.....	9
1.1. Origen de una política lingüística común. Consejo de Europa. Del Threshold level al MCER.....	9
1.2. Sentido y alcance del MCER.....	11
1.2.1. ¿Qué es el MCER?.....	11
1.2.2. Enfoque de la enseñanza de lenguas base del MCER.....	13
1.2.3. Aprendizaje y enseñanza de la lengua.....	14
1.2.4. Dimensiones vertical y horizontal del MCER\..... niveles comunes de referencia y categorías del uso de la lengua.....	15
1.2.5. Evaluación del dominio lingüístico.....	18
1.2.6. Ideas fuerza.....	18
2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.....	23
2.1. ¿Qué es el Plan Curricular del Instituto Cervantes?.....	23
2.2. Enfoque de la obra.....	25
2.3. Las tres dimensiones del aprendiente.....	26
2.3.1. Presentación del aspecto intercultural y del aprendizaje.....	27
2.3.2. La dimensión cultural.....	28
2.3.3. La dimensión del aprendizaje.....	30
2.4. El PCIC Y El PEL.....	31
3. El Portfolio europeo de las lenguas.....	33
3.1. Descripción, estructura y funciones del PEL.....	33
3.2. Dimensión pedagógica del PEL.....	36
3.3. Algunos proyectos PEL llevados a cabo y sus resultados.....	39
3.4. Evaluación de la situación actual del PEL. Futuro del PEL.....	47
3.5. Análisis de los componentes de los modelos PEL.....	49
3.5.1. El Pasaporte de lenguas.....	50
3.5.2. La Biografía lingüística.....	52
3.5.3. El Dossier.....	55
3.6. Entronque del PEL con las ideas-fuerza del MCER y con los objetivos de la política lingüística europea.....	56
3.6.1. El PEL y la transparencia y coherencia.....	56
3.6.2. El PEL, el plurilingüismo y la pluriculturalidad.....	57
3.6.3. El PEL, la autonomía y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.....	63
3.6.3. La competencia parcial, la variedad de objetivos y las competencias generales.....	61
3.6.5. Movilidad y cooperación.....	65
4. Análisis del IC como contexto de implantación del PEL.....	67
4.1. El Instituto Cervantes.....	67
4.2. Análisis del grado de conocimiento y de las creencias sobre el PEL de los profesores del IC.....	71
4.2.1. Método de recogida de datos.....	71
4.2.2. Análisis e interpretación de datos.....	73

4.2.2.1. Conocimiento del MCER y del PEL.....	73
4.2.2.2. Utilidad del PEL.....	77
4.2.2.3. Experiencias.....	87
4.2.2.4. Implantación del PEL.....	99
4.2.2.5. Conclusión.....	109
5. Propuesta de integración del PEL en las aulas del IC para desarrollar las dimensiones de hablante intercultural y de aprendiente autónomo.....	112
5.1. El PEL y las dimensiones del alumno como hablante intercultural y aprendiente autónomo.....	112
5.1.1. El PEL y la dimensión del hablante intercultural.....	113
5.1.2. El PEL y la dimensión del aprendiente autónomo.....	117
5.2. Algunas pautas para la integración del PEL en las aulas del IC.....	122
5.2.1. Formación de los profesores.....	122
5.2.2. Pasos para la experimentación e implantación.....	124
Anejo 1. Cuestionario enviado a los centros del Instituto Cervantes.....	131
Anejo 2. Ejemplos de actividades para la interculturalidad.....	134
Anejo 3. Ejemplos de actividades para el desarrollo de la dimensión del aprendiente autónomo.....	139
Bibliografía consultada.....	147
Conclusión.....	129

Introducción

El objetivo de nuestro trabajo es plantear la posible implantación del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (en adelante PEL) en la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante ELE) a adultos y más concretamente en las aulas del Instituto Cervantes (en adelante IC), puesto que su Plan curricular tiene muy presentes los conceptos fundamentales sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas que define el *Marco común europeo de referencia* (en adelante MCER) -plurilingüismo y pluriculturalismo, aprendizaje a lo largo de toda la vida, competencias parciales- y de los que parte el PEL para configurar sus componentes. El IC es, pues, una institución que apuesta por la formación de sus profesores en las tendencias marcadas por el MCER y por llevar al aula los instrumentos que favorezcan el desarrollo del aprendizaje autónomo y de la interculturalidad. Todo esto convierte al IC en un contexto apropiado para el uso del PEL, que creemos es un instrumento motivador para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y una importante herramienta para el desarrollo de la autonomía y de la conciencia intercultural. Por tanto, nos centraremos fundamentalmente en las funciones pedagógicas del PEL que favorecen el desarrollo de la autonomía por parte del alumno y el de la conciencia intercultural. En nuestra opinión el desarrollo de estos aspectos, en cierta forma, innovadores, es verdaderamente necesario en la sociedad multicultural de hoy en día pero, al mismo tiempo, son objetivos difíciles de materializar en el aula y, por ello, motivo de nuestro estudio. Por otra parte estos objetivos se relacionan directamente con dos de las tres dimensiones del alumno que describe el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (en adelante PCIC) y, por lo tanto, todo instrumento que ayude a su desarrollo tendrá que ser tenido en cuenta en el IC.

El proyecto de introducir un instrumento pedagógico como es el PEL en las aulas del IC necesita, sin lugar a dudas, un importante apoyo por parte del profesorado y de los responsables académicos. Sin él, ningún tipo de proyecto podrá salir adelante en los centros. Por ello, decidimos consultar al profesorado y a los responsables académicos de los centros del IC y averiguar qué conocimientos sobre el PEL y qué experiencias de trabajo con el documento tienen, así como su opinión en cuanto a una posible

implantación en el currículo y en las aulas. Las encuestas nos permitieron obtener datos cuantitativos y cualitativos que nos aportaron una visión de la situación amplia, al contar con información objetiva sobre el conocimiento del PEL entre los profesores y su uso del PEL en las aulas, y con valoraciones subjetivas sobre la utilidad del documento y su posible implantación.

El resultado de las encuestas, junto con informes de proyectos piloto y el trabajo de investigación teórica que realizamos en un primer momento, permitirá plantear a grandes rasgos una propuesta de integración del PEL como herramienta para el desarrollo la dimensión del hablante intercultural y autónomo. Para abordar esta tarea tendremos, en primer lugar, que tratar aspectos puramente teóricos que nos ayuden a entender el alcance del PEL en el ámbito del español como lengua extranjera y en el contexto concreto del IC. Los tres primeros capítulos se encargarán de analizar los documentos y proyectos que son objeto fundamental de nuestro estudio: el MCER, el PCIC y el propio PEL, respectivamente. En el capítulo cuarto, analizaremos el contexto del IC y presentaremos los resultados del cuestionario sobre el PEL realizado por el profesorado de los centros. Finalmente, en el capítulo quinto plantearemos unas pautas generales para la implantación del PEL en las aulas del IC.

1. El Marco Común Europeo de referencia

1.1. Origen de una política lingüística común. Consejo de Europa. Del *Threshold level* al *MCER*

Desde su creación en 1949, el Consejo de Europa ha velado por la defensa de los derechos humanos y por la estabilidad democrática dentro del espacio europeo, así como por la armonía y unión entre sus estados miembros. Para lograr este último objetivo ha sido, sin duda, necesario un plan de ayuda al desarrollo de la identidad europea y al respeto a la diversidad lingüística y cultural. Con el objetivo de evitar problemas como el racismo y la xenofobia y fomentar la unión y comprensión mutua entre los estados miembros, el Consejo de Europa con su *Language Policy Division*, creada en 1957, ha desarrollado en las últimas décadas planes de política lingüística comunes que favorecen el plurilingüismo y la pluriculturalidad en Europa. En este sentido, uno de los tres principios básicos establecidos en el preámbulo de la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa afirma:

que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos (Consejo de Europa: 2002: 2)¹

Así pues, esta institución lleva más de 30 años trabajando en la creación de unas bases comunes para la enseñanza y aprendizaje de idiomas, que facilite el camino hacia esa Europa plurilingüe y pluricultural ideal, formada por ciudadanos que respeten la diversidad cultural y que posean y desarrollen sus competencias comunicativas y generales en varias lenguas y culturas.

¹ Citamos por la edición en español del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Instituto Cervantes y Anaya (2002).

Como fruto de estos esfuerzos, surgió, en 1975², *Threshold Level*, el primero de una serie de tres documentos encargados de describir, de manera nocio-funcional, niveles de competencia lingüística. Al *Threshold Level*, que describía un nivel umbral de competencia, le siguieron *Waystage* (1991), que describía un nivel inmediatamente inferior; y *Vantage Level* (1997), que describía un nivel inmediatamente superior. Estos tres documentos constituyen lo que se ha denominado el *Threshold Level Series*, todos publicados por Cambridge University Press y escritos por J. A. van Ek y J. L. M. Trim.

Herederos de estos trabajos es el MCER que ha superado las escalas descriptivas anteriores, pues abarca, de manera teórica y práctica, todos los aspectos que pueden ser necesarios para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas: el enfoque adoptado, orientado a la acción; la descripción de niveles de competencia idiomática; la descripción de los contextos de uso de la lengua, de los temas, las tareas, las actividades comunicativas y estrategias de la lengua, los procesos comunicativos y los textos; el análisis de las competencias generales y de las comunicativas; y la evaluación.

Publicado en el 2001 por el Consejo de Europa, dentro del contexto de la celebración del *Año Europeo de las Lenguas*, el MCER ha pasado a ser obra de consulta obligada por cualquier profesional o investigador de la enseñanza de idiomas. Con la publicación de esta obra, el Consejo de Europa cumple con uno de sus objetivos: establecer un marco común para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas. Esta base común permite realizar una descripción de contenidos, objetivos y enfoque transparente y útil no solo para los diseñadores de programas, currículos y materiales didácticos sino también para aquellos con mayor importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje: los profesores y los alumnos. De este modo, se facilita la cooperación de los estados miembros en materia de educación lingüística, así como el reconocimiento mutuo de las certificaciones de niveles de dominio lingüístico, incrementándose, por tanto, la posibilidad de movilidad dentro del espacio europeo. Asimismo, el MCER apuesta por la promoción del plurilingüismo y la pluriculturalidad, principales retos actuales del Consejo de Europa en materia de educación. Más abajo describiremos estos nuevos conceptos, que surgen en la búsqueda de dos de los objetivos básicos del Consejo de Europa: el apoyo a la identidad europea y a su diversidad, y la solución de conflictos sociales como la xenofobia, la falta de tolerancia y la discriminación.

² Existe una edición de 1990 ampliada y actualizada.

1.2. Sentido y alcance del MCER

1.2.1. ¿Qué es el MCER?

El MCER es el resultado de 10 años de trabajo, de un proyecto que surgió en 1991 en el congreso titulado “Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación”, celebrado en Suiza. En efecto, establece las bases sobre las que se podrá crear una enseñanza de lenguas transparente y coherente en toda Europa, facilitándose la colaboración entre instituciones, el reconocimiento de titulaciones, el diseño de programaciones y la comunicación de experiencias entre profesores, y entre profesores y alumnos.

En el capítulo 1 del MCER se responde de manera bastante clara a la pregunta que sirve como título de este apartado:

El Marco común de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. (...) El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de toda la vida. (Consejo de Europa, 2002: 1)

Así pues, el MCER es de gran utilidad para todos aquellos profesionales encargados de programaciones y currículos, así como para las entidades responsables de la realización de materiales didácticos y de exámenes certificativos. En este breve fragmento podemos también vislumbrar el nuevo modelo de enseñanza de lengua defendida por el MCER, que surge de la concepción de la lengua como instrumento de comunicación y de la importancia dada a los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje. Este nuevo modelo se basa también en la visión del alumno como centro fundamental de las decisiones tomadas en la enseñanza-aprendizaje.

El documento se divide en nueve capítulos, cada uno de ellos de gran importancia para el establecimiento de una base común en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Europa. En el primer capítulo se establecen las funciones y los objetivos del MCER

y en el segundo se plantea el enfoque que ha sido adoptado. El capítulo tercero define y describe los niveles de referencia. El cuarto está dedicado a las categorías para la descripción del uso y del usuario de la lengua: ámbitos, situaciones, temas, tareas, estrategias, procesos y textos.

La clasificación de las competencias generales y de las competencias comunicativas es también un punto fundamental del MCER, y a ella encontramos dedicado el capítulo número cinco. El siguiente capítulo reflexiona sobre los procesos de aprendizaje y la enseñanza de la lengua, ya que sobre ella se basará el enfoque tomado en la docencia.

El concepto de tarea es una de las ideas más novedosas del MCER y por ello en el capítulo séptimo se profundizará en su explicación. El capítulo octavo analiza las consecuencias de la diversificación lingüística en el diseño curricular. Finalmente, el capítulo noveno se ocupa de la evaluación.

A continuación nos centraremos en cinco aspectos del MCER que creemos esenciales para una buena comprensión del documento objeto de este estudio, es decir, del PEL, de sus funciones y del contexto en el que se crea:

- El enfoque de la enseñanza de lenguas que defiende el MCER
- El aprendizaje y la enseñanza de la lengua
- Las dimensiones del MCER. Dimensión vertical: niveles comunes de referencia. Dimensión horizontal: categorías del uso de la lengua (contextos, ámbitos, estrategias, actividades comunicativas de la lengua, competencias generales y comunicativas, procesos, textos y tareas)
- La evaluación
- Las ideas-fuerza³ que subyacen en el documento: plurilingüismo y pluriculturalismo, competencia parcial y variedad de objetivos, diversificación lingüística, transparencia y coherencia, aprendizaje a lo largo de toda la vida, movilidad y cooperación

³ Seguimos en este trabajo tanto el concepto de "idea-fuerza" como la relación de las ideas-fuerza del MCER que establece Álvaro García Santa-Cecilia (2002).

1.2.2. Enfoque de la enseñanza de lenguas base del MCER

A pesar de la intención expresada por los autores del MCER de mantenerse en una posición neutral respecto al debate científico sobre la naturaleza de la lengua y de su adquisición⁴, podemos ver en sus páginas un reflejo de las últimas teorías surgidas de la investigación lingüística, psicolingüística y sociolingüística en la enseñanza de idiomas.

El “enfoque orientado a la acción” que defiende el MCER es, sin duda, parte de la corriente comunicativa que lleva dominando durante las últimas décadas en el campo de la enseñanza de lenguas. Este enfoque defiende la visión de la lengua como una herramienta de comunicación utilizada por sus usuarios para llevar a cabo ciertas tareas en una sociedad, dentro de un contexto y un ámbito específico. Esta importancia dada a la dimensión social de la lengua lleva siendo centro de investigaciones lingüísticas desde que Austin en 1955 formuló su teoría de los actos de habla y Hymes desarrolló el concepto de competencia comunicativa a principio de la década de los 70. Así pues, los usuarios de la lengua se ven como agentes sociales encargados de realizar tareas. La lengua es vista desde la dimensión de su uso social, algo que implicará un profundo cambio en el diseño de programas pues deberán ahora partir de un análisis de necesidades de los alumnos, y el objetivo de la clase pasará a ser el uso de la lengua y no el análisis de esta.

En la realización de las tareas intervienen factores no solo lingüísticos, sino también extralingüísticos. Estos han de ser, pues, tenidos en cuenta a la hora de enseñar una lengua. Esta preocupación real en cuanto a los factores extralingüísticos fundamentales en la comunicación es considerablemente nueva y permite que la pragmática pueda ocupar un importante lugar en los estudios y en los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Asimismo, los procesos cognitivos que posibilitan la expresión y comprensión oral y escrita son tenidos en cuenta.

La importancia de las variantes individuales, como son los factores cognitivos, afectivos y de personalidad, en el aprendizaje, que ha sido defendida por investigadores como Gardner (1983), Krashen (1987), o Arnold (1999), aparece también en el MCER colocando como centro de las decisiones que hayan de ser tomadas al alumno y sus necesidades. Además, las decisiones no son únicamente del

⁴ “El Marco debe ser: (...) *No dogmático*: No sujeto, irrevocable y exclusivamente, a ninguna de las teorías o prácticas lingüísticas o educativas que rivalizan entre sí.” (Consejo de Europa, 2002: 7, el paréntesis es nuestro)

profesor, sino que se fomenta la autonomía del alumno. La figura del profesor cambia y aparece como facilitador y orientador.

El MCER, pues, defiende la necesidad del desarrollo de la autonomía por parte de los alumnos. A pesar de que sobre la autonomía de los aprendices se lleva investigando casi treinta años, desde que el profesor Holec publicó su *Autonomy and Foreign Language Learning* (1979), aún hoy, es un concepto bastante revolucionario y muy poco desarrollado en las aulas. En el capítulo tercero veremos cómo el PEL ha sido diseñado como un instrumento para incitar a los estudiantes a tomar las riendas de su propio aprendizaje, a ser más autónomos.

Así pues, vemos que el MCER recoge las últimas teorías en el área de la enseñanza de lenguas, al fomentar una visión de la lengua desde su dimensión social y al dar importancia a los factores extralingüísticos implicados en la lengua. Asimismo, también apoya un cambio de papeles en la educación, haciendo a los alumnos responsables de su propio aprendizaje y a otorgando a los profesores un papel de guía y mediador, que facilita las condiciones de aprendizaje adecuadas y que presta atención a las variantes individuales de los alumnos, condicionantes fundamentales del aprendizaje.

1.2.3. Aprendizaje y enseñanza de la lengua

El MCER dedica un capítulo entero a este tema, en el que abordará asuntos referentes a objetivos y metodología de enseñanza. Por supuesto, al ser un documento no dogmático, no impone ni objetivos ni metodología, sino que considera que es función del docente o de la institución de enseñanza decidir qué manera de enseñar es la más apropiada para las necesidades de los alumnos y el contexto de aprendizaje. Eso sí, reconoce en un primer momento que

el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos (Consejo de Europa, 2002: 141).

A continuación y con afán integrador plantea diferentes teorías sobre el aprendizaje y los distintos papeles que pueden tomar los profesores y alumnos. También trata los diferentes usos y maneras de abordar los textos, los medios audiovisuales, las tareas, las estrategias, el desarrollo de las competencias generales y lingüísticas y el tratamiento de los errores en clase.

El MCER plantea, pues, de una manera bastante general el espectro teórico sobre la enseñanza de lenguas, y a pesar de no decantarse por ninguna de las teorías, vemos que en el segundo capítulo nos habla de un enfoque centrado en la acción y en el séptimo desarrolla en profundidad el concepto de tarea. Podríamos entender, pues, que el MCER se encuentra ideológicamente bastante más cercano a estos enfoques comunicativos y por tareas que a otras propuestas didácticas.

1.2.4. Dimensiones vertical y horizontal del MCER: niveles comunes de referencia y categorías del uso de la lengua

Una de las mejores y más extendidas aportaciones del MCER, ha sido el establecimiento de seis niveles comunes de dominio de la lengua: A1-A2-B1-B2-C1-C2. Estos seis niveles, herederos de los niveles plataforma, umbral y avanzado de la serie del Nivel Umbral del Consejo de Europa, constituyen la dimensión vertical del MCER. Con el objetivo de realizar una descripción amplia del uso de la lengua, se dedican dos capítulos a las categorías del uso de la lengua y de las competencias de los usuarios, que constituyen la dimensión horizontal del MCER y que sirven para describir la lengua y lo que el hablante es capaz de hacer con ella. Mediante la combinación de ambas dimensiones, se crean unos descriptores ilustrativos que muestran aquello de lo que es capaz de hacer el usuario de una lengua en cada nivel de dominio.

En la dimensión vertical, se presenta una escala de niveles, en la que el A1 sería el nivel más bajo, mientras que el C2 sería el máximo nivel. A cada nivel se le ha otorgado una denominación determinada, comenzando por el nivel más bajo llamado *Acceso (A1)*, continuando por los niveles *Plataforma (A2)*, *Umbral (B1)*, *Avanzado (B2)*, *Dominio operativo eficaz (C1)* y, finalmente, *Maestría (C2)*. En muchas ocasiones vemos estos niveles representados como un cono invertido, que refleja la progresión no lineal del aprendizaje. Se ilustra, de este modo, la necesidad de invertir más horas para alcanzar los niveles avanzados que para alcanzar los primeros niveles de usuario básico (A1-A2). Por otro lado, el proceso de aprendizaje no siempre sigue un camino de ascenso vertical, puesto que el usuario puede no avanzar de nivel en ciertas categorías, sino que puede abarcar un mayor número de ellas.

En la dimensión horizontal se describen las categorías de uso de la lengua. Desarrollaremos brevemente en qué consiste cada una de estas categorías:

- Contexto interno y externo en el que se produce la comunicación: dentro del contexto externo, encontramos ámbitos generales de la vida social: educativo, profesional, público y personal. Íntimamente relacionados con estos, encontraremos las categorías temáticas como “vida cotidiana”, “comidas y bebidas”, “viajes”, etc.
- Tareas: según el MCER, una tarea se trata de una acción o serie de acciones intencionadas con un objetivo y un resultado específico y concreto: Se dan dentro de un ámbito determinado (personal, público, educativo o profesional). Por ejemplo, en el ámbito profesional una tarea podría ser la de escribir cartas de solicitud de trabajo. Las tareas de la vida diaria podrán suponer actividades de la lengua en mayor o menor grado: por ejemplo, al hacer una entrevista o al reparar un aparato con alguien. Las tareas, ya sean simples o complicadas, buscarán resolver un problema o cumplir una obligación.
- Actividades comunicativas de la lengua: suponen la puesta en práctica de la competencia lingüística comunicativa. El MCER nos habla aquí de lo que anteriormente conocíamos como las cuatro destrezas: comprensión auditiva y escrita, y expresión escrita y oral. A estas actividades se le añaden dos más: la interacción, oral y escrita, en la que los receptores y productores alternan papeles; y la mediación oral o escrita, que será aquella en la que el hablante o autor no produce sus propios significados, sino que sirve de canal para dos personas que no pueden comunicarse, ya sea por desconocimiento del idioma o por complejidad del texto. Asimismo, el MCER incluye la comprensión audiovisual.
- Estrategias: las estrategias de comunicación son aquellas líneas de actuación que decidimos tomar con el objetivo de realizar, con el mayor éxito posible, las tareas comunicativas a las que nos enfrentamos voluntaria o involuntariamente. Pueden utilizarse también para compensar carencias o dificultades en la comunicación. Existen estrategias de planificación, ejecución, control y reparación para cada una de las actividades comunicativas: comprensión, expresión, interacción y mediación.

- **Procesos:** son las secuencias de acciones que intervienen en los actos comunicativos de la lengua. Son procesos, pues, fisiológicos o neurológicos. Los procesos básicos que intervienen en la comunicación son planificación, ejecución, seguimiento y control.
- **Textos:** se trata de cualquier discurso oral o escrito que intervenga en la comunicación ya sea como producto, objeto de intercambio o base de la tarea.
- **Competencias generales:** son aquellos conocimientos y habilidades no relacionadas de manera directa con la lengua, que necesitamos para actuar. Se establecen cuatro competencias básicas: el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender).
- **Competencias comunicativas:** son aquellas competencias propiamente lingüísticas que nos permiten actuar. El MCER distingue tres: competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática.

Las escalas de descriptores son, sin duda, una de las aportaciones más prácticas del MCER, pues nos permiten determinar el nivel de competencia que tiene un aprendiente según tres metacategorías fundamentales: las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias y las competencias comunicativas. Los descriptores son generales, pues la intención del MCER es la de poder englobar y servir de base para el aprendizaje de todas las lenguas europeas y no de una sola en concreto. Ofrecer una lista con las microfunciones, las formas gramaticales y el vocabulario necesario para llevar a cabo las tareas comunicativas, no es la función del MCER, sino de las especificaciones lingüísticas para lenguas concretas, como el *Threshold Level Series* para el inglés y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006).

Para la elaboración de los descriptores se han seguido una serie de criterios garantes de su eficacia como son la brevedad, la claridad, su formulación en términos positivos, la descripción de algo específico, y su independencia de otros descriptores. Por otro lado, son fruto de un trabajo no solo teórico de sus autores, sino también práctico por parte de profesores que se ofrecieron a trabajar en talleres para su elaboración.

Estos descriptores serán base del PEL, pues son estas escalas las que utilizarán los usuarios del Portfolio a la hora de autoevaluarse y pueden servir para establecer objetivos de aprendizaje.

1.2.5. Evaluación del dominio lingüístico

Uno de los objetivos fundamentales del MCER fue servir de base común para la evaluación en el campo de la enseñanza de lenguas, permitiéndose así el reconocimiento mutuo de certificaciones. A nivel práctico el MCER y sus descriptores pueden ser de gran utilidad para los diseñadores de exámenes a la hora de seleccionar contenidos y criterios de evaluación, así como también para poder determinar qué nivel de dominio certifican exámenes ya existentes y de gran renombre. En este sentido, el PEL se creó con la intención de servir como herramienta tanto para la autoevaluación como para la certificación de nivel.

Por otra parte, a nivel teórico, el MCER realiza una reflexión sobre la evaluación en el capítulo noveno, en el que hace una descripción de trece clases distintas de evaluación, sus ventajas e inconvenientes. Por supuesto, al ser un documento no dogmático, se resiste de nuevo a aconsejar un tipo concreto de evaluación y deja en manos de los profesores, responsables de centros y diseñadores de pruebas la elección.

1.2.6. Ideas fuerza

El MCER recoge ideas base de la política lingüística europea. García Santa-Cecilia (2002) establece seis ideas-fuerza- plurilingüismo y pluriculturalismo; competencia parcial y variedad de objetivos; aprendizaje a lo largo de toda la vida; diversificación

lingüística⁵; transparencia y coherencia; movilidad y cooperación⁶-, de las cuales nos interesan fundamentalmente para nuestro trabajo las tres primeras pues son las que se relacionan directamente con la dimensión de hablante intercultural y de aprendiente autónomo que establece el PCIC, como veremos en el capítulo 2, y que pueden desarrollarse con ayuda del PEL.

Plurilingüismo y pluriculturalismo

El plurilingüismo es, como bien lo define García Santa Cecilia (2002), una de las ideas fuerza del MCER y como tal aparece en diferentes partes del documento. En el capítulo primero se hace una breve descripción del plurilingüismo oponiéndolo al concepto de multilingüismo y se ejemplifica describiendo algunas de las capacidades de una persona plurilingüe. En el capítulo sexto se ahonda un poco más en estas cuestiones al centrarse en la explicación de la competencia plurilingüe y pluricultural.

Es, pues, como decíamos en el primer apartado, uno de los objetivos fundamentales que persigue el Consejo de Europa en materia de lenguas. El objetivo es el de alcanzar una Europa de individuos dotados de una competencia plurilingüe y pluricultural, y el MCER es uno de los proyectos principales del Consejo de Europa destinado a la consecución de este objetivo.

⁵La diversificación lingüística y el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural dentro del currículo, entendiendo currículo no solo como la trayectoria seguida en un contexto escolar sino durante toda la vida, es, sin duda, uno de los principales objetivos del Consejo de Europa y parte de la filosofía del MCER. Uno de los proyectos fundamentales europeos para conseguir formar a ciudadanos con capacidades plurilingües y pluriculturales es el del fomento del Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el contexto escolar. El acrónimo AICLE (en inglés CLIL, Content and Language Integrated Learning) se utiliza desde principios de los 90 para referirse a cualquier proyecto educativo en el que se utilice una segunda lengua como vehículo de enseñanza de materias del currículo.

⁶ Incrementar la movilidad y la cooperación entre los ciudadanos y países europeos ha sido uno de los objetivos principales del Consejo de Europa durante las últimas décadas y así lo ha recogido de forma explícita en sus documentos y recomendaciones. Vivir temporadas fuera de nuestros países de origen por razones de trabajo o estudio, es algo que es hoy en día frecuente entre todo tipo de ciudadanos europeos. Programas europeos como las becas Erasmus y Leonardo han ayudado a fomentar esta movilidad entre los jóvenes universitarios y trabajadores.

El PEL funcionará no solo como un documento acreditativo del nivel de dominio, sino también como una herramienta de motivación para el aprendizaje de nuevas lenguas y el contacto con nuevas culturas. Será, pues, un instrumento para ayudar a los alumnos a que sean capaces de participar en la movilidad y la cooperación entre los ciudadanos de países tanto europeos como del resto del mundo.

Para abordar estos conceptos, en un primer momento, habría que distinguir, como bien hace el MCER, entre multilingüismo y plurilingüismo. El multilingüismo consiste en la convivencia en una sociedad de varias lenguas y culturas. El hecho de que una sociedad sea multilingüe no implica que necesariamente sus individuos sean plurilingües, es decir, que utilicen los conocimientos y las experiencias que tengan de varias lenguas y culturas para comunicarse, aprender nuevas lenguas o servir de mediadores. Así pues, por competencia plurilingüe entendemos aquella que nos permite utilizar las experiencias y conocimientos lingüísticos y culturales de una lengua o cultura para aprender y comunicarnos en otras. Las experiencias lingüísticas y culturales que vivimos a lo largo de toda nuestra vida, no se quedan almacenadas de forma independiente según tipo de lengua y cultura, sino que se encuentran interrelacionadas y nos permiten aprender y relacionarnos con otras nuevas con mayor facilidad y confianza. Gracias a esta competencia podemos enfrentarnos a textos en una lengua completamente desconocida y podremos reconocer palabras o estructuras. Esto nos puede ocurrir, por ejemplo, al leer un menú de un restaurante. Incluso sin conocer la lengua, por los precios y la distribución del texto, podremos adivinar si son platos principales, entrantes, acompañamientos o bebidas, y mucho más descubriremos de la nueva lengua si disponemos de una traducción, pues comenzaremos a crear hipótesis sobre el significado de ciertas palabras, la sintaxis, etc.

El concepto del plurilingüismo, que se enmarca dentro del concepto más general del pluriculturalismo, supone el reconocimiento, pues, de cualquier conocimiento o experiencia, por mínimo que sea, relacionado con una lengua o cultura. No se persigue, como antes, el dominio de solo una o dos lenguas a la perfección, sino que se pretende desarrollar en los individuos una competencia que le permita reutilizar sus conocimientos con el objetivo de tener cierta competencia en una variedad de lenguas, aunque no se alcance un gran dominio de ellas. El alumno plurilingüe y pluricultural será capaz de utilizar y de cambiar de lengua durante un mismo mensaje. La motivación y la confianza en sí mismo serán aspectos prioritarios, pues ayudarán al alumno a continuar su aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Los desequilibrios dentro de la competencia plurilingüe y pluricultural pueden ser considerados como la norma, pues el perfil de competencias del aprendiente suele variar de una lengua a otra y el perfil pluricultural no corresponde necesariamente con el plurilingüe. Debemos tener en cuenta, en este sentido, que el nivel de competencia

tanto plurilingüe como pluricultural puede variar mucho a lo largo de nuestra vida, según las experiencias profesionales y personales que vayamos teniendo.

El desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural nos ayudará también a ser más conscientes sobre la lengua y sus procesos de aprendizaje, facilitándonos la adquisición de nuevas lenguas y culturas. El aprendizaje de varias lenguas desde la escuela se plantea como medio para conseguir una Europa en la se respete la diversidad, superándose la actitud etnocéntrica que aún hoy encontramos entre muchos de sus ciudadanos.

El PEL será, sin duda, una importante herramienta para el desarrollo del plurilingüismo. Así, vemos cómo en el apartado en el que se describe el concepto de plurilingüismo en el MCER, el PEL es mencionado expresamente como un documento en el que el aprendizaje de lenguas y las experiencias culturales de cualquier índole son reconocidos formalmente.

La competencia parcial y la variedad de objetivos

La idea del plurilingüismo nos lleva, sin duda, a la de la competencia parcial de las lenguas. Al ampliar nuestro abanico de lenguas y al reconocer cualquier conocimiento por mínimo que sea, vemos cómo nuestro dominio varía no solo de una lengua a otra sino también en cuánto a lo que somos capaces de hacer y en qué grado en un mismo idioma. Así pues, en ciertos idiomas podremos desenvolvernos mejor en unos ámbitos que en otros, o tendremos mayor dominio de la lengua en una actividad comunicativa determinada u otra. Los programas podrán tomar como objetivo de su enseñanza una de estas categorías de la lengua, según las necesidades e intereses de los alumnos. El objetivo principal del aprendiente ya no es el del dominio perfecto de una lengua en todas sus dimensiones, que incluso los mismos nativos no tienen por qué tener, sino que el aprendiente podrá establecer sus propios objetivos según sus deseos y necesidades, y se valorará la competencia, por mínima que sea, lograda en la dimensión de una lengua. Sin embargo, se debe tener cuidado y no pensar que el dominio total de una lengua se rechaza, sino que según el propio MCER:

no se trata de estar satisfecho, por principio o pragmatismo, con el desarrollo de un dominio limitado o compartimentado de una lengua extranjera, sino de considerar este dominio, imperfecto en un momento dado, como parte de una competencia plurilingüe que resulta enriquecida (Consejo de Europa, 2002:133).

Aprendizaje a lo largo de toda la vida

Esta idea base del MCER supone la visión de un currículo de lenguas que va más allá de la formación académica, pues se consideran entornos de aprendizaje las estancias en el extranjero, los viajes, los contactos con personas de otra lengua y cultura, etc. Además, el hecho de ser una persona adulta no implica que no podamos continuar aprendiendo y el reconocimiento de las competencias parciales y de cualquier tipo de experiencia intercultural motivarán a aquellas personas que deseen continuar su proceso de aprendizaje. El PEL da cuenta de esto tanto en la Biografía como en el Pasaporte, al dejar espacios especialmente destinados para la descripción de todo tipo de experiencias lingüísticas y culturales, y valorar las competencias que se tengan en cualquier lengua, por mínimas que sean.

Esta idea fundamental de la política lingüística del CE añade al profesor de lengua extranjera una nueva función, pues ya no solo será el encargado de facilitar al estudiante material lingüístico y cultural, sino que también tendrá que guiarle para desarrollar su autonomía en el aprendizaje, estableciendo sus propios objetivos y autoevaluando su progreso. Gracias al MCER esta dimensión, que anteriormente se daba en el aula de manera esporádica y sin un planteamiento metodológico, cobra principal importancia. En el PCIC se incluye una nueva dimensión del alumno, la de aprendiente autónomo y aparece como eje para el establecimiento de los objetivos generales y específicos. El docente tendrá, pues, que ser capaz de utilizar instrumentos destinados a estos nuevos objetivos y, lo que resulta más difícil, ser capaz de cambiar su concepción del trabajo del aula y de las responsabilidades de cada uno de los actores. Este cambio conceptual no es siempre evidente para profesores con experiencia y puede encontrarse ausente en los cursos de formación básica. En este sentido, creemos que el PEL se puede convertir en una herramienta que puede facilitar el desarrollo de la autonomía del alumno y puede ser de gran ayuda para el profesor en su papel de guía hacia ella.

2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español

Un documento estrechamente ligado con el MCER y esencial para la posible implantación del PEL en las aulas del IC es el PCIC, en el que se presentan los objetivos y contenidos del currículo en el primer nivel de concreción.

2.1. ¿Qué es el Plan Curricular del Instituto Cervantes?

Para comprender los niveles de referencia para el español que establece el IC, debemos recordar en qué consisten las escalas de descriptores ilustrativos del MCER. Como vimos en el capítulo primero, los descriptores ilustrativos son una de las mayores aportaciones del MCER, puesto que nos sirven como herramienta común para determinar cuál es el nivel de dominio del usuario de la lengua según aquello que es capaz de hacer. Las escalas de descriptores no solo serán de utilidad para determinar y evaluar el nivel del alumno o usuario, sino también para la planificación de programas y cursos, puesto que nos permite seleccionar los objetivos y contenidos dentro de un marco común.

Los descriptores fueron elaborados de un modo global para poder dar cabida a muchas lenguas y dar una visión de conjunto, es decir, presenta descriptores holísticos, suficientemente amplios para que cualquier lengua pueda referenciarse a sus niveles. Así pues, para conocer las funciones, nociones, gramática y vocabulario que debemos utilizar en una lengua concreta para la realización de una tarea comunicativa que aparezca en las escalas, tendremos que acudir a especificaciones lingüísticas como el *Thershold Level* (1990).

En el momento de la publicación del MCER no existían muchas especificaciones lingüísticas para lenguas concretas⁷ y por ello el documento realiza sugerencias para su futuro desarrollo:

El análisis de las funciones, de las nociones, de la gramática y del vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las escalas podría formar parte del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas. Las competencias generales que sugiere dicho módulo (por ejemplo, conocimiento del mundo, destrezas cognitivas) podrían desarrollarse de manera parecida (Consejo de Europa, 2002: 28)

El PCIC no es más que una de estas especificaciones lingüísticas de los niveles y descriptores del MCER. Por tanto, no debemos considerarlo como el Plan Curricular completo del IC, sino únicamente como una parte, puesto que no hay una descripción sobre los fines institucionales ni se incluyen orientaciones de carácter metodológico ni de evaluación. La obra, publicada en tres volúmenes, pretende ser un documento en el que se describan los niveles de referencia para la lengua española, como bien indica su subtítulo⁸.

EL PCIC es el primer documento en que se realiza una descripción completa y pormenorizada del material lingüístico en relación con las escalas del MCER. Asimismo, este documento presenta, por primera vez, especificaciones sobre las competencias generales del “saber aprender” y del “saber ser”. Veíamos en la cita anterior, que el propio MCER sugiere la futura realización de estas, pues en el documento no existen especificaciones de este tipo. Por tanto, los descriptores de la dimensión cultural y del proceso de aprendizaje son una de las grandes aportaciones de los Niveles de referencia para el español del PCIC.

El trabajo de elaboración del PCIC se llevó a cabo entre el otoño de 2004 y el verano de 2006. Prácticamente dos años de trabajo en los que participó un amplio grupo de profesores y expertos. Los Niveles de referencia han sido elaborados siguiendo las directrices del Consejo de Europa de modo que queda garantizada la coherencia con las descripciones que puedan realizarse para las otras lenguas europeas⁹.

⁷ Únicamente la serie del Nivel Umbral y sus adaptaciones a otras lenguas, como la traducción al español de 1979.

⁸ Por este motivo encontraremos que en otros textos se utiliza el subtítulo, Niveles de referencia para el español, y sus siglas, NRE, para referirse al documento. En nuestro caso, continuaremos utilizando las PCIC pero se deberá tener en cuenta que no hablamos de un plan curricular completo.

Para el IC este documento, con sus objetivos generales y contenidos, constituye el primer nivel de concreción curricular que garantiza un desarrollo transparente, consistente y coherente de la enseñanza en los diferentes centros. El segundo nivel de concreción será aquel en el que cada centro, a partir del análisis del contexto en el que se encuentra (necesidades y características de los alumnos, recursos del centro, entorno socio-económico, tradición educativa, etc.), y del Plan Curricular realizará su Proyecto de curricular de centro. Por último el tercer nivel de concreción curricular será aquel que se lleve a cabo en el aula. Este nivel de concreción es responsabilidad del profesor que deberá planificar las clases y reflejar en ellas el enfoque, los objetivos, contenidos, metodología y evaluación del currículo de la institución y del centro.

2.2. Enfoque de la obra

El documento se encuentra enfocado desde dos perspectivas: la del sujeto del aprendizaje (el alumno) y la del objeto del aprendizaje (la lengua). El alumno, a su vez, se ve en tres dimensiones distintas: agente social; hablante intercultural y aprendiente autónomo. A partir de estas dimensiones se establecen los objetivos generales.

La lengua será tratada mediante inventarios para cada uno de sus componentes: gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje. Cada componente posee varios inventarios según sus sub-componentes. Así para el componente gramatical encontramos inventarios sobre la gramática, la pronunciación

⁹ Las especificaciones del CE dadas para la elaboración de las descripciones vienen recogidas en la *Guía para la elaboración de niveles de referencia para las lenguas nacionales y regionales*. (Consejo de Europa, 2005). En ella se recogen los principios generales que han de seguirse, los rasgos comunes que deben tener las descripciones de cada lengua y se dan consejos sobre la metodología de trabajo que ha de seguirse. Entre los principios generales es fundamental que las descripciones partan de las escalas de referencia del MCER y de las características específicas de la lengua, en nuestro caso del español, es decir, que se evite realizar una mera traducción o traslación de otras especificaciones. Asimismo, es necesario que cada inventario tenga una introducción en la que se aclare el enfoque que se ha seguido y se oriente el uso y la interpretación del documento.

Entre los rasgos comunes encontramos indicaciones sobre la presentación de los inventarios, sobre el contenido de la Introducción general (descripción del enfoque adoptado) y sobre el documento del que se debe partir (los descriptores del MCER del Portfolio de ALTE y Dialang). Asimismo, encontramos los inventarios mínimos exigidos que son los de: funciones, nociones generales, nociones específicas y elementos gramaticales para los seis niveles. Entre los rasgos deseables se encuentran el tratamiento de: la dimensión del discurso; la dimensión cultural; las destrezas fonéticas, de la entonación y formas gráficas; de las estrategias de aprendizaje y finalmente un índice de la obra.

En la elaboración del PCIC fueron seguidos los principios generales y se han recogido y desarrollado los rasgos comunes, tanto los exigibles como los opcionales, que aparecen en la guía.

y prosodia y la ortografía; para el componente pragmático-discursivo encontramos inventarios sobre las funciones, tácticas y estrategias pragmáticas y sobre los géneros discursivos y productos textuales; para el componente nocional inventarios sobre las nociones generales y específicas; para el componente cultural sobre referentes culturales, saberes y comportamientos y sobre las habilidades y actitudes interculturales; y finalmente, para el componente de aprendizaje un único inventario con los procedimientos de aprendizaje.

2.3. Las tres dimensiones del aprendiente

Una de las más importantes aportaciones del nuevo PCIC es la visión del aprendiente y de los objetivos generales y específicos del currículo en tres dimensiones: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. El establecimiento de estas tres dimensiones tiene como base el enfoque centrado en la acción del MCER y la valoración que le da a las competencias generales, es decir, a aquellas que no tienen relación directa con la lengua pero que son necesarias en la comunicación.

Así pues, vemos cómo la dimensión de agente social se puede relacionar con la visión de la lengua desde su uso social, pues se presenta al hablante como un agente social capaz de realizar determinadas tareas dentro de la sociedad y de un contexto concreto. Como hemos señalado más arriba, esta dimensión se encuentra dentro del enfoque centrado en la acción que es base del MCER y se encontraba ya como base del Nivel Umbral y del enfoque comunicativo. Asimismo, para el tratamiento de la dimensión del hablante intercultural y del aprendiente autónomo, los autores del PCIC partieron del MCER y de su descripción de las competencias generales, para la realización de las listas de referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales; habilidades y actitudes interculturales y procedimientos de aprendizaje.

La inclusión de la dimensión del aprendizaje y de la dimensión cultural en los niveles de referencia hace que este documento sea uno de los primeros que plantee el aprendizaje de la lengua desde una perspectiva no solo lingüística, sino también metacognitiva y sociocultural. Nos centraremos fundamentalmente en estas dos últimas dimensiones pues son las que nos planteamos desarrollar con ayuda del PEL, por su novedad y dificultad de llevar al aula. Esta dificultad no solo viene dada por la falta de material especializado, sino también por tratar de conocimientos y capacidades que no son fáciles de evaluar. Además implica un cambio de concepción

del modo de enseñar y de las responsabilidades de profesor y alumno, que puede resultar delicado en ciertos contextos con tradiciones educativas en las que la figura del profesor es el organizador y el modelo del trabajo en el aula.

2.3.1. Presentación del aspecto intercultural y del aprendizaje

Puesto que es difícil equiparar los niveles de dominio lingüístico con los del desarrollo de las estrategias de aprendizaje y de las destrezas y habilidades interculturales, el PCIC presenta estas dos dimensiones con un formato distinto al del material lingüístico. Este material se presenta en una progresión a lo largo de los seis niveles del currículo, mientras que el material no lingüístico – cultural y de aprendizaje – se presenta organizado con una estructura modular. Así pues encontramos una presentación por módulos en los objetivos generales de las dimensiones de hablante intercultural y en los del aprendiente autónomo, así como en los inventarios de tipo cultural y de procedimientos de aprendizaje.

Estas listas, exceptuando los inventarios de *Habilidades y actitudes interculturales* y *Procedimientos de aprendizaje*, se encuentran organizadas en tres fases: de aproximación, de profundización y de consolidación. Pues se considera que el acercamiento a una cultura se realiza de modo progresivo. Eso sí, no debe entenderse que el ritmo de progresión en esta dimensión cultural vaya a ser el mismo en la de agente social o en sus competencias estrictamente lingüísticas.

En cuanto a la elección de qué aspectos han de tratarse y en qué momento del aprendizaje, esto dependerá del grupo en cuestión, de los alumnos y del responsable de la planificación del currículo y del curso. Es crucial, sin duda, un análisis previo de los alumnos y del contexto, pues seguramente la fase en la que se encuentre el promedio de alumnos en la dimensión cultural cambiará bastante de un grupo a otro, así como los tipos de estrategias de aprendizaje que conozcan y las necesidades que tengan a este respecto. Aun así, el PCIC plantea ejemplos de posibles tratamientos:

- Equiparar las fases a los niveles de dominio. Es decir, la fase de aproximación se trataría en A1-A2, la de profundización en B1-B2 y la de consolidación en C1-C2.
- Distribuir los módulos por los niveles. Por ejemplo se trataría en el nivel A1-A2 las tres fases del módulo “Cooperación con el grupo”.

- Tratar en la etapa A (A1-A2) un módulo, pero únicamente en sus dos primeras fases y dejar la tercera para la etapa B (B1-B2).

2.3.2. La dimensión cultural

Abordar la dimensión cultural en la enseñanza de una lengua es fundamental para el buen dominio de esta, puesto que aprender una lengua no es únicamente adquirir ciertas competencias lingüísticas, sino que es también adentrarse en la realidad y el pensamiento de otra cultura. Se hace, por tanto, necesario adquirir una serie de conocimientos socioculturales y desarrollar una serie de actitudes y habilidades que posibiliten un contacto armonioso y enriquecedor con otras culturas.

El material necesario para incluir estos aspectos culturales en la clase ha sido siempre muy difícil de encontrar. En este sentido, el PCIC gracias a su lista de objetivos generales de la dimensión del alumno como hablante intercultural y a los inventarios de carácter cultural, ha supuesto una gran aportación para los profesores, programadores y diseñadores de material didáctico preocupados por el desarrollo de la competencia intercultural. Así pues, encontramos en el PCIC un tratamiento de gran variedad de aspectos culturales, socioculturales e interculturales. Entre ellos habrá lugar para los conocimientos generales y condiciones de vida de las sociedades españolas e hispanoamericanas, las relaciones sociales y las habilidades necesarias para relacionarse con estas culturas. Entre las habilidades se encontrará el desarrollo de una actitud abierta y de la sensibilidad necesaria para relacionar la cultura de origen con la nueva.

Vemos, pues, que esta dimensión se relaciona directamente con aspectos de las competencias generales de las que nos habla el MCER. Así, dentro de la competencia del “saber” encontramos el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural; dentro del “saber hacer” las destrezas y habilidades interculturales; dentro del “saber ser” factores individuales como la motivación, actitudes, valores, creencias, etc. El objetivo fundamental de tratar estos aspectos en la enseñanza, es el de ayudar a los aprendientes a comprender las manifestaciones importantes de la cultura a la que llega a través del español, poder relacionarla con la suya propia y ser capaces de actuar como mediadores frente a malentendidos o conflictos culturales.

La dimensión cultural es tratada en el PCIC, además de en los objetivos generales, en tres inventarios dedicados a los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales.

En el inventario de *Referentes culturales* encontramos tratados de manera no exhaustiva los conocimientos relativos a la cultura española e hispanoamericana que se consideran necesarios para la comunicación. Son referentes culturales generales, puesto que hacerlo de otra manera hubiera sido un trabajo que difícilmente habría podido sentirse como acabado. El material se presenta de forma modular y en tres fases. En la fase de aproximación encontramos los referentes más universales y en las de profundización y consolidación aquellos que son menos accesibles. Por lo general los únicos nombres de autores u obras que se citan son aquellos reconocidos universalmente. La concreción de qué obras, autores o hechos históricos han de tratarse correrá a cargo de los usuarios del PCIC, de los planificadores del currículo de centro o de la programación de cursos. El material se divide a su vez en tres grandes secciones: “Conocimientos generales de los países hispanos”, “Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente”, y “Productos y creaciones culturales”.

El inventario dedicado a los *Saberes y comportamientos culturales*, tratará los conocimientos relacionados con la vida cotidiana y el modo de actuar, tanto verbal como no verbal, que se espera en diferentes situaciones, pero únicamente de España. Esta restricción a España se debe a que este tipo de conocimientos, hoy en día, es solo asequible a través de la experiencia, puesto que es un tema complejo, que normalmente no está documentado. Los autores de la obra sugieren la posibilidad de crear nuevas especificaciones de los aspectos socioculturales de los países hispanoamericanos en un futuro:

La falta de estudios de este tipo requiere por parte de los interesados en la enseñanza y la difusión del español una labor de recopilación y tratamiento de datos- siempre con el criterio de su aplicación pedagógica- que permita ir componiendo una visión actual y adecuada de la situación sociocultural de los países hispanos (Instituto Cervantes, 2006: 400).

El material aparece dividido en tres secciones: “Condiciones de vida y organización social”; “Relaciones interpersonales” e “Identidad colectiva y estilo de vida”. Dentro de estas tres áreas temáticas encontraremos, por una parte, conocimientos declarativos como, por ejemplo, los horarios de las comidas principales, el concepto de amigo y conocido o las fiestas de origen religioso; y, por otra parte, las convenciones sociales y

comportamientos que han de tenerse, por ejemplo, en la mesa, en las relaciones entre amigos o en cuanto a los preparativos y disfrute fiestas patronales.

Se presenta, como el inventario anterior, dividido por fases de aproximación, profundización y consolidación. En este caso el criterio seguido ha sido el de la mayor o menor necesidad para la interacción.

Finalmente, dentro de la dimensión cultural se sitúa el inventario dedicado a las *Habilidades y actitudes interculturales*. Este inventario se presenta de manera distinta al resto puesto que no se estructura por fases sino que es una única lista dividida en módulos. Es una lista en la se presentan los procedimientos estratégicos necesarios para acercarse a otras culturas, concretamente a la española y la de los países hispanos, de modo intercultural, es decir, comprendiéndola, aceptándola e integrándola. Estas habilidades y actitudes son propias de la competencia intercultural, que nos permite desarrollar una personalidad social más amplia y que nos da la posibilidad de interpretar los aspectos culturales y socioculturales de una sociedad y de actuar en contextos socioculturales nuevos con éxito y como intermediario entre diferentes culturas. Asimismo, nos permitirá orientar nuestras actitudes interculturales (emociones, creencias, valores, etc.), así como aumentar nuestros recursos interculturales gracias a una actuación reflexiva.

El material se divide en cuatro apartados principales, según el objetivo de los procedimientos estratégicos: “Configuración de una identidad cultural”, “Procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales”, “Interacción cultural” y “Mediación cultural”.

2.3.3. La dimensión del aprendizaje

La inclusión en los objetivos generales del PCIC de la dimensión del aprendiente autónomo, recoge la preocupación del MCER por desarrollar la competencia general del “saber aprender”, que posibilita la consecución de uno de los objetivos del CE: la autonomía de los aprendientes de lengua y, por tanto, el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El PCIC realiza uno de los primeros análisis sistemáticos de los procedimientos de control del aprendizaje y de planificación, monitorización y evaluación del proceso.

Procedimientos que, utilizados de forma estratégica y consciente, permitirán a los alumnos hacerse cada vez más responsables de su propio aprendizaje.

Al igual que en el MCER, en el PCIC se considera que los procedimientos empleados para el aprendizaje dependen del tipo de tarea y por ello han de utilizarse los procedimientos de manera consciente, es decir, estratégica. La intención, no es, pues, que el alumno los aplique de modo sistemático, sino que sea capaz de decidir cuál aplicar según la tarea a la que se enfrenta y la situación en la que se encuentra. Como todas las estrategias de aprendizaje tendrán que ser controladas o monitorizadas conscientemente en sus diferentes fases -planificación, realización y control- para realizar reparaciones y ajustes. Hay que tener en cuenta que estas fases no son necesariamente consecutivas y pueden producirse al mismo tiempo. El PCIC presenta, pues, en este inventario procedimientos de aprendizaje que pueden llevarse a clase como propuestas-base sobre las que el alumno podrá desarrollar sus propias estrategias.

El inventario, presentado como una lista, se divide en dos apartados: “Relación de los procedimientos de aprendizaje” y “Uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje durante la realización de tareas”. En el primer apartado encontramos una lista de distintos procedimientos de aprendizaje estructurada a su vez en cuatro subapartados: “Planificación y control del propio proceso de aprendizaje”, “Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua”, “Regulación y control de los factores afectivos” y “Regulación y control de la capacidad de cooperación”. Así, vemos que estas listas incluyen no solo los factores cognitivos y las técnicas de aprendizaje sino que también existe un lugar para los factores afectivos que permiten el desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje.

El objetivo es, pues, que los alumnos reflexionen sobre su aprendizaje y se hagan conscientes de qué modo les resulta más fácil aprender y qué estrategias les funcionan mejor. De este modo, el aprendiente podrá gestionar su propio aprendizaje, estableciéndose metas y podrá continuar aprendiendo lenguas fuera de la enseñanza reglada de manera efectiva y autónoma.

2.4. EL PCIC Y EL PEL

La justificación de la implantación del PEL en el IC la podemos encontrar en la estrecha relación existente entre el PCIC y el Portfolio. En la redacción misma de los *Niveles de referencia para el español*, los descriptores del modelo del PEL para adultos se utilizaron como documento base. Además, el propio Consejo de Europa en su *Guía para la elaboración de niveles de referencia para las lenguas nacionales y regionales*, establece como documento de base el de los descriptores del MCER del Portfolio de ALTE y Dialang.

Efectivamente, el MCER, el PEL y el PCIC son tres documentos que se interrelacionan y complementan, y que tienen unos objetivos comunes, como el desarrollo de la competencia intercultural y de la autonomía por parte de aprendientes de lengua, que lo son a lo largo de toda su vida. Es decir, conseguir avanzar hacia las metas de la política lingüística europea: lograr sociedades formadas por ciudadanos plurilingües y pluriculturales.

Más concretamente, el PEL, gracias a sus funciones pedagógicas, puede constituir una importante herramienta para el desarrollo de la dimensión de hablante intercultural y de aprendiente autónomo, que forman parte de los objetivos generales del PCIC.

Por otra parte, el PCIC ayudará a los estudiantes en la elaboración de las biografías y pasaportes de sus propios PEL, puesto que permite especificar los objetivos y contenidos que puedan establecerse para el español. Asimismo, el PCIC es una herramienta muy práctica y novedosa para los objetivos del PEL: el desarrollo de la pluriculturalidad y de la autonomía en el aprendizaje, puesto que facilita inventarios útiles que no aparecían en el MCER.

En el siguiente capítulo analizaremos el documento del PEL, su estructura y funciones, y los proyectos que se han llevado a cabo.

3. El Portfolio europeo de las lenguas

Recordamos que el objetivo de nuestro trabajo es investigar las posibilidades de integración del PEL en su función pedagógica en el contexto del IC, ya que es una herramienta que puede ser muy útil para el desarrollo de las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. Por tanto, nos centraremos en la función pedagógica del PEL, aunque en primer lugar tendremos que estudiarlo de forma general, situándolo en su contexto y describiendo su estructura y funciones. A continuación, nos interesará estudiar a nivel teórico su aspecto pedagógico y a nivel práctico, los proyectos que se han llevado a cabo de aplicación del portfolio al aula y sus resultados.

3.1. Descripción, estructura y funciones del PEL

En los anteriores capítulos hemos mencionado el PEL en varias ocasiones, refiriéndonos a él como un documento-herramienta del MCER. Hemos hablado brevemente de sus dos funciones principales: su función acreditativa, en cuanto que permite recoger toda experiencia de aprendizaje; y su función pedagógica, pues se utilizará como herramienta de motivación al aprendizaje de nuevas lenguas y servirá para desarrollar la autonomía entre los estudiantes. Asimismo, hemos destacado su importante papel en el desarrollo del plurilingüismo y pluriculturalismo, al reconocer formalmente cualquier experiencia cultural y al incitar al aprendizaje de diferentes lenguas.

Puesto que el PEL es el tema central de nuestro estudio, vamos a hacer un primer acercamiento a él, definiéndolo a grandes rasgos y centrándonos en su estructura y funciones.

El PEL es un proyecto del Consejo de Europa que tiene como objetivo la implantación de un documento creado a partir de las ideas del MCER que ayudará a lograr el reconocimiento mutuo de acreditaciones de nivel de dominio y a reflexionar sobre el

aprendizaje de lenguas. El proyecto del PEL rescata la idea de portafolio como instrumento de evaluación formal al incluir en el documento, un dossier en el que el estudiante recoge sus mejores trabajos¹⁰.

Así pues, vemos cómo el PEL posee dos tipos de funciones claras: unas funciones informativas y unas funciones pedagógicas.

Entre las funciones informativas destacaremos la de crear un documento acreditativo internacional que permita la movilidad laboral y escolar y la de proporcionar un lenguaje común para hablar de las competencias lingüísticas. Todo ello contribuirá a lograr alcanzar esa Europa plurilingüe y pluricultural hacia la que mira el Consejo de Europa y sus estados miembros.

Por otra parte, las funciones pedagógicas del PEL se dirigen fundamentalmente a profesores y alumnos, pues busca fomentar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, la autoevaluación y la responsabilidad del aprendiz, lo que le llevará a hacerse más consciente sobre su progresión en el nivel de dominio de cada idioma y sobre los aspectos en los que necesita y quiere mejorar, así como la mejor manera de hacerlo. En conclusión, el PEL será un documento que permita a los ciudadanos tomar las riendas de su aprendizaje y les hará sentirse más motivados. Culturalmente ayudará a desarrollar una mayor tolerancia hacia la diversidad.

El PEL es propiedad de cada persona-aprendiente y es responsabilidad de cada uno completar, actualizar y guardar su propio portfolio a lo largo de toda la vida. Cada país será el encargado de adaptar el PEL a su lengua, y el Comité de Validación del Consejo de Europa tendrá que ocuparse de validarlo más tarde. En la actualidad existen 94 Portfolios validados, de más de la mitad de los 47 estados miembros del Consejo de Europa. En España, el Ministerio de Educación y Ciencia creó cuatro portfolios, diferentes para cada grupo de edad: el PEL infantil (de 3 a 7 años), el PEL de primaria (de 8 a 12), el PEL de secundaria (de 12 a 16 años) y el PEL de adultos (desde los 16 años).

¹⁰ Habría que distinguir entre portfolio y portafolio. Mientras que el *Portfolio Europeo de las Lenguas* es un proyecto concreto del Consejo de Europa, el concepto "portafolio" suele hacer referencia a un dossier en el que se incluyen muestras de trabajo de cualquier profesional o estudiante dentro de su área profesional o de estudio. Este tipo de dossier se ha utilizado como herramienta de evaluación en contexto universitario durante las últimas décadas. Se trata de una evaluación formativa que puede llegar a ser mucho más efectiva y motivadora que los exámenes.

El PEL se enmarca en el proyecto del MCER y dentro de un enfoque comunicativo y una visión socioconstructivista y cognitiva del aprendizaje lingüístico. Se centra, pues, en las necesidades comunicativas del estudiante y considera la interacción como instrumento de aprendizaje, ya que anima a los estudiantes a crear su propio conocimiento. Además, se da importancia al contexto, se ve la comunicación como un proceso cognitivo y se basa en la pedagogía del contrato, puesto que el estudiante pasa a tomar las riendas de su propio proceso aprendizaje y la negociación entre profesor y alumno adquiere gran importancia en este proceso. Es un enfoque basado en la metodología activa, al fomentar la participación de los aprendientes, así como también en la concepción plurilingüe y pluricultural y en la autonomía del alumno.

De este modo, vemos cómo el uso del PEL entre los ciudadanos europeos permitiría la transparencia entre los distintos certificados de lenguas y sistemas educativos y favorecería el estudio de mayor número de lenguas y el desarrollo de la autonomía y la motivación de los estudiantes.

El PEL se encuentra estructurado en tres partes: Pasaporte, Biografía y Dossier.

En el Pasaporte encontraremos recogidas las acreditaciones y las experiencias lingüísticas y culturales que haya tenido el aprendiente, así como también su perfil lingüístico en cada lengua, es decir, el nivel de dominio que posee en un idioma según los niveles del MCER y cinco actividades comunicativas de la lengua: comprensión escrita; comprensión oral; interacción; expresión oral y expresión escrita. Puesto que no utilizamos todas las lenguas que conocemos ni para los mismos fines ni con la misma frecuencia, varía el nivel que poseemos de una misma lengua ya hablemos de expresión oral o escrita, o de comprensión oral o escrita. Por ejemplo, una persona puede tener un nivel de expresión oral muy elevado en una lengua, tras haber vivido durante varios años en un país, pero puede no poseer un buen nivel de expresión escrita al no haber tenido necesidad de leer o de escribir en esta lengua. Recoge, pues, también las competencias parciales. Esta parte del PEL es común para todos los modelos destinados a los adultos.

La segunda parte del PEL es la Biografía, en ella los estudiantes podrán plantear sus planes de aprendizaje y observar y evaluar el progreso que realizan. Hay lugar también en esta parte para la descripción de las capacidades y los conocimientos lingüísticos que se tienen en cada lengua, comparando su opinión con la de sus

compañeros y profesores. Asimismo, también pueden registrarse las experiencias lingüísticas y culturales que hayan tenido, tanto si fueron académicas como si no.

Finalmente, el Dossier, como más arriba mencionamos, es una especie de portafolio en el que los alumnos reunirán trabajos seleccionados que muestren qué son capaces de hacer con la lengua. Se documenta, pues, la información sobre el dominio lingüístico dada en las anteriores partes. Estas muestras pueden recogerse en diversos formatos: escritos, audios, videos, etc.

3.2. Dimensión pedagógica del PEL

El PEL tiene, como ya hemos indicado más arriba, dos fines básicos: un fin acreditativo y uno pedagógico. De las tres secciones que lo constituyen el Pasaporte de lenguas es el que se utilizará principalmente como documento certificativo del nivel de competencia lingüística, y por ello su formato es común a todos los modelos validados para adultos. En el Pasaporte hay cabida tanto para la autoevaluación como para la evaluación por parte de profesores y comisiones examinadoras. Se deberá indicar en cada registro quién, cuándo y cómo ha evaluado. De esta manera, se busca lograr uno de los objetivos del Consejo de Europa que es el de la descripción clara y transparente de las competencias lingüísticas y del nivel de las titulaciones para facilitar la movilidad en Europa.

La Biografía lingüística, en cambio, servirá para los fines formativos del Portfolio. Pues, en ella el aprendiente podrá reflexionar y planificar su proceso de aprendizaje. Habrá, también, lugar para registrar todas las experiencias lingüísticas y culturales dentro o fuera del contexto académico. Todo ello fomentará otro de los objetivos del CE: el desarrollo del plurilingüismo y del pluriculturalismo a lo largo de toda la vida.

Por último, el Dossier podrá servir para ambas funciones, al recoger muestras de los progresos y de las capacidades incluidas en el Pasaporte y en la Biografía. En el Dossier, los estudiantes adultos podrán guardar los resultados de tareas reales como cartas, reseñas, informes, etc.

En su dimensión pedagógica, el PEL ayudará a los alumnos a aclarar el proceso de aprendizaje, invitándoles a la reflexión, a la ampliación de su capacidad metacognitiva y a la autoevaluación de su propio proceso. Con ello, se busca que los alumnos sean más autónomos, consiguiendo que se motiven intrínsecamente, al darles más

responsabilidad. Al rellenar el Portfolio los estudiantes reflexionarán sobre las lenguas, su uso y su aprendizaje, permitiéndoles, de este modo, ser más autónomos en su propio proceso de aprendizaje.

Por otra parte, podemos afirmar que el PEL sigue una metodología socioconstructivista, puesto que el alumno es visto como un agente social que necesita la lengua para actuar dentro de la sociedad y se anima al estudiante a experimentar y resolver problemas o tareas. Se busca crear nuevos conocimientos a partir de otros previos, y valiéndose del contexto que le rodea. Así pues, será fundamental la interacción no solo con el profesor, sino también con los compañeros, el resto de la sociedad y el medio (al utilizar recursos bibliográficos, de Internet, etc.). La importancia que se le da a lo social y a lo contextual en el PEL podemos apreciarla en el hecho de que cualquier experiencia de contacto con la lengua o cultura es tenida en cuenta y registrada en la Biografía.

El PEL también puede ser situado dentro de un enfoque comunicativo, puesto que para determinar el nivel de competencia de un estudiante hablamos de capacidades y no de conocimientos de tipo gramatical o léxico. Así, pues, vemos que los descriptores de nivel hablan de tareas como escribir una carta, comprender clases o discursos, interactuar con espontaneidad en una conversación, comprender un libro de instrucciones, contar nuestras experiencias, sueños, esperanzas, etc. Asimismo, se pretende que cada estudiante se haga consciente de sus propias necesidades, autoevaluándose y estableciéndose sus propios objetivos. De este modo, se tienen en cuenta las necesidades de comunicación de cada estudiante.

En cuanto al modo de aplicar el PEL al aula, no existe aún mucha bibliografía. Incluso en *The European Portfolio. Proposals for development* (1997), primer documento del Consejo de Europa dedicado exclusivamente al PEL y que estableció las bases para su futuro desarrollo, la aplicación del portfolio desde el punto de vista pedagógico no es tratada con suficiente detenimiento, como bien apunta Westhoff (1999).

Pasamos a exponer algunas de las directrices básicas que encontramos en las primeras guías de uso del PEL. Según Little y Perclová (2001) existen dos maneras de aplicar el PEL al aula:

- Del Dossier al Pasaporte: este orden sería el más indicado para los alumnos de primaria y secundaria. En un primer momento, los estudiantes recopilan sus

mejores trabajos realizados en la lengua extranjera. A continuación, se les anima a proponerse nuevos objetivos de aprendizaje gracias la Biografía. Finalmente, se autoevalúan mediante el uso del Pasaporte.

- Del Pasaporte al Dossier: este segundo enfoque se considera más apropiado para la enseñanza de adultos. Primero, los alumnos tienen que rellenar su Pasaporte lingüístico y así reflexionar sobre el dominio lingüístico que poseen en las diferentes lenguas. Partiendo de este, establecen en su Biografía sus futuros objetivos. En el Dossier, a lo largo del curso, irán recopilando las muestras de haber alcanzado esos objetivos y se plantearán nuevos en la Biografía. Al final del curso, volverán rellenar el Pasaporte, actualizando la autoevaluación y observando el progreso que han realizado.

Kohonen (2001) plantea una tercera vía en la que el Dossier alcanza una mayor importancia. El Dossier deja de verse como una simple recopilación de los mejores trabajos, es además una herramienta para el desarrollo del aprendizaje reflexivo y de la autoevaluación. El Dossier será utilizado con frecuencia a modo de diario y en él se incluirán trabajos de reflexión sobre la concepción de uno mismo como estudiante de lenguas y sobre las lenguas y su aprendizaje.

De cualquiera de estas maneras, el PEL permitirá que el aprendiente pueda observar su progresión en el aprendizaje de lenguas, motivándole a plantearse nuevos objetivos y a tomar las riendas de su propio aprendizaje. Se desarrolla de esta forma la autonomía y se instaura el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida. En todo caso, se debe tener en cuenta que la forma concreta de llevar el PEL al aula dependerá de cada profesor y de sus estudiantes.

Para plantear nuevos objetivos y establecer métodos de aprendizaje pueden utilizarse sencillas fichas de trabajo en las que los alumnos registren aquello que se creen capaces de hacer en español, aquello que desean poder hacer a corto plazo y cómo van a conseguirlo. Al cabo de un tiempo se puede volver sobre dicha ficha y comprobar si se han cumplido los objetivos.

Por otra parte, el PEL también nos puede ayudar a reflexionar sobre nuestras propias estrategias de aprendizaje y aprender de las de nuestros compañeros. Para ello podremos utilizar actividades que nos hagan plantearnos qué serie de estrategias ponemos en marcha al enfrentarnos a una tarea. Asimismo, con el objetivo de hacer

conscientes a nuestros alumnos de la importancia de los intercambios lingüísticos que han realizado o podrían realizar, podemos llevar a las clases actividades que les hagan cuestionarse qué experiencias socioculturales han tenido y desearían tener con el español y su cultura.

En el contexto del IC y al tratarse de adultos, los estudiantes podrían elegir entre utilizar el Portfolio en su lengua materna o en español, según el nivel y los deseos de los alumnos. Los estudiantes también tendrán la responsabilidad de actuar como evaluadores y lectores de los PEL de sus compañeros de grupo. El profesor, por su parte, se encargará de actuar como guía, de marcar los tiempos y de planificar actividades que faciliten el uso del PEL.

En definitiva, el PEL al hacer reflexionar a los aprendientes sobre sus estrategias y estilos de aprendizaje y experiencias socioculturales, les permite desarrollar cierta conciencia metacognitiva y por tanto les da la posibilidad de ser más autónomos en el proceso. Asimismo, al ofrecer la posibilidad de establecer sus propios objetivos, al reconocer experiencias de contacto no regladas y al mostrar el proceso de aprendizaje de manera más clara, el PEL puede llegar a ser un importante elemento motivador para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que es uno de los principales objetivos del Consejo de Europa.

3.3. Algunos proyectos PEL llevados a cabo y sus resultados

En los últimos 10 años se han puesto en funcionamiento numerosos proyectos de instauración del Portfolio en las aulas. En diversos estados miembros como: Bélgica, Bulgaria, España, Finlandia, Holanda, Irlanda, Reino Unido, República Checa¹¹ y en todos los niveles del sistema educativo.

Trataremos en este apartado algunos de estos proyectos y sus resultados, que ilustran un amplio abanico de las diferentes posibilidades de su puesta en práctica.

¹¹ Ver http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html

Primeros proyectos bajo el amparo del Consejo de Europa

Los proyectos piloto¹² realizados en los primeros años dieron resultados bastantes positivos (Little y Perclová: 2001), confirmándose el aumento de la motivación para el aprendizaje y de la confianza en las propias capacidades. El uso del PEL permite a los alumnos reflexionar sobre sus conocimientos lingüísticos y sobre el proceso de aprendizaje. Se vuelven más activos y toman sus propias decisiones, facilitándoles, así, el desarrollo de su autonomía. Por otra parte, también se dieron resultados positivos para el docente, pues el PEL también le invita a reflexionar sobre el aprendizaje de lenguas, al permitirle ver con más claridad los objetivos y evaluar el logro.

Sin embargo, no todos los comentarios y conclusiones de los proyectos piloto fueron positivos, sino que existieron muchas dudas y dificultades a la hora de llevar al aula el PEL. Una de las principales dificultades que se encontraron fue la falta de tiempo para el Portfolio, pues este parece requerir una dedicación extra aparte del resto de responsabilidades del profesor. Otra de las preocupaciones de los profesores es la relación entre el PEL y el programa, por un lado, y el libro de texto, por otro. Asimismo, se señalaron como problemas no saber utilizar los niveles comunes de referencia y sus descriptores ni cómo utilizar el PEL para ayudar a los alumnos a reflexionar sobre el aprendizaje de lenguas. Del mismo modo, se detecta un cierto escepticismo en los profesores a la hora de confiar en la autoevaluación, y una falta de motivación en los alumnos a la hora de rellenar los documentos y de reflexionar.

Little y Perclová (2001) ofrecen soluciones a algunas de estas cuestiones. En cuanto a la falta de tiempo, consideran que en un primer momento es necesaria una mayor inversión de tiempo, pues se trata de implantar algo nuevo en la educación. Esta inversión facilitará el trabajo futuro, pues los alumnos serán más responsables de su propio aprendizaje.

Por otra parte, el PEL no debe ser un trabajo extra, sino que debe estar integrado en el currículo. Así pues, podremos utilizar el Pasaporte para formular nuestros objetivos de aprendizaje en términos del PEL. Por ejemplo: “ser capaces de escribir notas y

¹² Hablamos de los proyectos piloto de cuyos resultados se nutrieron Little y Perclová para la redacción de su libro *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Estos proyectos fueron desarrollados en todo tipo de contextos académicos (en todos los niveles de la enseñanza pública, escuelas de idiomas privadas y universidades) y en diferentes países (República Checa, Irlanda, Austria, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Italia, Países Bajos, Portugal, Rusia, Eslovenia, Suecia, Suiza y el Reino Unido).

mensajes breves y sencillos relativos a necesidades inmediatas” puede tomarse como objetivo en cuanto a la producción escrita para lograr un nivel A2.

El libro de texto debe ser utilizado con flexibilidad teniendo en cuenta las necesidades y los objetivos personales de los alumnos. Little y Perclová sugieren que se podría consultar a los estudiantes para elegir qué partes del libro de texto preferirían trabajar y utilizar las actividades de modo que los estudiantes puedan desarrollar su autonomía.

En cuanto a la dificultad para comprender y utilizar los descriptores de nivel de referencia por parte de profesores y alumnos, se sugiere que el profesor se plantee en un primer momento qué son capaces de hacer sus alumnos en la lengua meta. Asimismo, en el caso de utilizar un libro de texto sería recomendable que el profesor aplicara los descriptores al libro, planteándose al comienzo de cada unidad qué competencias comunicativas, conocimiento lingüístico y vocabulario les va a aportar a sus estudiantes el estudio de dicha unidad.

Para facilitar la comprensión a los alumnos, se sugiere una serie de actividades para el aula como la utilización de los descriptores para formular los objetivos. Al principio de curso o trimestre se hablará con los alumnos sobre aquello que deberán ser capaces de hacer con la lengua al finalizar el periodo de estudio. A continuación, se formularán estos objetivos en forma de descriptores de dominio, escribiéndolos en carteles que se situarán en la pared para que los alumnos puedan escribir su nombre cuando consideren que han alcanzado uno de ellos. A lo largo del curso se revisarán y se reformularán estos objetivos. Otra actividad práctica para familiarizarse con los descriptores puede ser la de relacionarlos con cada una de las unidades del libro de texto. Así, al comienzo de cada unidad, los alumnos deberán identificar cuál es el objetivo de la unidad, y al terminar se evaluará si se ha conseguido.

En cuanto a la motivación y la reflexión, los resultados de los proyectos piloto muestran que muchos alumnos se encuentran desmotivados para aprender o para el uso del PEL y sin fuerzas para la reflexión. Ante esto Little y Perclová invitan a los profesores a cambiar de papel y a dar a sus alumnos más responsabilidad, obligándolos de este modo a que se impliquen. Otro modo de motivación puede ser fomentar la actitud de pertenencia hacia el Portfolio. Sugieren la decoración de las páginas, guardar dibujos, recortes y documentos para los pequeños, y para los adultos hacer del PEL el centro de trabajo de un proyecto.

La reflexión sobre la lengua y el proceso de aprendizaje es una de las funciones pedagógicas principales del PEL, pero en la que muchos alumnos encuentran dificultades. Para facilitar este trabajo, se sugiere comenzar a debatir en la lengua materna y redactar finamente los objetivos en la lengua meta. Poco a poco y a medida que los alumnos vayan adquiriendo mayor competencia se incitará al uso de la lengua meta para la reflexión. Encontramos una actividad de reflexión muy útil en Little y Perclová para que los alumnos se conozcan mejor como estudiantes de lengua y se planteen de qué manera aprenden mejor. En ella los alumnos tendrán que escribir un texto en el que respondan a la pregunta “¿Qué tipo de alumno de idiomas soy yo?” Se les puede sugerir que piensen en tres adjetivos positivos y tres negativos que les definan como alumnos de idiomas. Asimismo, pueden pensar en tres actividades útiles para el aprendizaje. Finalmente, podrán hablar de una experiencia positiva que hayan tenido de aprendizaje del idioma. El texto podrá ser compartido y corregido con los compañeros y se podrá incluir dentro de la Biografía. La información dada en estos textos será de gran utilidad para el profesor, pues le permitirá, entre otras cosas, hacer una lista de actividades preferidas para utilizarlas en otras ocasiones.

Otra manera de incitar la reflexión entre nuestros estudiantes es la de plantearles una serie de cuestiones sobre su aprendizaje y las clases al final de un periodo lectivo. Little y Perclová nos sugieren el uso de un cuadro dividido en dos columnas tituladas: “Sobre mi aprendizaje”, en la que se hablará de las cosas de las que son capaces y que han aprendido, y de aquellas que les resultan aún difíciles; “Sobre las clases”, en la que se registrarán las actividades que resultan más interesantes y aquellas que son más aburridas. Otras actividades que pueden fomentar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje son la preparación por parte de los alumnos de actividades de comprensión lectora, o bien la preparación de una clase completa.

Por último, la autoevaluación, a pesar de ser objetivo y práctica fundamental en las tres partes del PEL, plantea, como vimos más arriba, muchas dudas entre los profesores. Muchos de los docentes dudan de la capacidad y objetividad de sus propios alumnos para autoevaluarse. Según Little y Perclová, esta actitud entre el profesorado se debe, sin duda, a nuestra tradición pedagógica, en la que es el profesor el único capacitado para la evaluación. Ante esta creencia, no aconsejan ningún método determinado para solucionar este obstáculo, lo que sí hacen es darnos algunas claves para introducir la autoevaluación en el aula. Consideran que la autoevaluación se puede centrar en tres aspectos distintos: el proceso de aprendizaje,

cómo está resultando esta experiencia en general; el dominio comunicativo, qué somos capaces de hacer; el dominio lingüístico, qué vocabulario, estructuras y sonidos conoce y utiliza el alumno.

Se aconsejan actividades como la evaluación de trabajos por parejas, la reflexión sobre qué se ha aprendido y con qué grado de satisfacción, la formulación por parte de los alumnos de los objetivos, el establecimiento de criterios para la realización correcta de una tarea, la realización de un examen para sus compañeros, la evaluación de presentaciones por los compañeros, el trabajo de reflexión en grupo sobre la consecución de un descriptor determinado y la revisión regular de los objetivos registrados en la Biografía. Otra manera de integrar la autoevaluación en la clase es la de hacerles tener una conversación cada día, en parejas, fluida y cronometrada por ellos mismos. Tratarán de ir mejorando, superando el tiempo de habla cada vez.

Experimentación en Bélgica

En Bélgica se llevó a cabo la experimentación de dos Portfolios, uno destinado a alumnos entre 10 y 14 años y otro para estudiantes entre 14 y 18 años. Esta experimentación tuvo, como es de esperar, reacciones positivas y negativas. Entre las opiniones positivas encontramos aquellas que resaltan la posibilidad de registrar lo que conocemos de manera positiva e incluso si únicamente son competencias parciales. También se resaltó la posibilidad de incluir todas las lenguas en las que tengamos alguna competencia, aun aquellas que hemos aprendido fuera del contexto académico. Asimismo, se destaca la posibilidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y la confianza que se deposita en el estudiante al fomentar la autoevaluación.

Frente a estas reacciones positivas, encontramos algunas dificultades como son la falta de motivación para redactar la Biografía, escepticismo en cuanto a la validez del documento y la incomprensión de cierta terminología en los descriptores de nivel. Ante este último problema, Gilbert De Samblanc (2002), coordinador del proyecto Portfolio en la Comunidad Francesa de Bélgica, propone el uso de descriptores con terminología más sencilla y con un mayor uso ejemplos concretos.

Experimentación en Finlandia

En Finlandia, entre 1998 y 2001 se llevó a cabo un proyecto de implantación del PEL en el que participaron 20 profesores y 420 estudiantes. Durante esta experiencia trabajaron principalmente el Dossier y su función pedagógica. El Dossier fue utilizado de manera frecuente a lo largo de los tres cursos y los trabajos estaban conectados con el currículo.

Kohonen (2001), que presenta los resultados de dicho proyecto, aconseja comenzar por hacer reflexionar a los estudiantes sobre el aprendizaje en general y sobre cuál es la imagen que tienen sobre sí mismos como estudiantes. También considera fundamental para la motivación la justificación de este tipo de actividades de reflexión, pues los estudiantes deben conocer los beneficios que este trabajo les puede aportar. Durante este trabajo de autoreflexión los estudiantes comentaron que estas actividades les ayudaban no solo en el aprendizaje de lenguas y en el aprendizaje en general, sino que también les ayudaban a conocerse y comprenderse mejor en otras áreas de su vida. Los estudiantes estaban orgullosos de poder ver su evolución a lo largo de los tres años del proyecto y de saber qué cosas son capaces de hacer o no en la lengua meta. Las actividades que realizaron alrededor del PEL también les ayudaron a apreciar el trabajo en equipo y les hicieron reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

La experiencia fue en general positiva, pero, por supuesto, surgieron dificultades: muchos estudiantes consideraban el trabajo con el Dossier como una pérdida de tiempo y desarrollaban incluso cierta animadversión hacia él, la cual, según Kohonen, desaparecía con el tiempo en la mayoría de los casos. En cuanto al trabajo autónomo, algunos estudiantes se mostraban reacios a cambiar su idea tradicional sobre la educación, el papel del profesor y de los alumnos. Para ellos, sus compañeros no tenían gran cosa que aportarles y el profesor debía ser el que enseña y los estudiantes los que aprenden.

Según Kohonen, estos problemas hacen evidente la necesidad de explicar en un primer momento los beneficios del aprendizaje autónomo con la idea de continuar con él a lo largo de toda la vida. Es conveniente dar a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan dirigir su propio aprendizaje. La formación de los profesores encargados de presentar el PEL es, sin duda, esencial. Esta preparación

no solo debe pasar por lecturas o talleres de formación, sino también por un importante apoyo material y profesional.

Experimentación en España

En España, como señalamos más arriba, existen cuatro Portfolios validados: destinados a la educación infantil, primaria, secundaria y de adultos. Gisela Conde (2002) habla de cinco fases de desarrollo del PEL:

1. Redacción de un Documento-Guía para la adaptación del PEL en España.
2. Elaboración de las herramientas que componen el PEL.
3. Creación de recursos complementarios.
4. Experimentación en distintos contextos académicos.
5. Divulgación del proyecto, formación del profesorado, evaluación y mantenimiento del proyecto.

En la actualidad nos encontraríamos en la fase número 5, puesto que la Subdirección General de Programas Europeos del Ministerio de Educación y Ciencia se encargó ya de la creación de los cuatro PEL españoles, y los equipos de elaboración de estos también se ocuparon de experimentarlos. En el 2003 fueron validados por el CE los PEL de infantil, primaria y secundaria, y en el 2004 el de adultos. Asimismo, existe una guía-cuadernillo de material complementario para el uso del PEL de adultos.

El proyecto de los PEL españoles, según Daniel Cassany (2002), coordinador del equipo de secundaria, se centra fundamentalmente en el aspecto formativo del documento, sobre todo los PEL de infantil, primaria y secundaria. En general, se busca mejorar la formación de profesores y aprendices, así como fomentar la negociación en el aula y la modernización de la enseñanza de lenguas. Asimismo, el PEL dentro de la variedad lingüística y cultural de la sociedad española tiene como objetivo el de fomentar la integración de todas las culturas y las lenguas que coexisten en el país, tanto las oficiales como las que no lo son. Es decir, en el PEL habrá cabida no solo para las lenguas del estado español y del resto de los países europeos, sino que también se podrán incluir las de los alumnos de origen no europeo.

Con el objetivo de utilizar el Portfolio como herramienta formativa, en la experimentación que se llevó a cabo con el PEL de secundaria en Cataluña durante el

periodo de 2002-2003, el equipo encargado se centró fundamentalmente en el desarrollo de la Biografía. De esta manera se le daba más importancia a la función pedagógica del PEL. En ella, los alumnos se plantean qué lenguas conocen, autoevalúan el nivel de competencia que tienen en cada una de ellas, cómo las han aprendido o aprenden y cuáles son sus planes futuros respecto a ellas, estableciendo nuevos objetivos de aprendizaje.

Tras este periodo de experimentación surgieron bastantes opiniones favorables por parte de los profesores, que consideraron el PEL como un instrumento innovador, que promovía la interculturalidad. Los estudiantes, por su parte, destacaron su utilidad para desarrollar una conciencia plurilingüe y pluricultural, así como también para ser más conscientes de lo que significa el aprendizaje de una lengua.

En cuanto a los aspectos negativos, todos coincidían en la dificultad existente para la comprensión de los descriptores y el número excesivo de actividades de reflexión y su carácter repetitivo. Los profesores añadieron la falta de tiempo y la necesidad de integrar el PEL con el currículo y el libro de texto. Los alumnos señalaron también la falta de atractivo del material.

El equipo de diseño de esta experimentación, llegó a la conclusión de que los resultados de los dos años de puesta en práctica habían sido positivos puesto que nos ayudan a conocer más sobre las condiciones necesarias para implantar el PEL en las aulas. A pesar de los problemas observados, principalmente formales, como el aspecto del material, la falta de especificidad de los descriptores y la necesidad de más formación y tiempo, afirman que:

los datos aportados por la experimentación corroboran que el PEL puede resultar un excelente instrumento en los institutos españoles para conseguir los objetivos de incremento de la integración con el resto de países europeos y de mejora de las relaciones internas entre las diferentes comunidades lingüísticas y culturales españolas, además de contribuir a facilitar la integración de las nuevas migraciones extraeuropeas (Cassany y otros, 2004:142)

El cambio de actitud y creencias del alumnado respecto al plurilingüismo fue uno de los principales objetivos de estudio de esta experimentación. Pérez Vidal (2006), como parte el equipo coordinador de este proyecto, analiza sus resultados y afirma que la experiencia fue muy positiva entre los estudiantes de 2º de ESO y concluye que el

PEL “forma mejores ciudadanos europeos” (2006:188). Sin embargo, señala la necesidad de desarrollar más proyectos de investigación en acción con el objetivo de tener más datos con los que poder crear un buen modelo de implementación del PEL.

Por otra parte, las conclusiones de la experimentación catalana señalan la necesidad de formación de los profesores, pues en ellos recae el futuro del proyecto. Son los profesores los encargados de introducir el PEL entre los ciudadanos, y por ello no solo deben conocerlo y saber aplicarlo sino que sería fundamental que se sintieran motivados por su uso y consideraran que les facilita su trabajo y no se lo dificulta.

3.4. Evaluación de la situación actual del PEL. Futuro del PEL

En conclusión, las experimentaciones expuestas en el apartado anterior plantean una serie de problemas que deben ser abordados en el futuro, como falta de tiempo y medios para llevar a cabo el proyecto, actividades repetitivas y un número excesivo de ellas dedicadas a la reflexión, complejidad de los descriptores y falta de especificidad de los mismos y desmotivación por parte de profesores y alumnos.

Los problemas que surgen en cuanto a los descriptores podrían solucionarse con la reelaboración de algunos o diseñando actividades en las que aparezcan de una manera más sencilla y específica. Escobar (2006) analiza las dificultades que puede presentar la redacción de los descriptores para los estudiantes de secundaria. Señala como problemas: la longitud, el uso del metalenguaje y de un registro académico y el grado de abstracción. Asimismo, sugiere que estas dificultades pueden verse como positivas, ya que, con la ayuda del profesor, los alumnos serán capaces de manejar conceptos metalingüísticos. Para ello, sería necesario el diseño de actividades específicas que facilitaran este proceso. Escobar presenta en su artículo algunas estrategias y recursos para superar los problemas de comprensión de redacción anteriormente mencionados.

En cuanto a la falta de medios y recursos para la aplicación del PEL, como indica Cassany,

no es necesario ni posible -por falta de tiempo y recursos- que todos los materiales PEL sean validados oficialmente. (...) En este sentido, cabe esperar que el PEL crezca diversificándose, elaborando adaptaciones y aplicaciones para grupos específicos”. (2006c: 73, el paréntesis es nuestro)

Se podría, pues, crear una red de colaboración mediante la cual cada centro y equipo de profesores que apliquen el PEL al aula compartan el material creado. Esta colaboración es muy necesaria sobre todo en proyectos con inmigrantes, adultos y con la introducción del e-PEL, ya que existe menos información.

En cuanto a los portfolios electrónicos, como es de esperar en la sociedad de hoy en día, han surgido varios modelos y proyectos¹³. Los portfolios electrónicos tienen como ventaja el hecho de ser interactivos, prácticos, fáciles de utilizar y de poner al día. Sin embargo, se enfrentan a dos grandes obstáculos: la falta de acceso a las tecnologías de ciertos usuarios y centros, y como señala E. Landone (2005:13), coautora del e-PEL de la Universidad de Milán, la falta de “asimilación de la tecnología digital en la cultura pedagógica predominante”.

La sólida formación del profesorado en el PEL y de los responsables de los centros se plantea como un paso necesario y básico para la implantación del Portfolio en las aulas. Los profesores no solo deben conocer los recursos prácticos para la aplicación del PEL, sino que también deben creer en los objetivos que este plantea para ser capaz de transmitir su motivación a los estudiantes. Lograr este difícil objetivo pasa, como señala Kohonen (2001), no solo por cursos de formación, sino que también se hace fundamental un importante apoyo material y profesional.

¹³ Entre ellos encontramos ejemplos como el de ALTE/EAQUALS (<http://www.eelp.org/eportfolio/index.html>), que fue el primer portfolio electrónico validado por el Comité de validación del C.E y otro validado más recientemente como el de Holanda (Europees Taalportfolio), en 2007(<http://www.europeestaalportfolio.nl>).

Asimismo, existe un Portfolio digital realizado entre 2003-2005 dentro de un proyecto Sócrates/Minerva de la Unión Europea para la cooperación europea en la Tecnología de la información y comunicación (TIC) y la Enseñanza abierta a distancia (EAD). La realización de este e-PEL fue coordinada por la Università degli Studi di Milano (Italia) y tuvo la participación de Europa Universität Viadrina Frankfurt (Oder, Alemania), Gap multimedia S.r.l - Milan (Italia), Göteborgs Universitet (Suecia), Höskolan i Skövde (Suecia), IMCS Intercollege-Cyprus (Chipre), y de la Universidad de Salamanca (España). Validado por el Consejo de Europa, está disponible en 6 lenguas (italiano, sueco, alemán, inglés, griego y español) y puede ser descargado de manera gratuita en la página web del proyecto: <http://eelp.gap.it>

3.5. Análisis de los componentes de los modelos PEL

En los apartados anteriores realizamos una descripción general del PEL su estructura y funciones. En este punto analizaremos de manera más detallada sus componentes, comparando algunos modelos validados, con el objetivo de observar los elementos comunes y resaltar aquellos que cumplan una función pedagógica, pues es esta, principalmente, la función con la que nos interesa trabajar con el Portfolio. Prestaremos especial atención a las actividades y herramientas que el PEL ofrece para desarrollar la conciencia intercultural del alumno y su autonomía como aprendiz autónomo. Para ello hemos manejado los siguientes modelos:

- PEL de la Conferencia suiza de los directores cantonales de educación pública. Número de modelo acreditado: 1.2000
- PEL para jóvenes y adultos de Centre Regional de documentation pédagogique de Basse-Normandie. Número de modelo acreditado: 5.2000
- PEL de ALTE-EAQUALS. Número de modelo acreditado: 6.2000
- PEL para “Educação Basica” y para adultos del Ministerio de Educación portugués. Números de modelo acreditado: 20.2001/21.2001
- PEL de infantil (de los 3 a los 7 años) del Ministerio de Educación y Ciencia español. Número de modelo acreditado: 50.2003
- PEL de primaria (de los 8 a los 12) del Ministerio de Educación y Ciencia español. Número de modelo acreditado: 51.2003
- PEL de secundaria (de los 12 a los 16) del Ministerio de Educación y Ciencia español. Número de modelo acreditado: 52.2003
- PEL para adultos del Ministerio de Educación y Ciencia español. Número de modelo acreditado: 59.2004
- PEL “Junior version”, de CILT (The National Centre for Languages) Número de modelo acreditado: 70.2006

A pesar de que nuestro trabajo tenga como objetivo la integración del PEL en la enseñanza de español a adultos, hemos analizado modelos destinados a otras edades por crearlos fuente de posibles actividades adaptables a un destinatario adulto. Igualmente, en el caso del PEL español nos interesa ver como se tratan las dimensiones intercultural y de aprendizaje desde los primeros niveles de instrucción.

Como hemos señalado más arriba, todos los PEL para adultos validados se encuentran divididos en tres partes: Pasaporte de lenguas, Biografía lingüística y Dossier. El Pasaporte, con el objetivo de facilitar su reconocimiento por todo el territorio europeo y la movilidad de su usuario, es común a todos los PEL de adultos. La Biografía, por su parte, cambia ligeramente según el modelo con el objetivo de adaptarse a diferentes contextos y realidades. Asimismo, la ficha introductoria del Dossier también puede variar. En los apartados siguientes, comentaremos el contenido de cada una de las partes de los PEL validados para adultos.

3.5.1. El Pasaporte de lenguas

Si bien es el mismo en todos los modelos del PEL para adultos, podemos encontrar variaciones importantes en aquellos destinados a adolescentes o alumnos de primaria (los modelos del MEC y el modelo de Educación Básica de Portugal, por ejemplo): fichas en las que aparecen los nombres de anteriores escuelas y academias, diferente diseño de las tablas indicadoras de los perfiles lingüísticos y de las experiencias lingüísticas y culturales, simplificación de la parrilla de autoevaluación y sus descriptores, etc. Nos centraremos en el Pasaporte destinado a los adultos, pues estudiamos la posible introducción del PEL en la enseñanza destinada a ellos. El Pasaporte para adultos consta de tres partes:

Perfil lingüístico_

En sus páginas los estudiantes podrán registrar los certificados y experiencias lingüísticas que poseen y podrán autoevaluar las competencias que tienen en cada una de las lenguas que conocen. Para ello, utilizarán el cuadro de autoevaluación y completarán una serie de tablas, en las que aparecen 5 actividades comunicativas de la lengua (comprensión oral, comprensión lectora, interacción, expresión oral y expresión escrita) junto a los seis niveles del MCER (ver tabla 1). De este modo, los estudiantes podrán observar que, según la actividad de la que hablemos, poseen un nivel distinto en una misma lengua, es decir, el perfil lingüístico suele ser irregular.

Idioma / Language	Idioma / Language					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Escuchar / Listening						
Leer / Reading						
Conversar / Spoken interaction						
Hablar / Spoken production						
Escribir / Writing						

Tabla 1. PEL para adultos. MEC

Resumen de las experiencias lingüísticas e interculturales

Este resumen se hará completando una tabla en la que figura el tiempo de aprendizaje y uso de la lengua o de estancia en un país en que se habla la lengua o lenguas objeto de estudio: hasta un año, hasta tres años, hasta cinco años, más de cinco años.

Se divide el tipo de experiencia lingüística e intercultural en 2 categorías:

1. Aprendizaje y uso de la lengua en países donde no se habla la lengua: especificando si se trataba de enseñanza primaria, secundaria y/o profesional, enseñanza superior, educación para adultos, otros cursos, uso regular en el trabajo, contacto regular con hablantes de la lengua u otros.
2. Estancias en el país o región donde la lengua es hablada: participación en cursos de lengua; uso de la lengua para estudios o formación; uso profesional de la lengua; otros.

Para atestiguar estas experiencias, se facilitan documentos en los que se puede especificar el tipo de experiencia y añadir una descripción de la misma. Estos documentos pueden ser firmados por responsables del centro de estudios o de trabajo, por miembros de la familia en la que se realizó la estancia, etc.

Lista de certificados y acreditaciones

En ella se especificará la lengua, el nivel de competencia lingüística alcanzado, el nombre del título, la institución que lo expide y el año. También encontramos una “escala global” que sirve para determinar qué nivel del MCER acreditan los exámenes que se han realizado. En otra página, diseñada especialmente para ello, se podrán describir los tipos de exámenes, con el objetivo de que sean comprensibles internacionalmente.

A nivel pedagógico el Pasaporte permite a los alumnos reflexionar sobre sus competencias lingüísticas, desarrollando su capacidad de autoevaluación y sus conocimientos sobre lo que significa dominar una lengua a diferentes niveles. Asimismo, les permite ver con claridad el tiempo que llevan en contacto con una lengua y registrar experiencias de aprendizaje que por no ser académicas no eran tenidas en cuenta anteriormente. Este hecho puede servir de incentivo para continuar teniendo experiencias de este tipo y desarrollar las dimensiones de hablante intercultural y de aprendiente autónomo de las que habla el Plan curricular del Instituto Cervantes. Por otra parte, el hecho de revisar el Pasaporte tras un periodo de tiempo considerable, mostrará al estudiante su evolución en ciertos aspectos y hará que se sienta motivado para continuar su aprendizaje.

3.5.2. La Biografía lingüística

En la Biografía los usuarios del PEL podrán reflexionar sobre cómo, por qué y dónde han aprendido las lenguas que conocen. Les permitirá ver con claridad los pasos que han dado para llegar donde están y así, poder establecer nuevos objetivos y saber qué pasos tendrán que dar para alcanzarlos. De esta manera, el sujeto se siente más responsable de su propio proceso de aprendizaje y desarrolla su autonomía a este respecto.

Pedagógicamente, al centrarse mucho más en el aprendizaje, tiene más valor para el desarrollo de la autonomía y la conciencia metacognitiva. Asimismo, incita a la reflexión sobre las experiencias interculturales y el aprendizaje que estas han supuesto, favoreciéndose así el desarrollo de la competencia pluricultural.

La Biografía es la sección del PEL que más varía tanto en diseño como en número y contenido de sus componentes. A pesar de ello, dentro de sus componentes existe

uno que se repite en contenido y en muchas ocasiones, también, en diseño: las listas de descriptores para la autoevaluación. Las variaciones que podemos encontrar no son muy importantes, puesto que las listas han sido creadas partiendo del cuadro de autoevaluación del MCER. Así lo vemos si tomamos como ejemplo el descriptor del Cuadro de Autoevaluación de la actividad de leer del nivel A1: “Comprendo palabras y nombre conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos”. Este descriptor aparecerá concretado en un mayor número de descriptores en la listas de autoevaluación de la Biografía, como muestra la tabla 2.

	Leer	1	2
<i>Siempre que cuente con apoyo visual, pueda releer o utilizar un diccionario...</i>			
	• soy capaz de entender palabras y frases en los letreros más comunes; por ejemplo “Estación”, “No aparcar”, “Prohibido fumar”, etc.;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• soy capaz de entender formularios (solicitud de inscripción, hoja de registro de un hotel, etc.) para proporcionar los datos más relevantes sobre mí mismo;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• soy capaz de entender información puntual básica en carteles, folletos y catálogos; por ejemplo, horarios y precios de espectáculos, transportes, comercios;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• soy capaz de entender las indicaciones más importantes para utilizar aparatos o dispositivos de uso corriente, como por ejemplo “imprimir”, “apagar”, etc.;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• soy capaz de entender mensajes cortos y sencillos, felicitaciones y saludos, en postales o tarjetas;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• soy capaz de entender notas y mensajes breves de la vida cotidiana con instrucciones o información; por ejemplo, “Compra pan” o “Volveré a las 4”;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabla 2.PEL para adultos. MEC

Aparte de las variaciones propias del diseño, encontramos ligeras diferencias en el contenido. Por ejemplo, algunos PEL como el del MEC, ALTE- EAQUALS y el de los cantones Suizos incluyen como categoría junto a la comprensión oral, comprensión lectora, interacción, expresión oral y expresión escrita, las estrategias empleadas y el repertorio lingüístico (“quality of language”). Así, en el nivel A1 vemos descriptores como “Soy capaz de decir que no entiendo algo” y en el nivel C1 otras como “Soy capaz de utilizar espontáneamente una serie de expresiones adecuadas para ganar tiempo mientras reflexiono sin perder mi turno de palabra.”

En algunos casos, junto al descriptor aparecen tres espacios o casillas: uno destinado a la autoevaluación; otro a la evaluación de un compañero o profesor; y una última para marcar aquello que aún no podemos hacer pero que tenemos como objetivo. En ciertos modelos, como el de ALTE-EAQUALS y el español del MEC para adultos solo presentan una casilla para la autoevaluación y otra para marcarlo como objetivo. Estas listas de descriptores, que se repiten en todos los modelos, tienen como objetivo

permitir que los usuarios puedan autoevaluar sus competencias lingüísticas de manera más detallada y poder plantearse nuevos objetivos.

A pesar de lo muy diferentes que pueden parecer en un primer momento los otros elementos de la Biografía, si los analizamos con más detenimiento vemos que existen puntos en común. En todas las Biografías del PEL aparece un apartado destinado al registro de las experiencias de aprendizaje y otro para las experiencias de carácter intercultural. Por lo general, también se hace referencia a los cursos y las escuelas donde se ha aprendido la lengua y a las actividades que contribuyeron a la mejora del dominio de la lengua como, por ejemplo, la lectura de libros, el visionado de películas, los intercambios, la realización de exposiciones, etc. En el PEL para adultos del MEC aparece una sección dedicada a este aspecto, que incluye las actividades comunicativas de “escuchar”, “leer”, “hablar” y “escribir” y estas, a su vez, se dividen en dos columnas: “En el aula” y “Por mi cuenta”. El objetivo es que los estudiantes puedan reflexionar sobre las actividades de aprendizaje que consideran más eficaces, para que profesores y alumnos puedan así planear mejor el futuro aprendizaje. Esta información será también muy útil para el profesor.

El PEL para adultos del MEC tiene una sección exclusiva para reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje, titulada “Aprender a aprender”. En ella, se reflexiona sobre aspectos como qué hacemos para evitar que las emociones negativas influyan sobre nuestro aprendizaje, cómo organizamos nuestro aprendizaje y qué estrategias utilizamos para aprender y fijar palabras o construcciones nuevas. Es decir, no solo se recoge la dimensión del alumno referente al aprendizaje, sino también la dimensión afectiva, que aparece en el MCER en la competencia existencial y a la que le confiere una especial importancia, pues será uno de los factores que determine el cumplimiento de las tareas a las que se enfrenten los usuarios de la lengua, y se relaciona con la conformación de estilos de aprendizaje y comportamientos y actitudes hacia la lengua y el aprendizaje. Sin embargo, esta dimensión afectiva, se encuentra en muchas ocasiones ausente en la programación del aula por no considerarla importante, por no tener tiempo, por darla por supuesto y principalmente porque es difícil de tratar en clase. En este sentido, el PEL puede resultar de ayuda para que profesor y alumnos se enfrenten a la tarea de abordar los factores afectivos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, la Biografía gracias a su listas de autoevaluación con descriptores más específicos y a las diferentes herramientas para la reflexión acerca de las

experiencias lingüísticas e interculturales que hemos tenido a lo largo de nuestra vida, nos ayuda a ver con mayor claridad la situación en la que nos encontramos dentro de nuestro aprendizaje y a poder establecer nuevos objetivos de forma realista y sabiendo por qué medios hemos aprendido mejor en el pasado.

3.5.3. El Dossier

Esta parte del PEL es una especie de carpeta en la que se incluirán trabajos seleccionados que muestran el nivel de competencia que se tiene en una lengua o el proceso de aprendizaje que se ha seguido a lo largo de un periodo académico. El contenido del Dossier podrá ser modificado cuantas veces se quiera, y dependerá de los fines para los que se utilice el PEL, a saber: conseguir un trabajo determinado, ser admitido en un centro de estudios, mostrar el proceso de aprendizaje o simplemente ilustrar el nivel de competencia que se tiene en el momento.

Las variaciones en la ficha del Dossier suelen ser mínimas. Normalmente, se trata de una lista dividida en varias columnas, en las que se registrarán la fecha, el tipo de documento (carta, artículo, presentación oral, etc.), el resumen del contenido y el soporte material en el que se presenta (audio, escrito, video, etc.). Asimismo, suele haber una casilla para indicar si los trabajos han sido corregidos o no y si fue labor individual o de grupo.

Pedagógicamente, el Dossier favorece al desarrollo de la autonomía del alumno, puesto que es este quien decide qué material debe incluir como documentos representativos de su proceso de aprendizaje o de su actual nivel de competencia. Asimismo, el hecho de poder incluir un texto en diferentes fases: borrador, corrección y trabajo final, ayudará al estudiante a ser más consciente de sus errores y a observar su proceso de aprendizaje.

En definitiva, vemos que los modelos del PEL para adultos tienen más puntos en común que diferenciadores y todos persiguen el desarrollo de la autonomía y de la interculturalidad entre los aprendices de lenguas. Igualmente, los apartados comunes de los modelos del PEL hacen referencia a las competencias generales de MCER, que también son recogidas en el PCIC. A continuación analizaremos esta estrecha relación existente entre los objetivos del MCER y del PEL, centrándonos en algunas de las ideas-fuerza que rigen la política lingüística europea.

3.6. Entronque del PEL con las ideas-fuerza del MCER y con los objetivos de la política lingüística europea

En varias ocasiones hemos definido el PEL como una herramienta para conseguir objetivos del MCER y del CE. En concreto para el desarrollo de la transparencia y coherencia; el plurilingüismo y la pluriculturalidad; la competencia parcial y variedad de objetivos; la autonomía en el aprendizaje y la movilidad. En este apartado nos encargaremos de desarrollar esta cuestión, es decir, de analizar de qué manera se puede utilizar el PEL para avanzar hacia los objetivos del MCER y, por ende, de la política lingüística europea.

3.6.1. El PEL y la transparencia y coherencia

Garantizar la transparencia y coherencia en la enseñanza de lenguas ha sido, sin duda, uno de los principales objetivos de la política lingüística europea, pues permiten un enfoque común en la enseñanza y certificación de las lenguas y, por tanto, mayor comunicación y movilidad entre los ciudadanos.

Estos valores, como mencionamos en el capítulo 1, eran el eje central de la conferencia que dio lugar a la aparición del MCER: “Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación” (1991). Se buscaba pues, transparencia y coherencia en los objetivos, la evaluación y la certificación de dominio de idiomas, y es el documento del MCER el que sienta las bases para lograrlo.

EL MCER establece el cuadro común a partir del que poder describir objetivos, contenidos y metodología, posibilitando la transparencia de cursos y certificaciones, así como favoreciendo la cooperación internacional en materia de lenguas. Por su parte, el PEL proporciona la herramienta común para registrar las experiencias lingüísticas y culturales; describir con claridad las competencias; certificar el nivel de dominio y garantizar la transparencia entre distintas certificaciones.

El PEL se convierte, pues, en un documento con reconocimiento internacional que permite la movilidad y motiva a los aprendientes a continuar desarrollando sus competencias lingüísticas y culturales a lo largo de toda la vida.

3.6.2. El PEL, el plurilingüismo y la pluriculturalidad

Lograr una Europa plurilingüe y pluricultural es uno de los principales objetivos de la política lingüística europea, y como principales instrumentos para conseguirlo han sido creados los proyectos del MCER y del PEL.

La Biografía del PEL según sus Principios y directrices (DGIV/EDU/LANG (2000)33:3) fue diseñada para favorecer el desarrollo de competencias en otras lenguas, es decir el plurilingüismo. En efecto, el PEL es considerado como un medio importante para fomentar el plurilingüismo. En el MCER se cita el PEL en este sentido:

Los recientes desarrollos de los programas del Consejo de Europa en el ámbito de la lengua se han diseñado con el fin de producir herramientas que puedan utilizar todas las personas implicadas en la enseñanza de idiomas para el fomento del plurilingüismo. En concreto, el European Language Portfolio (ELP) proporciona un formato en el que se pueden registrar y reconocer formalmente el aprendizaje de idiomas y las experiencias interculturales de diversa índole (Consejo de Europa, 2002: 5).

Se resalta, pues, su función acreditativa que permite que experiencias de aprendizaje e interculturales regladas o no regladas sean reconocidas. De este modo, se fomenta que se continúen produciendo, y ello favorece el surgimiento de una sociedad formada por individuos plurilingües y pluriculturales, en la que sus ciudadanos no solo tendrán competencias en varias lenguas, sino que además serán capaces de utilizar sus experiencias y conocimientos de unas lenguas y culturas para aprender otras. En este sentido, el MCER al hablar del usuario de la lengua matiza:

El alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en *plurilingüe* y desarrolla una *interculturalidad*. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales (Consejo de Europa, 2002: 47).

Por tanto, la competencia plurilingüe y pluricultural nos permite acercarnos a nuevas lenguas y culturas sin miedo y con la confianza de poder emplear un gran repertorio de conocimientos y estrategias que utilizamos en otras lenguas y culturas. Se desarrolla, de este modo, nuestra conciencia metacognitiva y ciertas competencias generales de las que habla el MCER: la capacidad de aprender (“saber aprender”) y la competencia existencial (“saber ser”).

Poseer una competencia plurilingüe no significa tener un alto grado de competencia únicamente en una, dos o tres lenguas, sino que, además de poder manejar bien alguna lengua, conocemos muchas y somos capaces de utilizar los conocimientos que tenemos de una lengua, por mínimos que sean, para poder aprender otras nuevas, comunicarnos en determinadas ocasiones e incluso servir de mediadores entre personas que no pueden entenderse.

Las actividades de reflexión sobre la lengua y su aprendizaje de la Biografía del PEL, ayudan a desarrollar una conciencia metalingüística general y el conocimiento de diversas formas de aprender. Asimismo, al reflexionar sobre los encuentros culturales que hemos tenido a lo largo de nuestra vida y sobre los beneficios que ellos nos han proporcionado, tomamos más conciencia sobre nuestra competencia pluricultural. De este modo, al reconocerse todos los encuentros lingüísticos y socioculturales, y al ser conscientes de los conocimientos que ellos nos han aportado, se fomenta el respeto por la diversidad y se motiva al aprendizaje de más lenguas. Finalmente, el usuario también se hace más consciente de su propia identidad lingüística y cultural.

Vemos, pues, cómo el desarrollo de la competencia pluricultural entre los ciudadanos permitirá conseguir una sociedad europea tolerante y abierta hacia otras culturas. Esta actitud se encuentra estrechamente relacionada con el desarrollo de la competencia existencial, del “saber ser”, de la que nos habla el MCER. En este sentido, creemos muy interesante el proyecto del PEL infantil del MEC que pretende desarrollar la conciencia intercultural desde edades tempranas (3-7 años)¹⁴. El proyecto de implantación del PEL en la educación infantil facilitará la introducción de los conceptos fundamentales del MCER y, por tanto, hará que en la enseñanza a adultos la necesidad de desarrollar la autonomía en el aprendizaje y la interculturalidad sea

¹⁴ El PEL infantil apuesta por iniciar al niño en el descubrimiento temprano de las otras lenguas y culturas que se encuentran en su entorno. Asimismo, le ayuda a identificar los diferentes ámbitos en los que desarrolla sus actividades diarias, gracias al árbol que aparece en la Biografía. En él encontramos diferentes ámbitos como la familia, el aula, los juegos, etc.

mínima. Sin embargo, en la actualidad, en los contextos de enseñanza a ELE adultos sí parece necesario el desarrollo de estas dos dimensiones. Muchos alumnos tienen una visión etnocéntrica del mundo y una tradición educativa que les impide reflexionar sobre su aprendizaje y aceptar responsabilidades en su planificación y evaluación. En este sentido el uso del PEL podría ayudarnos a desarrollar estas dimensiones en las aulas del IC.

Por otra parte, la función acreditativa del PEL contribuye también al plurilingüismo y al pluriculturalismo, puesto que permite el reconocimiento internacional de competencias lingüísticas y de experiencias culturales, contribuyendo así a la movilidad de los ciudadanos y, por tanto, al enriquecimiento de su competencia plurilingüe y pluricultural.

Existen actividades complementarias al PEL que pueden utilizarse para el desarrollo de la conciencia de pluriculturalidad. Fernando Trujillo (2006) presenta tres actividades con este fin, que surgieron en el marco de dos proyectos llevados a cabo por el Centro Europeo para las Lenguas Modernas del Consejo de Europa en Graz, Austria.

La primera de las actividades, diseñada por Dick Meijer, se titula "Simulación". Consiste en la creación por parte de los estudiantes de una nueva personalidad y de un nuevo Pasaporte y Biografía lingüística. El hecho de tener que investigar sobre los posibles contextos y de reflexionar sobre el perfil de dominio que puede tener su nueva personalidad, según las experiencias que haya podido vivir, va a ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de cómo se construye la identidad y la competencia pluricultural.

La pluriculturalidad implica que el individuo forma parte de múltiples culturas, y por culturas no debemos entender únicamente naciones, etnias o religiones, sino cualquier grupo de personas con las que llegamos a identificarnos. Para hacernos conscientes de esta identidad múltiple que todos poseemos, los profesores Trujillo y Bockova han diseñado dos actividades (Trujillo, 2006:126-128). La del primero consiste en reflexionar sobre las diferentes facetas que conforman nuestra identidad a partir de una tabla en la que aparecen 6 columnas: grupo al que pertenezco, actividad principal, lugar de encuentro, momento, tipo de lengua; idioma.

Los grupos sociales a los que pertenece un individuo pueden ser múltiples y variados: familia, trabajo, estudiantes de Filología, amigos del lugar de origen, amigos de otros

lugares, escuelas de idiomas, etc. Cada grupo al que se pertenece está relacionado con una actividad principal, un lugar de encuentro, un momento, un tipo de lengua (registro) y un idioma. Por ejemplo, una tabla de uno de nuestros alumnos podría ser como la siguiente:

Grupo al que pertenezco	Actividad principal	Lugar de encuentro	Momento	Tipo de Lengua	Idioma
Familia	Convivir	Casa	Todos los días	Informal	Dialecto Árabe libanés
Compañeros del trabajo	Trabajar	Oficina	De lunes a viernes en horario laboral	Formal	Francés e inglés
Escuela de idiomas					
Amigos del país de origen					

Tabla 3. Tabla de reflexión sobre la pertenencia a varios grupos (Diseñada por Trujillo, 2006)

La actividad de Bockova se titula “Examen de Identidad” y consiste en escribir el nombre del alumno en el centro de un círculo al que rodean otros. En los círculos que rodean al nombre el alumno tendrá que escribir aquello que cree que le define: la nacionalidad, el sexo, la religión, los gustos, etc. A partir de este dibujo comparten la información con sus compañeros en busca de similitudes. Después se comentarán momentos en los que se han sentido orgullosos de esa identidad. También se comentarán los estereotipos que acompañan a sus múltiples identidades y con los cuales no se identifican. De esta forma los estudiantes se harán conscientes de los diferentes aspectos que construyen su propia identidad.

Vemos, pues, como el fomento del plurilingüismo y el pluriculturalismo, que es uno de los objetivos de la política lingüística europea, favorece a su vez la consecución de otros objetivos de Europa como son la tolerancia lingüística y cultural y el mantenimiento de su diversidad.

3.6.3. La competencia parcial, la variedad de objetivos y las competencias generales

Con la idea del plurilingüismo, desaparece aquel objetivo, en la mayoría de los casos, inalcanzable, de llegar a ser bilingüe en la lengua extranjera o segunda lengua. Se da una visión más realista de lo que significa el aprendizaje de una lengua a lo largo de la vida y de cómo las competencias que tenemos en ella van variando según muchos factores contextuales. Así pues, según la necesidad que tengamos de utilizar una lengua o los fines con los que la utilicemos, nuestras competencias variarán en un sentido u otro. Las competencias que tenemos en una lengua son, pues, parciales, variables y también funcionales puesto que se desarrollan de acuerdo con un objetivo concreto. El PEL reconoce este hecho y por ello nos ofrece la posibilidad en su Pasaporte de reflejar los diferentes grados de competencias que tenemos en un momento determinado. En el perfil de las competencias lingüísticas podemos observar la irregularidad de nuestro dominio al evaluar por separado cinco actividades comunicativas de la lengua: hablar, escuchar, leer, escribir y conversar. Asimismo, en las listas de autoevaluación de la Biografía vemos cada una de las tradicionales actividades comunicativas de la lengua desarrolladas en puntos más concretos. Gracias a estas, los alumnos se harán más conscientes de sus propias capacidades y podrán establecerse nuevos objetivos, según sus carencias y necesidades.

Por otra parte, el MCER no solo considera la existencia de competencias parciales con respecto a las actividades comunicativas de la lengua, sino que también:

Puede referirse a un *ámbito* concreto y a *tareas* específicas (por ejemplo, para permitir que un empleado de correos dé información sobre las operaciones más habituales que se realizan con clientes extranjeros hablando una lengua concreta). Sin embargo, también puede comprender *competencias generales* (por ejemplo, el *conocimiento* no lingüístico de las características de otras lenguas y culturas y de sus comunidades) (...) En otras palabras, en el marco de referencia aquí propuesto, la noción de competencia parcial hay que considerarla en relación con los distintos componentes del modelo y con la variedad de objetivos (Consejo de Europa, 2002: 133, el paréntesis es nuestro)

En cuanto a estas otras competencias, algunos modelos del PEL permiten registrar el dominio de *estrategias* en las listas de autoevaluación de la Biografía. En estas mismas listas de descriptores aparecen referencias a los textos, ámbitos, tareas, competencias generales y competencias comunicativas. Asimismo, en listas de

descriptores como las del PEL español para adultos existe un espacio en el que se pueden incluir otras tareas, estrategias, textos o competencias concretas que dominemos o seamos capaces de realizar.

En lo referente a las competencias generales, de manera directa o indirecta el PEL favorece, sin duda, su desarrollo y permite registrar su evolución. Así, por ejemplo, existen algunos modelos de PEL con actividades destinadas a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje como la ficha de “Aprender a aprender” y la de “Actividades de aprendizaje” del PEL español, que pueden ayudar al desarrollo de la capacidad de aprender (“Saber aprender”).

En general todo el PEL ha sido diseñado con el objetivo de que el estudiante reflexione sobre lo que supone aprender una lengua y que le ayude a ganar autonomía en este proceso. Las tres partes del PEL persiguen este objetivo, incitando al estudiante a autoevaluarse, a meditar sobre sus experiencias lingüísticas y culturales y a seleccionar sus mejores trabajos o los que mejor representen su evolución.

La relación entre el PEL y el desarrollo del conocimiento declarativo (“saber”), la podríamos encontrar en la Biografía, pues hay lugar para reflejar los conocimientos del mundo necesarios para toda comunicación. Este conocimiento, tanto académico como empírico, no está únicamente relacionado con la lengua y la cultura, sino que puede tratarse de conocimientos de todo tipo de saberes científicos o técnicos, así como aquellos relativos a los valores, creencias, religiones, costumbres, condiciones de vida, relaciones personales, lenguaje corporal y comportamiento ritual de ciertas sociedades. Así pues, en las descripciones que hagamos de nuestras experiencias lingüísticas y culturales se podrán resaltar aquellos conocimientos que nos han ayudado a comunicarnos en ciertas ocasiones, o bien aquellos cuyo desconocimiento nos han causado problemas para la comunicación.

En cuanto a las destrezas y habilidades (“saber hacer”), el PEL y su Biografía puede servir de medio de reflexión sobre aquellas de carácter intercultural como la capacidad de superar malentendidos interculturales y de vencer estereotipos. Por ejemplo, en el PEL de secundaria español existe un apartado que se titula “Mis lenguas: ¿Cómo hablan mis lenguas otras personas?”, gracias al cual el alumno puede reflexionar sobre los dialectos y variantes que existen de su propia lengua y superar así estereotipos. Asimismo, en la Biografía hay lugar para recoger los contactos culturales que se han tenido y las diferencias o malentendidos que se han podido producir. Este

hecho de verbalizar las impresiones y experiencias es el primer paso para realizar un posterior análisis en el que se podrán ver los motivos de estos comportamientos. Igualmente, se podrá reflexionar sobre el aprendizaje que ha supuesto esta experiencia, tanto de aspectos de la nueva cultura como de la propia.

Por último, la competencia existencial (“saber ser”) se ve claramente beneficiada con el uso del PEL en el aula. Esto se puede observar en los resultados obtenidos en las experimentaciones. Los profesores aseguran que los alumnos se encuentran más motivados, activos y que mejora su autoconfianza. Así lo observamos en los testimonios de profesores alemanes y checos recogidos por Little y Perclová (2001). Kohonen (2002) recoge, por su parte, las experiencias de algunos estudiantes, que resaltan la posibilidad de aprender más sobre si mismos como estudiantes de lengua e incluso en otras áreas de su vida: “Many dossier tasks are such that they help me realise my own resources”; (...) “Continuous self-reflection helps me to know myself better in other areas of my life, not just in language studies”. (Kohonen, 2002: 23).

Los factores individuales, fundamentales para la comunicación, como son las actitudes, las motivaciones, los valores, los estilos cognitivos y los factores de personalidad se verán beneficiados por el trabajo de reflexión del PEL.

En conclusión, el trabajo con el PEL nos permitirá registrar nuestro nivel de competencias parciales en cada una de las lenguas que conocemos y además favorecerá al desarrollo de competencias generales.

3.6.4. El PEL, la autonomía y el aprendizaje a lo largo de toda la vida

Otra de las ideas-fuerza que subyace en el MCER es la continuación del aprendizaje de lenguas, más allá de la educación obligatoria y fuera de los contextos académicos. Para ello, es fundamental que los alumnos desarrollen autonomía y que sean capaces de establecer sus propios objetivos y planes para conseguirlo. El Portfolio fue creado con este objetivo, entre otros, y así lo vemos en el informe del simposio celebrado en Rüschtikon en el que se afirma que el Portfolio “would enhance and sustain motivation in language learning in a lifelong perspective and help learners to plan, manage and assess their learning.” (Citado en Kohonen, 2002:35)

El PEL, como vimos en el apartado 3.2, es un excelente instrumento para el desarrollo de la autonomía, pues gracias al trabajo de reflexión que lleva su elaboración, el

proceso de aprendizaje se presenta mucho más transparente al alumno, al poder autoevaluarse e identificar los aspectos que necesita y quiere mejorar. De esta manera, mediante la reflexión estructurada que sobre el aprendizaje ofrece el PEL, pueden desarrollarse las habilidades metacognitivas del alumno.

La Biografía, como dijimos en apartados anteriores, será la parte del PEL que más se centre en el desarrollo de las funciones pedagógicas. Sin embargo, la Biografía no es la única parte del PEL que contribuye al aprendizaje a lo largo de toda la vida y al desarrollo de la autonomía por parte del alumno. Tanto el Pasaporte como el Dossier cumplen también una función en este sentido.

El Pasaporte motiva al alumno a continuar con su aprendizaje al reconocer sus competencias parciales por mínimas que sean, así como las experiencias de contacto lingüístico y cultural que le han enriquecido y han desarrollado su conciencia intercultural. Además, es un documento que permite a los usuarios, mediante el Cuadro de autoevaluación y los perfiles, ver de manera clara en qué punto se encuentran de su aprendizaje. Esto puede ayudarles a decidir hacia dónde quieren ir.

Por otra parte, también el Dossier al requerir una selección de material por parte del propio usuario implica necesariamente una autoevaluación y, por tanto, un desarrollo de la autonomía.

Estas autoevaluaciones del PEL pueden ser clasificadas según dos tipos básicos: la sumativa y la formativa. La formativa sería aquella realizada en la Biografía y el Dossier, puesto que es evaluado el progreso y se realiza durante el curso. Por el contrario, la autoevaluación del Pasaporte es sumativa pues refleja el nivel de dominio que se tiene de una o varias lenguas en un momento determinado.

Las experiencias llevadas a cabo con el PEL, muestran como reflexión y autoevaluación se encuentran estrechamente ligadas al desarrollo de la autonomía por parte del alumno. Little recoge una interesante reflexión de un profesor checo que da clase de inglés a niños de primaria, de 8 y 9 años: “el Portfolio anima a los alumnos a ser independientes, a pensar sobre sí mismos y a autoevaluarse. Es algo completamente diferente de lo que han visto hasta ahora” (Little, 2003: 19).

Para lograr el desarrollo de la autonomía por parte del alumno, es también fundamental, como dijimos más arriba, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, el

“aprender a aprender”. La Biografía es la parte que más desarrolla esta capacidad, al incitar a los usuarios a realizar una introspección sobre el camino que llevan recorrido en su aprendizaje de lenguas y mediante una serie de actividades que les harán reflexionar sobre de qué modo aprenden mejor. En el PEL español encontramos actividades como “Aprender a aprender” que sirven como instrumento de reflexión sobre las estrategias de aprendizaje. También existen otras como “How I solve communication problems”, del PEL de secundaria irlandés, “Learning” del PEL irlandés para inmigrantes, incluidas en el anejo 3.

El PEL ayudará, por tanto, a desarrollar una de las competencias generales de las que nos habla el MCER, la capacidad de aprender (“saber aprender”):

Las capacidades de aprendizaje de lengua se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje. Permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades. La capacidad de aprender tiene varios componentes, como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis (Consejo de Europa, 2002: 104)

En conclusión, PEL y MCER tienen como meta cumplir uno de los principales intereses del Consejo de Europa: fomentar la autonomía por parte de los alumnos y, asimismo, el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

3.6.5. Movilidad y cooperación

Desde su creación, tras los horrores de dos guerras mundiales, el Consejo de Europa ha tenido como principal objetivo la unidad de los pueblos y ciudadanos europeos con la idea de lograr una Europa en la que se pueda vivir en paz y libertad. En palabras de Churchill, “to recreate the European fabric, or as much of it as we can, and to provide it with a structure under which it can dwell in peace, in safety, and in freedom”¹⁵ Para lograr esta unidad es absolutamente necesario favorecer el mutuo entendimiento y, por tanto, el conocimiento de las lenguas, historia y civilización de los pueblos que viven en Europa.

En el mundo de la globalización, donde la comunicación y los desplazamientos están al alcance de muchos más que 60 años atrás, ¿qué mejor manera de favorecer el

¹⁵ Cita extraída del discurso fundador del Consejo de Europa dado por Winston Churchill el 19 de septiembre de 1946 en Zurich. En http://www.coe.int/T/E/Com/About_Coe/DiscoursChurchill.asp

mutuo entendimiento que facilitar la movilidad y la cooperación de los ciudadanos? A este respecto, en el preámbulo de la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa se afirma:

Que solo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación (Consejo de Europa, 1982)

Con este objetivo surgen el MCER y el PEL. El primero nos proporciona un cuadro común para la enseñanza de lenguas al establecer niveles de dominio y líneas de enfoque de la educación comunes, mientras que el PEL y, más concretamente, su Pasaporte pretende ser un instrumento reconocible internacionalmente, que certifique nuestro nivel de dominio y atestigüe nuestras experiencias.

Por otra parte, el PEL no solo contribuye a la movilidad y cooperación por su carácter certificativo, sino que también su función pedagógica, que fomenta la competencia plurilingüe y pluricultural y la autonomía por parte de los alumnos, ayudará a que los ciudadanos se encuentren más motivados para continuar teniendo experiencias lingüísticas e interculturales a lo largo de toda su vida.

4. Análisis del IC como contexto de implantación del PEL

4.1. El Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes es una institución pública creada en 1991 por el Consejo de Ministros y que tiene como objetivo la enseñanza del español y la difusión de la cultura española e hispanoamericana por el mundo. Desde su nacimiento, el Instituto Cervantes, ha ido creciendo a pasos agigantados y cuenta hoy con 69 sedes repartidas por Europa, Asia, África, América y Oceanía.

Vemos pues, que el contexto del IC no es único sino múltiple y variado. Este hecho hace fundamental un plan curricular abierto y flexible que pueda adaptarse al contexto de cada centro. Antes de comenzar cualquier actividad docente en un centro es necesario realizar un estudio detallado del contexto en el que se va a trabajar. De este modo el Plan Curricular se adaptará al entorno, concretándose el currículo en el segundo nivel que es el centro. Así se establece en el *Plan Curricular* de 1994:

La puesta en práctica de un plan como el que se propone en este documento conlleva la necesidad de disponer de instrumentos eficaces que permitan analizar las características socioculturales de cada contexto de actuación y desarrollar aquellos procedimientos que permitan corregir los errores y aprovechar al máximo los aciertos.

El Instituto Cervantes articulará todos aquellos mecanismos que permitan recabar el máximo de información sobre factores diversos y utilizará esta información para establecer, a partir del diálogo con los centros, las medidas de actuación más eficaces (Instituto Cervantes, 1994: 8-9).

A pesar de la gran diferencia existente entre los centros, todos ellos tienen dos objetivos comunes fundamentales, tal como se recoge en la Ley 7/1991:

1. Promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y fomentar cuantas medidas y acciones contribuyan a la difusión y la mejora de la calidad de estas actividades

2. Contribuir a la difusión de la cultura en el exterior en coordinación con los demás órganos competentes de la Administración del Estado

El primer objetivo, centrado fundamentalmente en la lengua española, su estudio y uso ha sido la principal labor del IC durante años. La institución, equiparable al Goethe Institut o al Instituto Francés, no solo ofrece cursos de lengua española sino que también lo hace de aquellas que son cooficiales en España. Asimismo, desarrolla una labor de formación e investigación importante, pues apuesta por la revisión constante de los modos de enseñanza y organiza cursos de formación permanente de profesorado durante todo el año y abiertos a todos los docentes de español.

En cuanto al objetivo de la difusión cultural, la actividad del IC ha cobrado en los últimos años gran importancia en el mundo hispano, buscando la colaboración de todos los países hispanohablantes para la difusión de su cultura, y ha organizado congresos, exposiciones, conciertos, etc. Igualmente, posee una importante red de bibliotecas donde pueden encontrarse numerosas obras literarias, musicales y cinematográficas en español.

El PEL podría ayudar a la consecución, sobre todo, del primer objetivo del IC al ser una herramienta que es capaz de ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza de español y a difundir su estudio. Asimismo, el PEL podría contribuir al desarrollo de la competencia intercultural entre los alumnos, al reconocer cualquier intercambio o contacto que experimente con otras culturas y al hacerles reflexionar sobre estos contactos y los beneficios que de ellos han obtenido.

Puesto que uno de los objetivos principales del PEL es el de potenciar la autoevaluación de las competencias lingüísticas y una de las posibles aplicaciones sería la de utilizar el PEL como instrumento evaluativo, creemos importante dedicar unos párrafos a la evaluación en el IC

En los contextos de enseñanza de español son de sobra conocidos los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), expedidos en nombre del IC y en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia. Estos exámenes que tienen origen en 1989 no dependen únicamente del IC puesto que las responsabilidades están repartidas con la Universidad de Salamanca. Mientras el IC es responsable de la expedición de los diplomas y de la organización administrativa y económica de los exámenes que se realizan para la obtención del diploma, la Universidad de Salamanca es la encargada

de su elaboración y evaluación¹⁶. Sin embargo, a pesar de la importancia que hoy en día tiene el DELE, las consideraciones evaluativas del modelo curricular del IC con las que contamos, que son las que se encuentran en el Plan Curricular de 1994, no recomiendan ninguna herramienta de evaluación concreta, ni siquiera el DELE como examen de nivel.

En cuanto a la evaluación que se lleva a cabo en los centros del IC, aparte de los DELE, que son independientes de los cursos, existen unos criterios generales de evaluación y un Plan de Actuación sobre la Elaboración y Aplicación de los Exámenes de Nivel, que desconocemos hasta qué punto son seguidos. Por su parte el Plan Curricular de 1994 aconsejaba el uso de los dos tipos principales de evaluación, la sumativa y la formativa, pues ambas son importantes:

Debe tenerse en cuenta que ambas dimensiones de la evaluación desempeñan un papel de igual importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que deben ser entendidas como puntos de vista complementarios y no excluyentes (Instituto Cervantes, 1994: 134).

La evaluación se considera necesaria y parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues permite conocer si los objetivos del curso han sido alcanzados y en qué grado. Sin embargo, el Plan curricular, al ser un documento flexible no plantea más que líneas de actuación y por ello vemos que en la actualidad cada centro decide cómo evaluar y muchos no llevan a cabo una evaluación al finalizar los cursos o ciclos de enseñanza, es decir, no programan un examen final de aprovechamiento.

En el capítulo del Plan curricular de 1994 dedicado a la evaluación se habla sobre los criterios de evaluación del currículo y su relación directa con los contenidos y objetivos que se tengan para cada curso o nivel. En este sentido, se hace alusión a la necesidad de evaluar también aquellos contenidos culturales que deben formar parte de los cursos, puesto que son fines generales del currículo: la difusión de la cultura hispánica alejada de tópicos y la aceptación y respeto hacia la diversidad cultural. La evaluación de estos aspectos ha sido siempre difícil y una herramienta como el PEL podría sernos

¹⁶ Este hecho no ha garantizado siempre la coherencia entre los exámenes y el enfoque de enseñanza ofertado por los centros. Además, la aparición del MCER en 2001 hizo patente la necesidad de una reforma importante de los DELE. En un primer momento se ampliaron las variedades de español que aparecían en las muestras, y se equipararon los tres niveles ya existentes a los nuevos niveles del MCER. Los niveles Inicial, Intermedio y Avanzado equivaldrían a B1, B2 y C2. Finalmente, el nuevo convenio firmado el 28 de abril de 2008 entre el Instituto Cervantes y la Universidad de Salamanca establece la modificación de los materiales de los exámenes, revisándose contenidos y formatos. Asimismo, los diplomas y exámenes se adaptarán a los 6 nuevos niveles del MCER, según el Real decreto de febrero de 2008. El convenio establece, también, que la colaboración de la Universidad de Salamanca en la elaboración y calificación de exámenes quede reconocida y ampliada por 6 años más.

de utilidad. En este sentido, se podría utilizar la Biografía y sus actividades de reflexión como base de evaluación de la competencia cultural, o bien, como sugerimos más abajo, en el apartado 5.1.1, diseñar nuevas listas de autoevaluación de la Biografía basadas en los objetivos generales del PCIC para evaluar la progresión de la dimensión de hablante intercultural.

Por otra parte, el propio Plan curricular de 1994 reconoce la dificultad de confeccionar exámenes que respondan a una enseñanza comunicativa de la lengua, por la complicación de definir los contenidos y evaluar los resultados, pero al mismo tiempo afirma:

Esta dificultad, sin embargo, no se debe entender como una imposibilidad. Se puede elaborar un buen examen a partir de criterios comunicativos si se cuenta con una definición clara de niveles y una especificación de los contenidos y de las habilidades que configuran el grado de competencia comunicativa establecido para cada nivel. Así, las pruebas que aparezcan en los exámenes guardarán relación directa con los objetivos y los contenidos definidos para cada destreza en cada uno de los niveles del currículo (Instituto Cervantes, 1994: 153).

En este sentido, el MCER y el PCIC suponen la especificación de contenidos y de habilidades de cada nivel que puede servir de herramienta para una elaboración coherente de los exámenes. Del mismo modo, el uso del PEL podría ayudar a establecer los objetivos de cada curso, teniendo en cuenta los propios objetivos y las necesidades de los estudiantes, así como también nos podría ayudar a unificar los criterios de evaluación al tener los objetivos bien definidos.

Ya en el Plan Curricular de 1994 se consideraba como uno de los objetivos generales la promoción de la autonomía del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Así en el capítulo de la evaluación encontramos un apartado dedicado a la autoevaluación. Se considera esta como parte fundamental del proceso de aprendizaje y de un currículo en el que se fomente la autonomía. Como herramientas de autoevaluación se recomiendan diarios de clase, pruebas realizadas en grupos y entrevistas. Como sabemos el proyecto del PEL no había comenzado aún en 1994, si hubiera existido quizás habría sido recomendado en este apartado. Pues, como hemos visto en el capítulo tercero, uno de los objetivos fundamentales del PEL es el desarrollo de la autonomía por parte de los alumnos, mediante la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la autoevaluación.

4.2. Análisis del grado de conocimiento y de las creencias sobre el PEL de los profesores del IC

Para plantear un plan de implantación del PEL dentro del contexto institucional del IC, creímos absolutamente necesario realizar un estudio sobre el conocimiento que existe del PEL entre el profesorado y responsables académicos, así como conocer su opinión sobre la posible implantación y ofrecer un pequeño espacio para sus sugerencias.

Para este fin, enviamos un cuestionario a 54 centros con un primer plazo de respuesta de una semana, que se extendió posteriormente a tres semanas. Tras recibir un número bastante elevado de cuestionarios completados, hicimos el vaciado de los datos utilizando Microsoft Access para gestionarlos y Microsoft Excel para la realización de los gráficos.

4.2.1. Método de recogida de datos

Como instrumento de recogida de datos para conocer el grado de conocimiento y uso del PEL entre los profesores del IC, así como sus impresiones tras haber experimentado con él y su parecer sobre una posible implantación, realizamos un cuestionario sencillo que constaba de 14 preguntas, en su mayoría cerradas. Este cuestionario lo incluimos en el anejo 1.

Las preguntas 8, 10, 12 y 14 son las únicas abiertas, pues pretendían dejar un espacio en el que los profesores pudieran contar sus experiencias y compartir sus ideas respecto a la implementación del PEL en el PCIC y en el Proyecto curricular de centro.

En el siguiente cuadro analizamos las preguntas según tipo y función:

Nº	Tipo de pregunta	Objetivo de la pregunta
1-2 3	Pregunta de respuesta cerrada. Identificación. Pregunta de estimación	Conocer la experiencia, la formación y el conocimiento del MCER que tienen los profesores que contestaron al cuestionario.
4 y 5	Pregunta de respuesta cerrada. Filtro.	Actúa como filtro para que continúen respondiendo solo aquellos que tengan algún conocimiento sobre el PEL
6	Pregunta de respuesta semicerrada	Conocer los medios por los que los profesores acceden al PEL.
7	Pregunta de estimación	Obtener datos sobre la opinión de los profesores acerca de la efectividad del PEL.

8 y 10 9	Preguntas abiertas Pregunta cerrada	Facilitar información sobre el trabajo que se está llevando a cabo sobre el PEL de manera formal e informal.
11	Pregunta cerrada	Dar una idea del grado de aceptación que tendría la implantación del Portfolio.
12 y 14 13	Preguntas abiertas Pregunta cerrada	Tener en cuenta las ideas de los profesores en cuanto a los posibles pasos a seguir en la implantación del PEL en el currículo del IC y del proyecto curricular de centro.

Tabla 4. Análisis de las preguntas del cuestionario.

La respuesta de los profesores fue bastante mayor que la esperada, pues recibimos 200 cuestionarios completados desde 31 centros.

Los profesores que participaron trabajan en los siguientes centros: Beirut, Belgrado, Berlín, Bremen, Bruselas, Bucarest, Casablanca, Chicago, Damasco, Estambul, Estocolmo, Londres, Lyon, Manchester, Manila, Milán, Moscú, Múnich, Nueva York, Orán, Palermo, París, Pekín, Praga, Roma, Sao Paulo, Sofía, Tánger, Tel Aviv, Túnez y Utrecht. El número de participantes varió bastante de un centro a otro, como muestra la figura 1.

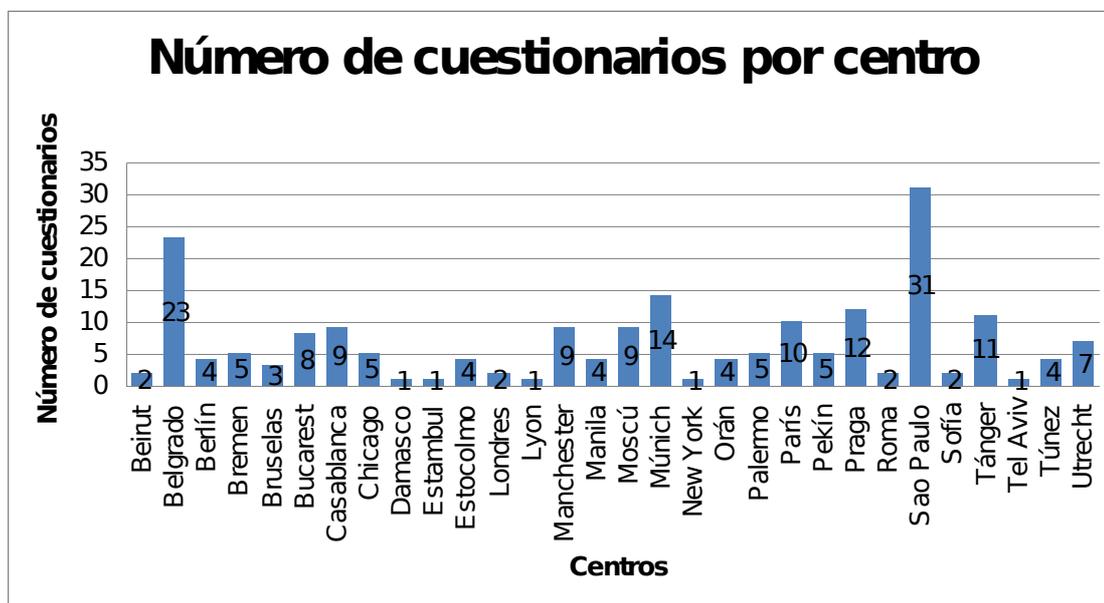


Figura 1. Número de cuestionarios por centro

4.2.2. Análisis e interpretación de datos

Pasamos a exponer y analizar los datos obtenidos gracias a la colaboración de los 200 profesores que completaron y enviaron el cuestionario.

4.2.2.1. Conocimiento del MCER y del PEL

Nos pareció interesante analizar los datos sobre el conocimiento del MCER y del PEL según la formación y experiencia de los profesores.

En primer lugar, debemos señalar el alto porcentaje de profesores que han realizado un curso de formación en el último año, cerca de un 80 % (79'5 %), dato que muestra el elevado nivel de preparación que tiene el profesorado del IC.

En cuanto a la experiencia, la mayoría de los profesores que han respondido voluntariamente a la encuesta llevan más de 5 años trabajando en la docencia de ELE y gran parte de ellos más de un década, lo que nos hace pensar que el profesorado del IC es, también, bastante experimentado (Figura 2).

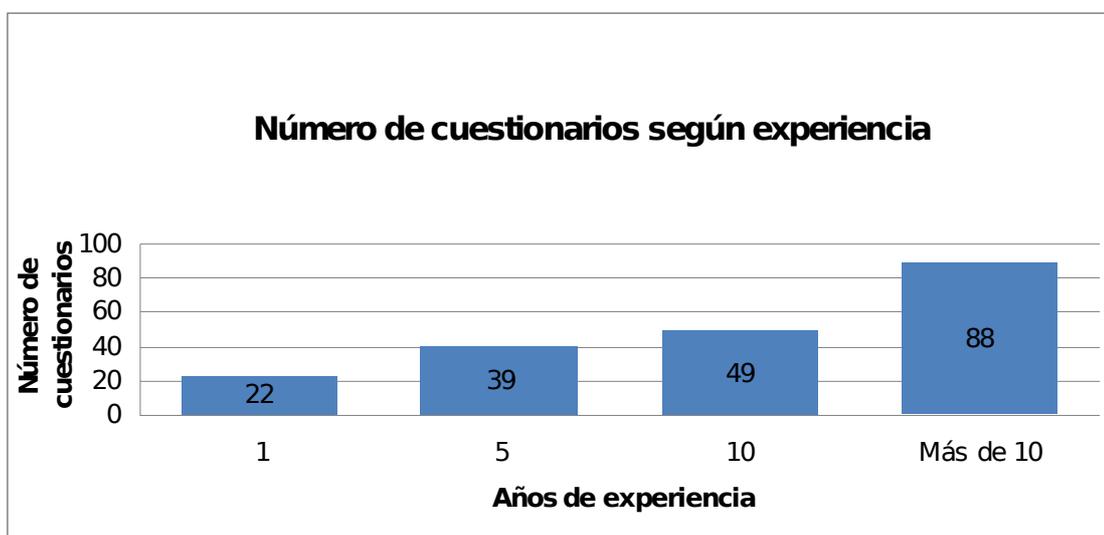


Figura 2. Número de cuestionarios según experiencia

En general, los resultados sobre la divulgación del PEL son bastantes positivos, como se recoge en la figura 3, pues 175 profesores de 200 reconocen haber oído hablar de él. Es decir un 87'5% de los encuestados.

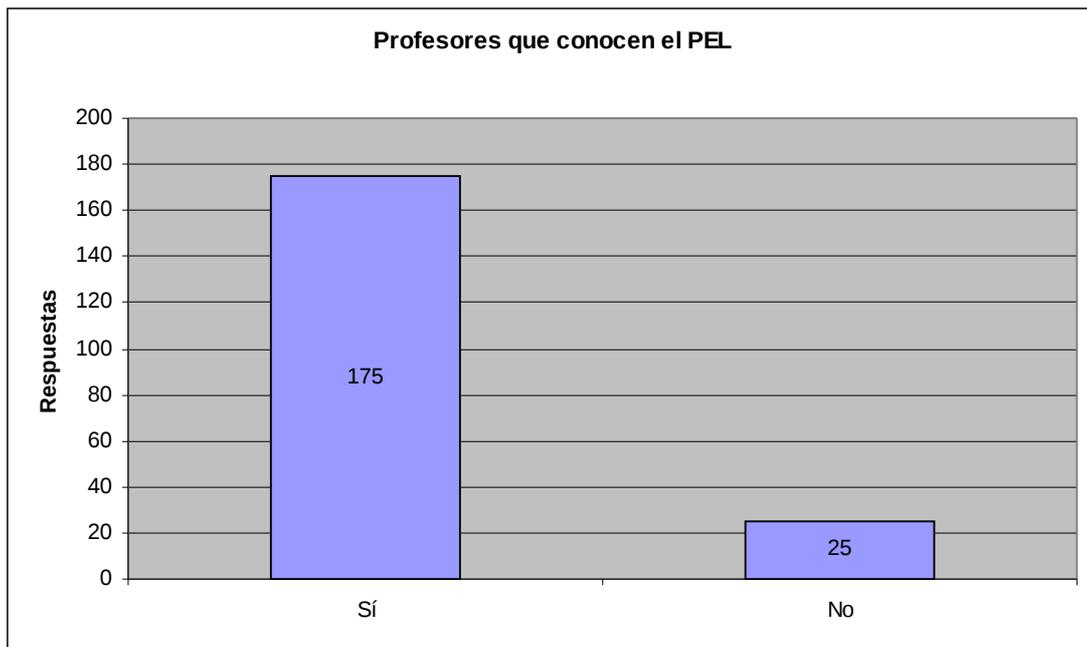


Figura 3. Profesores que conocen el PEL

Decidimos, pues, relacionar el conocimiento del PEL y los años de experiencia de los profesores encuestados. Según nuestros cálculos no existe una relación directa entre los años de experiencia y el conocimiento del PEL si partimos de los porcentajes. En la figura 4 podemos observar en números absolutos y porcentajes la relación entre el conocimiento del PEL y los años de experiencia.



Figura 4. Profesores que conocen el PEL y años de experiencia

Esto mismo sucede en el porcentaje del manejo del MCER, los números son, como vemos en la figura 5 bastante parecidos.

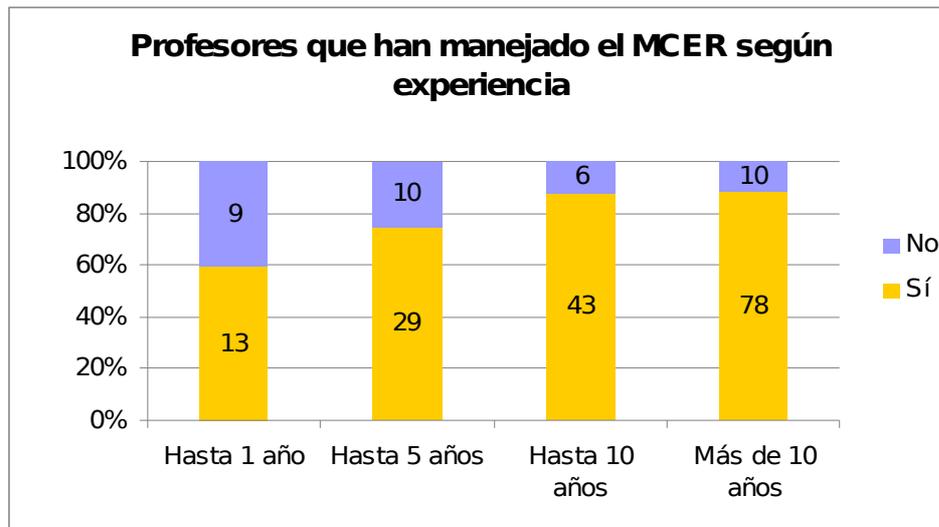


Figura 5. Profesores que han manejado el MCER según experiencia

Así pues, vemos que los años de experiencia no se relacionan, ni positiva ni negativamente, con estar al día en materia de herramientas pedagógicas.

En cuanto a la valoración del nivel de conocimiento que los profesores tienen sobre el MCER, la mayoría lo considera entre “bueno” y “aceptable” (Figura 6). Algo que indica el éxito de divulgación del proyecto europeo entre el profesorado del IC.

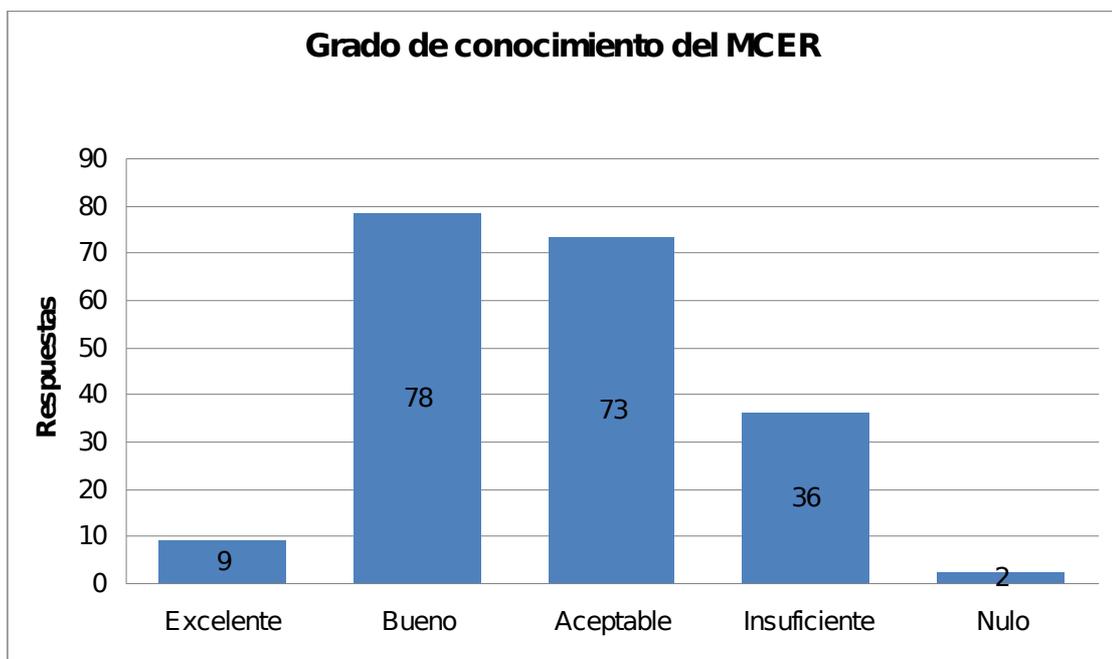


Figura 6. Grado de conocimiento del MCER

Volviendo al conocimiento del PEL, al contrastar en la figura 7 los datos de los profesores que afirman conocerlo con los del último curso de formación realizado, comprobamos que la gran mayoría de los profesores conocedores del PEL son aquellos que han actualizado su formación recientemente.

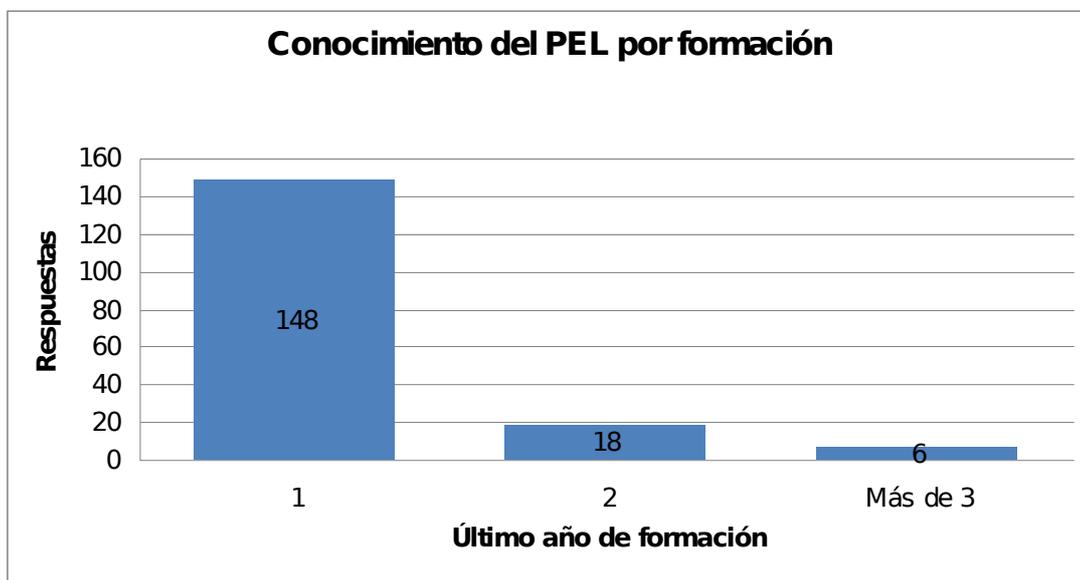


Figura 7. Conocimiento del PEL por formación

En cuanto al acceso de los profesores al PEL vemos en la figura 8 que en su mayoría lo han hecho a través de cursos de formación, un 66'2 %, dato que muestra el importante papel de la enseñanza del profesorado para la divulgación de este tipo de proyectos. En el caso de los profesores que lo han conocido por medio de un curso de formación específico, un 22'8%, el porcentaje es menor que aquellos que lo han conocido por medio de un curso de formación no relacionado directamente con el tema, un significativo 43'4%. Este hecho podría indicar la existencia de un número reducido de cursos de formación dedicados exclusivamente al PEL, y al mismo tiempo la relación del PEL con los múltiples campos de ELE: evaluación, interculturalidad, plurilingüismo, autonomía de aprendizaje, por citar algunos temas de cursos con los que se podría relacionar el PEL. Muy cerca de los cursos específicos encontramos la categoría "Otros" en la que encontramos fundamentalmente Internet, el MCER y lecturas propias. Por último, un 12% de los profesores que conocen el PEL lo han hecho a través de sus compañeros.

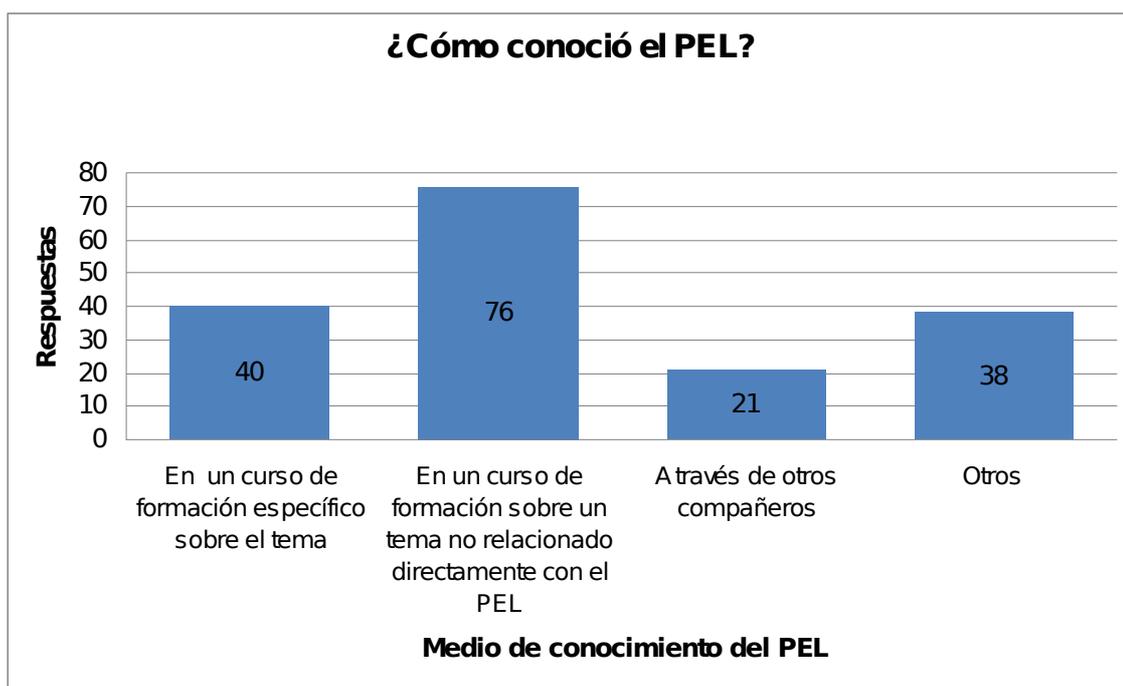


Figura 8. Medio de conocimiento del PEL

4.2.2.2. Utilidad del PEL

La pregunta número 7 se encargaba de pedir la opinión de los profesores respecto a la utilidad del PEL. Se presentaban 8 afirmaciones sobre las posibles funciones pedagógicas del PEL y se les daba la posibilidad de mostrar su acuerdo o desacuerdo de 4 formas: Totalmente de acuerdo; Bastante de acuerdo; De acuerdo en parte; No estoy de acuerdo.

Los resultados para cada afirmación son globalmente bastante positivos y parecidos entre sí, estando la mayor parte de los encuestados bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones. Sin embargo, un número bastante alto de profesores presentan reticencias y dicen estar de acuerdo en parte, sobre todo en cuanto a las afirmaciones de que el PEL ayuda al profesor, sirve como herramienta de reflexión sobre el aprendizaje de lenguas y promueve su aprendizaje, como se muestra en la tabla 5 y en las figuras 16, 11 y 9 respectivamente. Por último, vemos que muy pocos profesores admiten no estar de acuerdo con alguna de las afirmaciones, solo entre 4 u 8 profesores, según la afirmación.

En cuanto a las utilidades del PEL, con las que están totalmente de acuerdo los profesores encuestados encontramos en primer lugar, el desarrollo del aprendizaje autónomo como vemos en la tabla 5 y en la figura 12. Las opiniones respecto a este

aspecto del PEL presentan unos resultados bastantes diferenciados y muestran que el Portfolio se relaciona estrechamente con la autonomía del alumno. (Ver tabla 5)

En segundo lugar, encontramos que 76 profesores están totalmente de acuerdo con la afirmación de que el PEL ayuda a los alumnos a clarificar sus objetivos de aprendizaje (Ver figura 15). Aspecto muy relacionado con el fomento de la autonomía del alumno también y, por tanto, con la dimensión del aprendiente autónomo del PCIC. (Consultar tabla 5 y figura 12)

En lo referente al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural a pesar de que la mayoría responde positivamente, vemos que el número de “totalmente de acuerdo” desciende, entre 63 y 64 y que existe un número considerable de personas bien con reticencias o bien que no están de acuerdo con la utilidad del PEL para el desarrollo de la competencia pluricultural, como se recoge en la tabla 5 y en las figuras 13 y 14.

Por último, en cuanto a la afirmación de que el PEL promueve el aprendizaje a lo largo de toda la vida vemos, en la figura 10, que la mayor parte está de acuerdo, 128, pero que existe un importante número de profesores con dudas, 40.

El PEL puede ser útil para:	1	2	3	4	NS/NC
Promover el aprendizaje de lenguas	5	43	71	52	29
Promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida	8	32	60	68	32
Reflexionar sobre el aprendizaje de lenguas	5	43	71	52	29
Desarrollar el aprendizaje autónomo de los alumnos	5	33	50	83	29
Desarrollar la competencia plurilingüe	7	27	71	63	32
Desarrollar la competencia pluricultural	7	32	62	64	35
Ayudar a los alumnos a clarificar sus objetivos de aprendizaje	5	24	65	76	30
Ayudar al profesor en su práctica de aula	4	45	71	50	30
1= No estoy de acuerdo 3= Bastante de acuerdo 2= De acuerdo en parte 4= Totalmente de acuerdo NS/NC = No sabe/ No contesta (Incluye los que no han oído hablar del PEL)					

Tabla 5. Utilidad del PEL

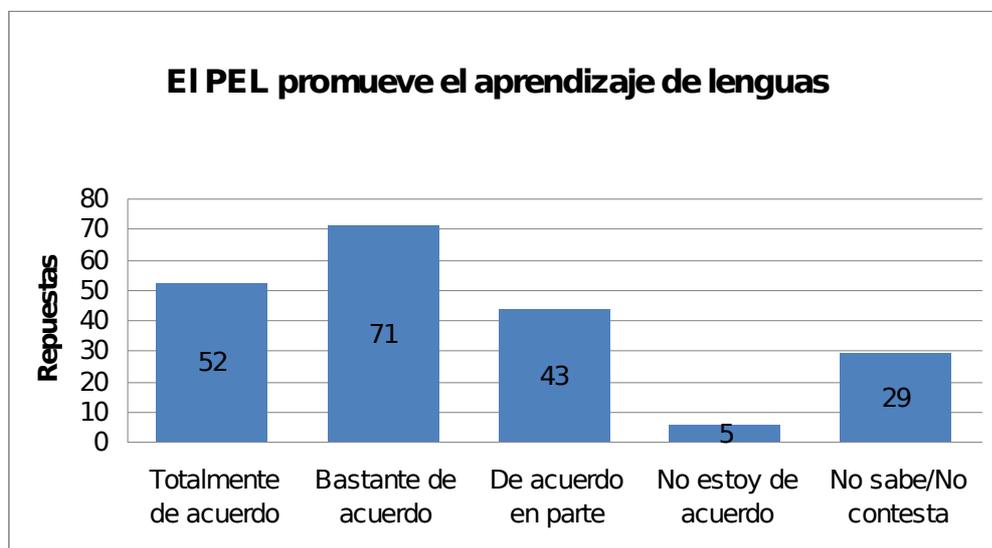


Figura 9. El PEL promueve el aprendizaje de lenguas

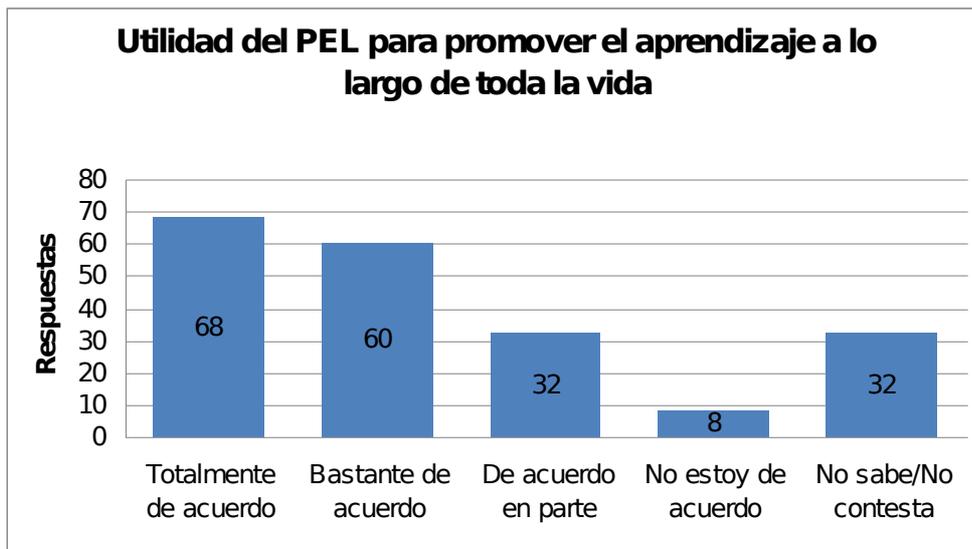


Figura 10. El PEL promueve el aprendizaje a lo largo toda la vida

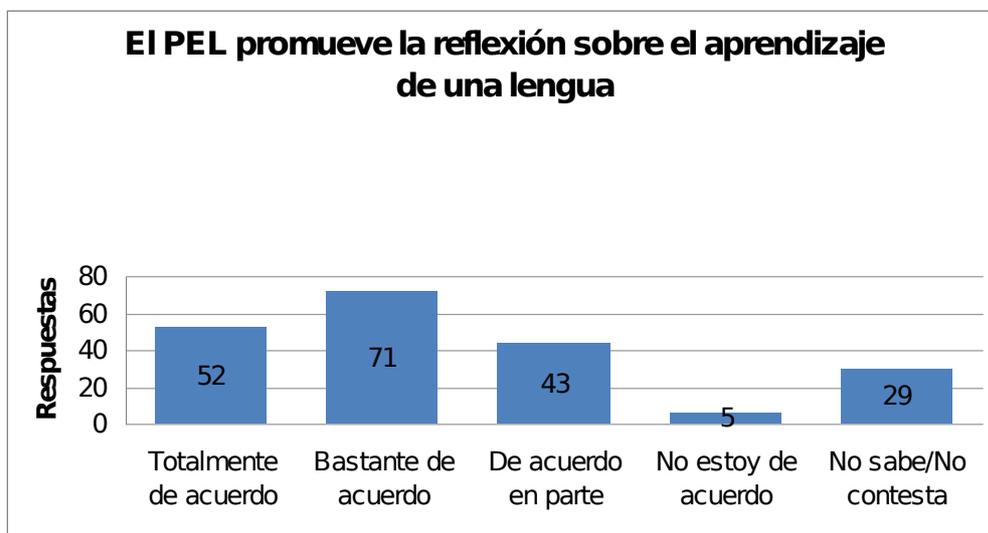


Figura 11. El PEL promueve la reflexión sobre el aprendizaje de una lengua

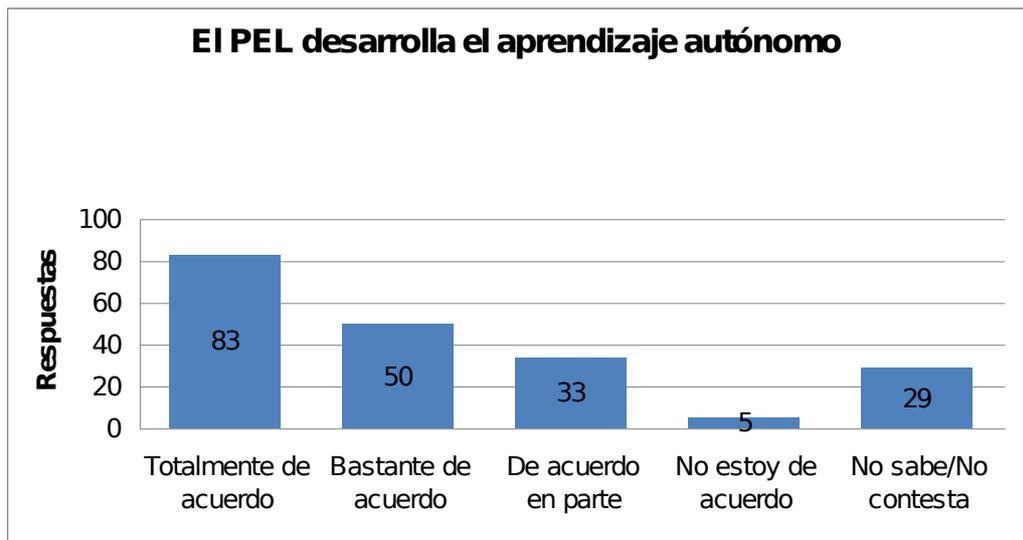


Figura 12. El PEL desarrolla el aprendizaje autónomo

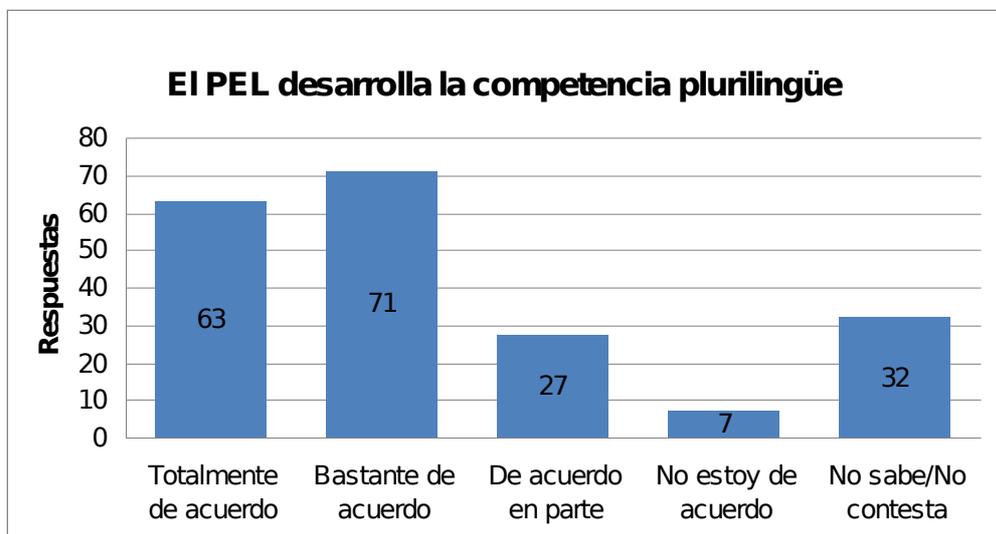


Figura 13. El PEL desarrolla la competencia plurilingüe

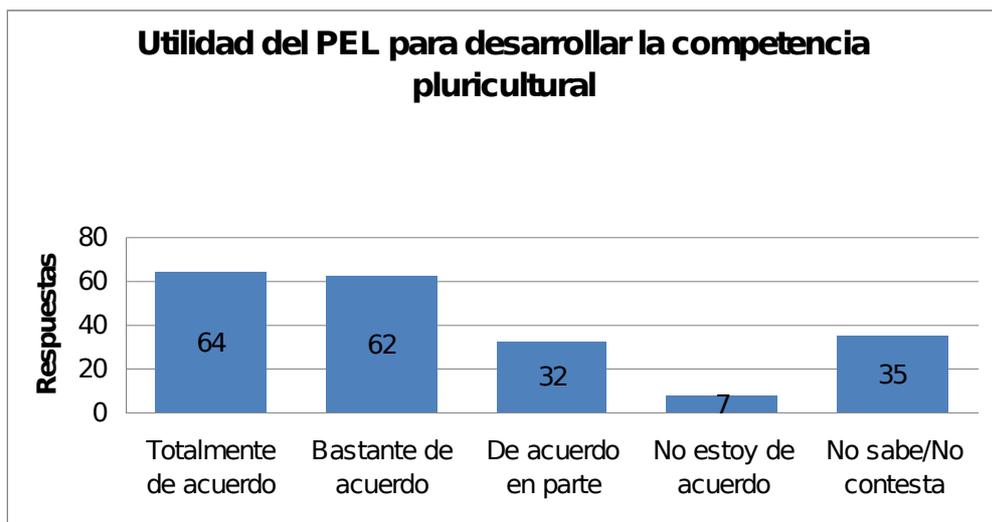


Figura 14. El PEL y el desarrollo de la competencia pluricultural

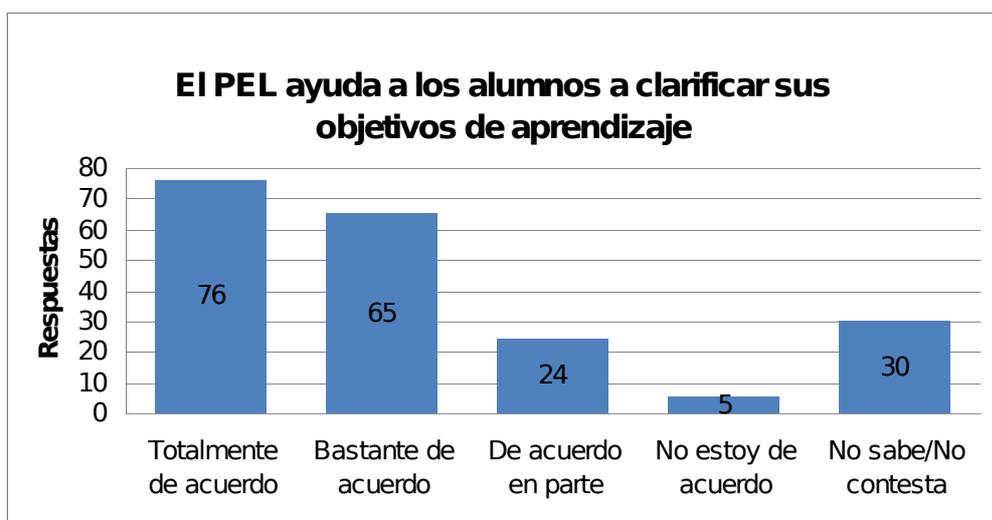


Figura 15. El PEL ayuda a los alumnos a clarificar sus objetivos de aprendizaje

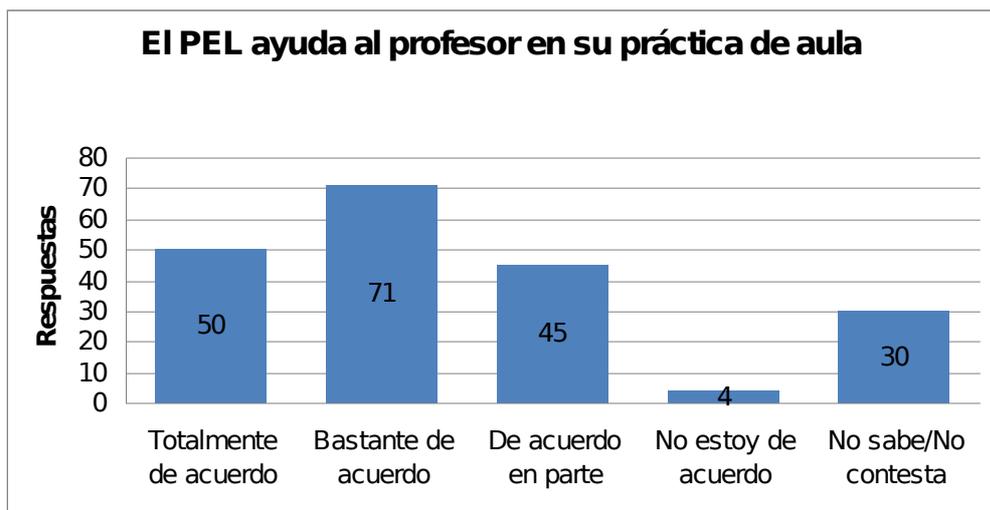


Figura 16. El PEL ayuda al profesor en su práctica de aula

Nos ha parecido importante distinguir en esta pregunta entre los profesores que han utilizado el PEL y los que no, puesto que ellos podrán aportar una opinión con base en la experiencia. En las siguientes figuras (17-24) vemos en amarillo aquellos docentes que han utilizado el PEL en clase y en verde los que no.

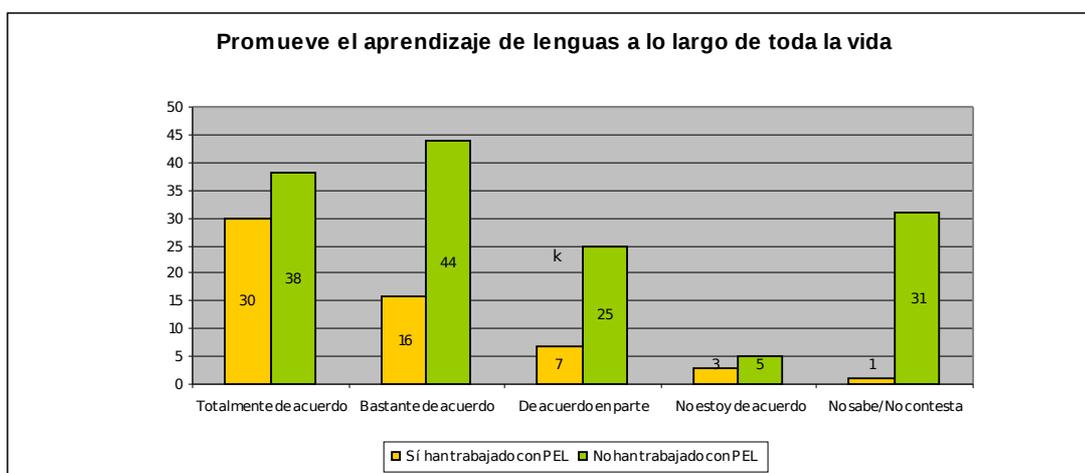


Figura 17. Promueve el aprendizaje a lo largo de toda la vida

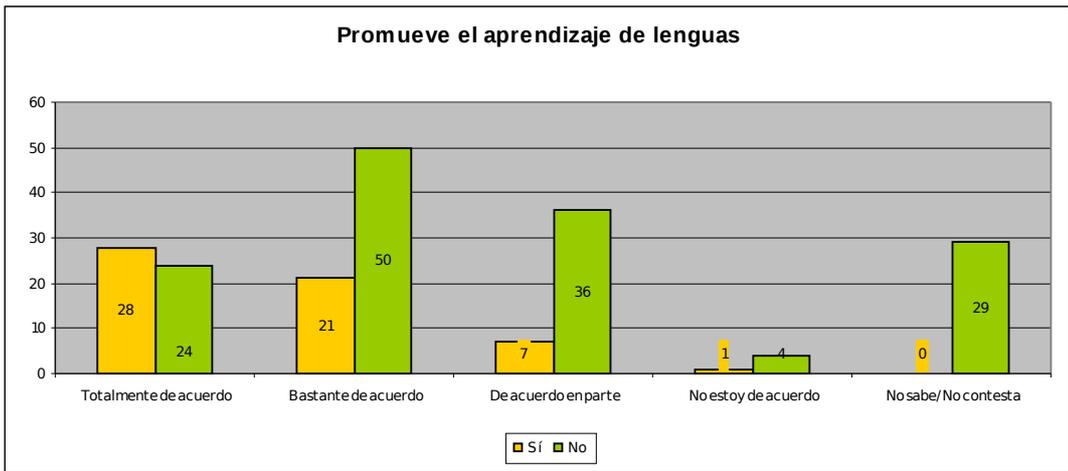


Figura 18. Promueve el aprendizaje de lenguas

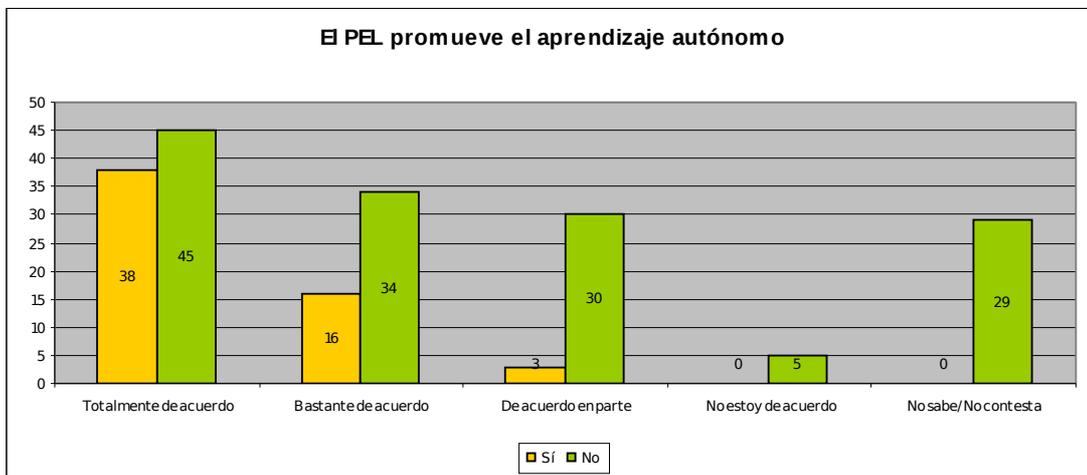


Figura 19. El PEL promueve el aprendizaje autónomo

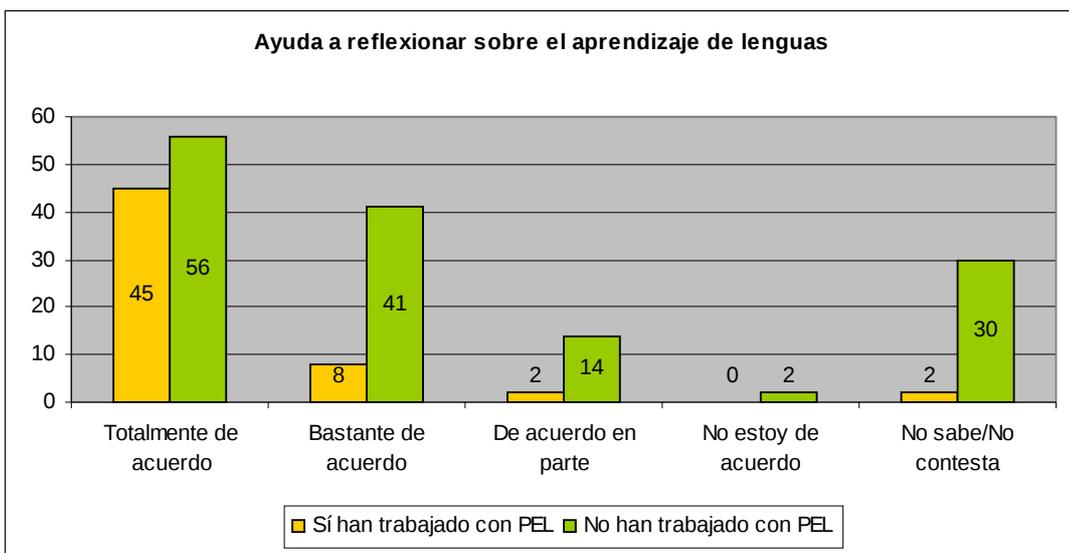


Figura 20. Ayuda a reflexionar sobre el aprendizaje de lenguas

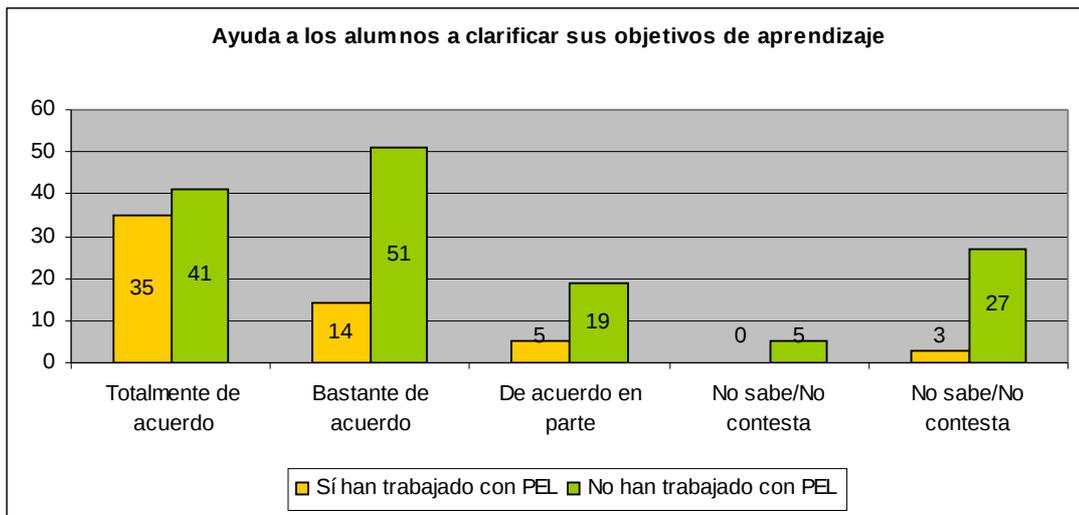


Figura 21. Ayuda a los alumnos a clarificar sus objetivos de aprendizaje

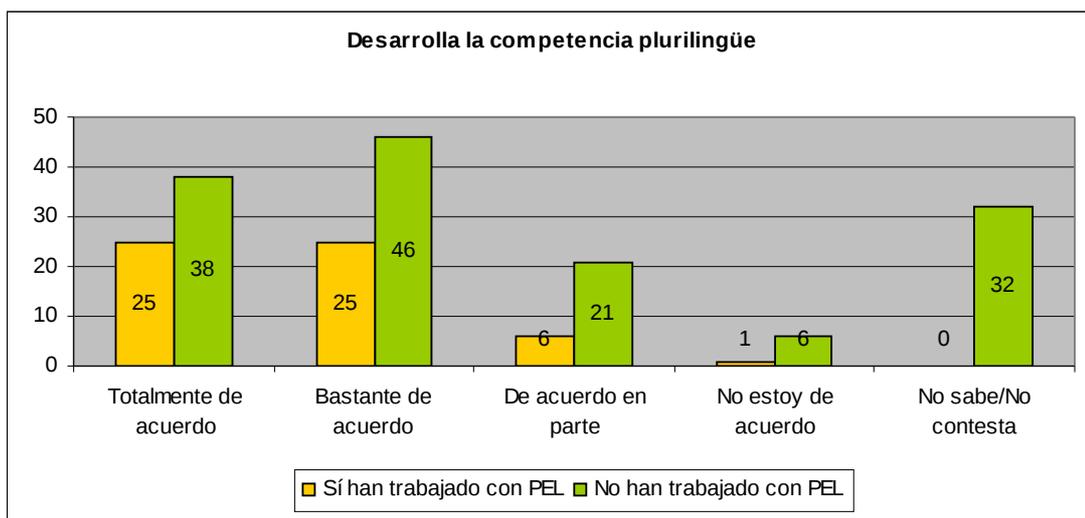


Figura 22. Desarrolla la competencia plurilingüe

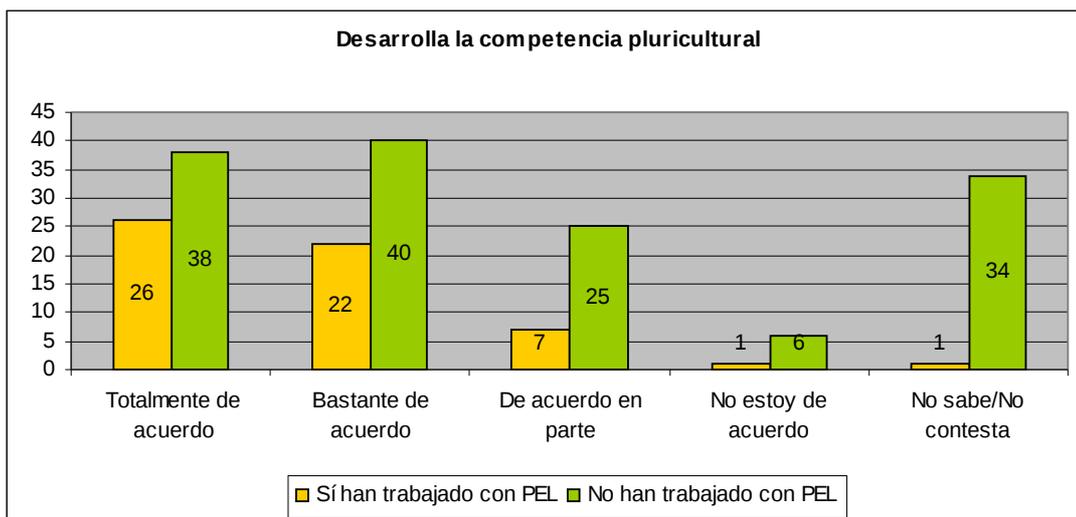


Figura 23. El PEL desarrolla la competencia pluricultural

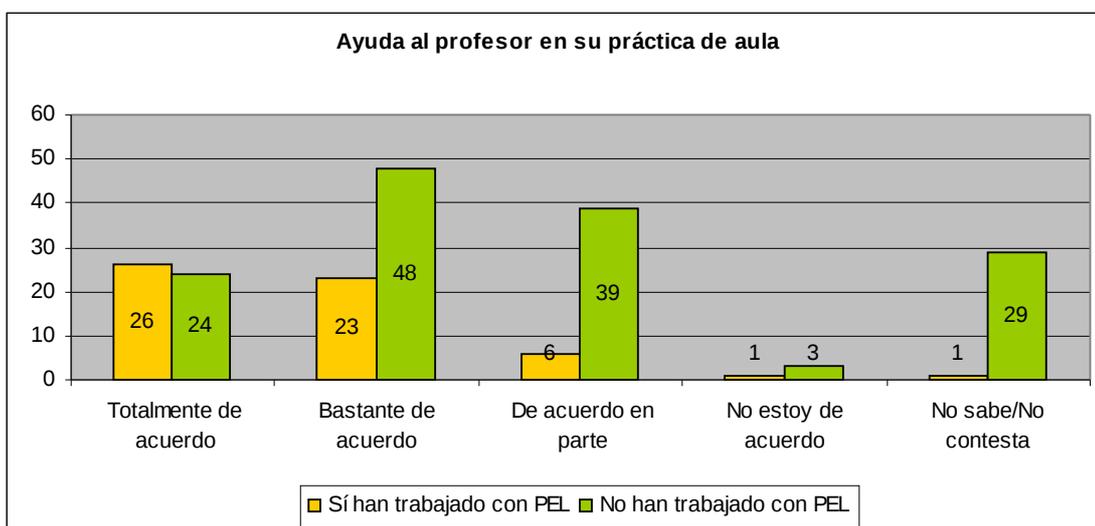


Figura 24. El PEL ayuda al profesor en su práctica de aula

Observamos que la utilidad del PEL con la que están más de acuerdo los profesores que lo han experimentado es la del PEL como herramienta de reflexión sobre el aprendizaje de lenguas, seguida del desarrollo del aprendizaje autónomo de los alumnos, como muestran las figuras 20 y 19 respectivamente. Muy de cerca se encuentra la de ayudar a los alumnos a clarificar sus objetivos, como podemos observar en la figura 21.

En cuanto a que el PEL promueve el aprendizaje de lenguas, vemos en la figura 18 que la opinión es positiva pues 49 profesores de 57 están bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo. Lo mismo ocurre con la ayuda del profesor en su práctica de

aula y con el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, como se recoge en las figuras 24, 22 y 23.

En conclusión, podemos afirmar que los resultados son bastantes positivos y que los profesores creen en el PEL como herramienta que fomenta la autonomía, la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas y el plurilingüismo.

4.2.2.3. Experiencias

Mientras que 175 profesores reconocen haber oído hablar del PEL, solo 63 conocen a alguien que haya experimentado con él en clase. Dato que muestra el bajo uso del PEL en las aulas.

Entre las experiencias que citan los docentes encontramos todo tipo de contextos: desde la enseñanza primaria, secundaria y universitaria, pasando, por supuesto, por centros especializados en la enseñanza del español, inglés, francés e italiano como lengua extranjera, hasta el contexto excepcional de las Naciones Unidas.

En contextos universitarios, se mencionan países como: EEUU, Alemania, Países Bajos (Universidad de Tilburgo), Brasil (Universidad de Taubate) e Irlanda (Trinity College de Dublín). En secundaria los docentes conocen sobre todo las experiencias en contextos alemanes y españoles.

En cuanto a los contextos de enseñanza de lenguas extranjeras fuera del sistema educativo de primaria, secundaria y universitaria se citan las Escuelas Oficiales de Idiomas y los centros del Instituto Cervantes. Entre estos últimos, debemos destacar la labor que se está llevando a cabo en centros como el de Damasco y Belgrado. Uno de los profesores encuestados afirma que en Damasco se está comenzando a introducir el uso del PEL en niveles intermedio y avanzado. En Belgrado, por el contrario, llevan más tiempo trabajando en ello, pues tienen en marcha desde hace dos años un proyecto titulado "Hacia la autonomía del alumno", donde se utiliza el PEL como instrumento de evaluación. En otros centros como Leeds y Estambul se han llevado a cabo ciertas experimentaciones con el PEL. En Leeds con universitarios, y en Estambul con nivel intermedio. Esta última experiencia, según el docente que la cita, no fue positiva. Otros profesores nos hablan de experiencias que han realizado ellos mismos, a nivel particular con sus alumnos, utilizando actividades de libros de texto

como Gente o Aula Internacional, o bien llevando a clase el PEL y explicando de manera breve su funcionamiento.

La mayor parte de los profesores que dicen conocer experiencias con el PEL se refieren a experiencias propias. En la pregunta número 9 (“¿Has trabajado tú mismo con el PEL en clase?”), 57 profesores admiten haber trabajado ellos mismos el PEL en clase, un 28’5% del total de docentes encuestados, como muestra la figura 25. Este número de profesores no es muy alto, considerando que un 87’5% conocen el PEL. Por tanto, estos datos indicarían la aún baja presencia del PEL en las aulas del IC y, en consecuencia, la necesidad de un plan importante de formación e implantación del proyecto si los responsables académicos desean llevarlo a cabo. En el capítulo siguiente trataremos de proponer las bases para un plan de formación integral y de implantación del proyecto.

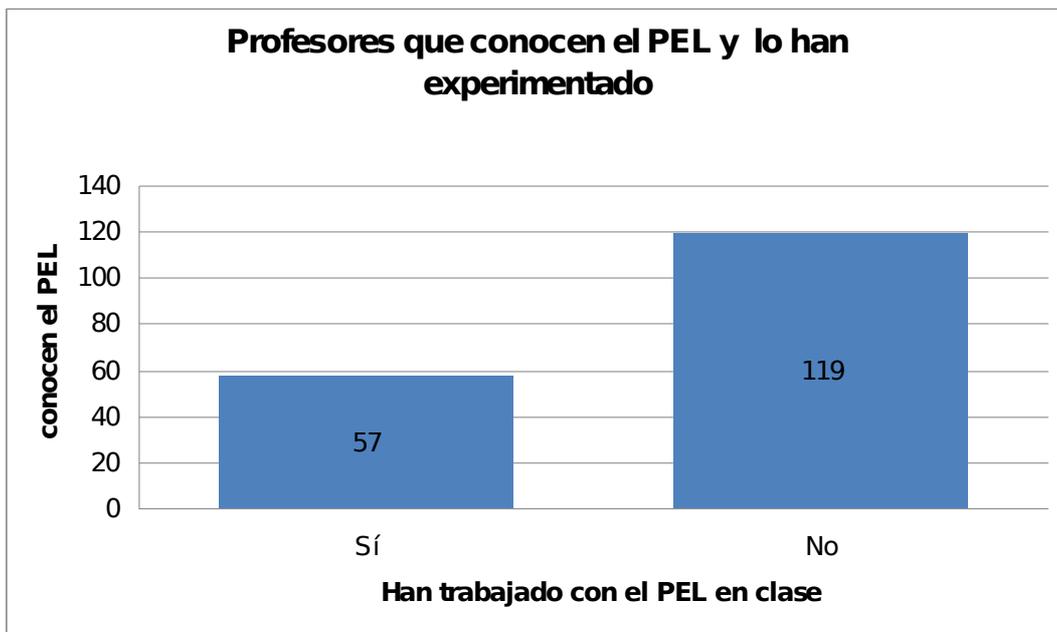


Figura 25. Profesores que conocen el PEL y lo han experimentado

Cabe asimismo destacar que los profesores con experiencia de entre 5 y 10 años son los que se atreven utilizar más esta nueva herramienta. Seguidos muy de cerca por los que tienen entre 1 y 5 años y los de más de 10, como podemos observar en la figura 26. Entre aquellos que tienen menos de un año de experiencia existe un bajo porcentaje, bastante comprensible, de profesores que hayan utilizado el PEL.



Más de 10 años = 24 de 88 (27'2%) Hasta 10 años = 18 de 49 (36'7%)
Hasta 5 años = 11 de 39 (28'2%) Hasta 1 año = 3 de 22 (13'6%)

Figura 26. Profesores que han trabajado con el PEL según experiencia

Un dato quizás mucho más importante, que se recoge en la figura 27, es el hecho de que 54 de los 57 profesores que han experimentado el PEL en clase han realizado un curso de formación en el último año. Es decir, son fundamentalmente docentes que se preocupan por actualizarse en cuanto las nuevas herramientas e investigaciones relacionadas con la enseñanza de lenguas.

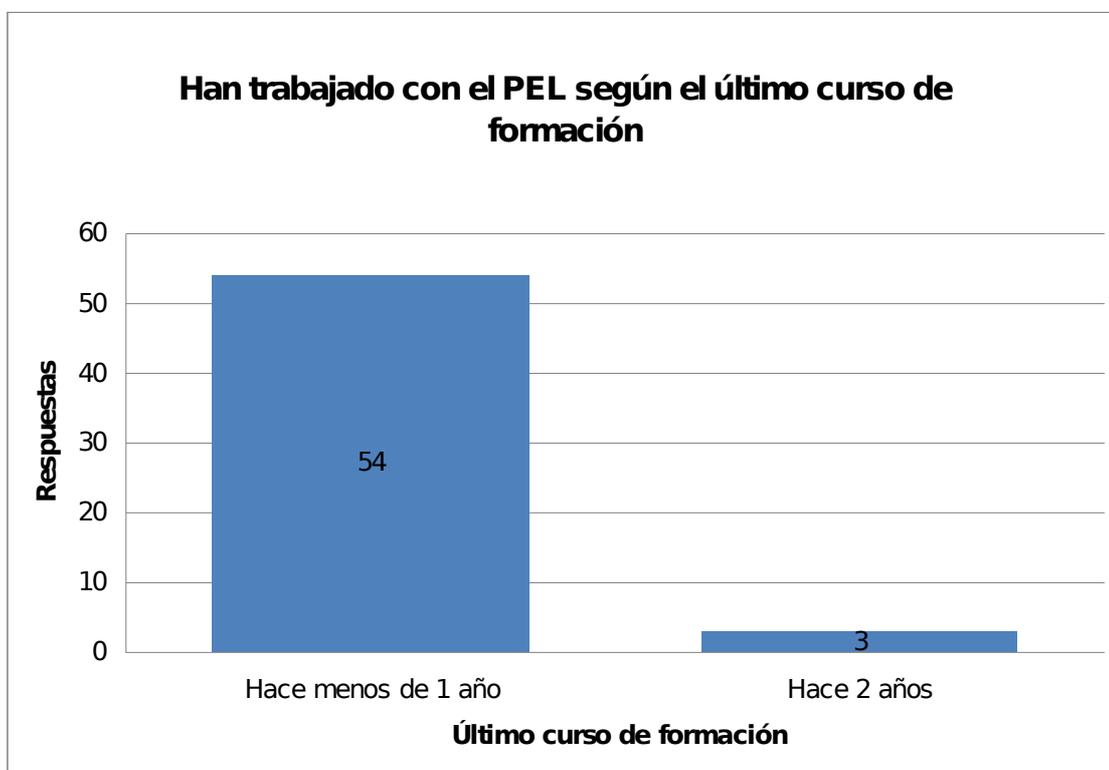


Figura 27. Profesores que han trabajado con el PEL y último curso de formación

En la pregunta número 10 (“**En caso afirmativo, ¿podrías comentar en qué contexto y cuál fue el resultado global de la experiencia?**”), dejamos un espacio a los docentes que han trabajado con el PEL para que nos explicaran el contexto y el resultado global de la experiencia. Los contextos son de nuevo variados, desde la enseñanza primaria, secundaria y universitaria hasta los centros del IC y cursos de AVE y para empresas.

En cuanto a primaria y secundaria tenemos pocos testimonios de profesores que hayan tenido experiencia con esos niveles. En general, parece positiva:

Puedo decir que he utilizado partes del documento, fundamentalmente las que se refieren a la evaluación continua y a la negociación de objetivos de la clase. En primaria, secundaria y bachillerato sobre todo. También lo he utilizado con los niños de 7 a 11 en una clase que impartí en el IC Manchester el año pasado (utilizamos el PEL infantil) y la experiencia fue muy positiva.

Entre los profesores encuestados que han tenido experiencias con el PEL en contextos universitarios algunos comentan que no fueron muy positivas. Según dicen los alumnos no eran muy rigurosos en el trabajo, mostrando una clara falta de interés. En otros casos, el problema se presentaba en la falta de conexión e integración con el programa y en el hecho de que el Portfolio formaba parte de la nota final. Puesto que, el Portfolio parece ser difícil de evaluar y además los estudiantes lo dejaban para el último minuto. De esta manera, el trabajo con el PEL no formaba parte del proceso y solo les interesaba el resultado. Otro ejemplo es el centro de idiomas de la Universidad de Tilburgo en los Países Bajos, donde se utiliza el PEL digital con alumnos de Economía y Derecho para que se autoevalúen y reflexionen sobre sus progresos. El docente que comenta esta experiencia afirma que los resultados son en general positivos, aunque algunos alumnos se quejan del tiempo que deben dedicarle y admiten que tras hacerlo en este contexto no vuelven a utilizarlo después.

En la enseñanza para adultos y dentro del contexto empresarial encontramos que algunos profesores han probado poner en práctica el PEL como instrumento de evaluación a principio y al final del curso, con resultados positivos. En Casablanca un profesor comenta que había comenzado a experimentar el PEL con alumnos trabajadores de una empresa. En la fase inicial donde se encontraba valoraba la respuesta de los estudiantes como positiva.

Por otra parte, bastantes profesores dicen haber utilizado en clase algunas actividades relacionadas con el PEL. Actividades en las que se reflexiona sobre el aprendizaje de

lenguas y la autonomía, así como también actividades de autoevaluación. Muchos de estos profesores utilizan las actividades que aparecen en ciertos manuales, sobre todo hacen alusión a la unidad 2 del manual *Gente 2* de Sans Baulenas y Martín Peris (2004) donde los alumnos realizan su Biografía lingüística, reflexionan sobre el aprendizaje de lenguas y sobre la interculturalidad en la comunicación y definen los objetivos del curso. Algunos profesores afirman que la acogida de estas actividades depende bastante del tipo de contexto y de la tradición educativa predominante. Así, por ejemplo, en países como Bélgica, la acogida de estas actividades es bastante buena, en cambio en países como Rusia, Brasil o Argelia la utilidad de este tipo de actividades es puesta en duda por los alumnos. En palabras de uno de los profesores: *“No respondieron muy bien, ya que el alumnado ruso no es muy dado autoevaluarse, sino que esperan ser evaluados por sus profesores.”* Un compañero profesor en Argelia comentaba:

La experiencia no salió tan bien como esperaba, ya que en este país la tradición educativa está muy alejada de los conceptos metodológicos actuales. El alumno todavía no entiende esos conceptos y es difícil hacerles cambiar el punto de vista sobre el propio aprendizaje, aunque estamos en ello.

Sin embargo, vemos que profesores de los mismos centros aseguran haber tenido buenas experiencias. Así por ejemplo un profesor de Orán, Argelia, nos comenta que llevó a cabo la unidad 2 del manual *Gente 2* y, a pesar de ser algo nuevo para sus estudiantes, los resultados fueron *“bastante buenos”*. Algo parecido vemos que ocurre en el IC de Praga, dos profesores en el mismo contexto de centro y con el mismo material tienen experiencias bastante distintas:

En general todas las actividades presentadas en el libro del alumno y el libro de trabajo de “Gente” y “Aula Internacional” que se refieren al PEL funcionan muy bien.

Personalmente he recibido algunas quejas de mis estudiantes en el tema 2 de Gente y Comunicación (nivel B1), pp.20-29. Las reflexiones sobre el lenguaje les parecen un poco aburridas, forzadas y de poca utilidad.

Este hecho podría ser consecuencia de las grandes diferencias que pueden existir de un grupo a otro o bien del enfoque y manera de presentar los ejercicios o incluso del ánimo de profesores y estudiantes ese día. Como todos sabemos la buena marcha de las actividades depende de muchos factores. Algunos docentes, consideran que el buen resultado de este tipo de actividades depende fundamentalmente de la

motivación y que serán los alumnos más motivados los que realmente saquen provecho de las reflexiones.

Por otra parte, existen profesores que han utilizado las herramientas que ofrece el PEL de autoevaluación y de reflexión sobre el aprendizaje en cursos preparatorios para el DELE y en los cursos a distancia del AVE, en ambos casos aseguran que con buenos resultados.

Finalmente, merecen especial atención los comentarios sobre el trabajo con el PEL en el aula experimentado por los profesores de los centros donde existe o ha existido un proyecto Portfolio de experimentación. Disponemos únicamente de información proveniente de los centros de Estambul y Belgrado, donde se ha llevado a cabo una experimentación con el PEL de manera planificada.

En el centro de Estambul parece que la experiencia con el PEL no fue en general muy positiva. Tenían como objetivo la introducción gradual del PEL y comenzaron por los niveles B1 y B2. En un primer momento los profesores crearon sus propias actividades alrededor del PEL sobre estrategias de aprendizaje, estilos, experiencias interculturales, etc. Sin embargo, al pasar a la práctica los resultados fueron negativos. Por una parte, fueron pocos los profesores que llevaron el PEL al aula y, por otra, los alumnos no estaban muy familiarizados con ciertos conceptos debido a la tradición educativa basada en el sistema tradicional centrado en la enseñanza de la gramática. Por tanto, actividades como las que trataban estrategias de aprendizaje, no tuvieron resultados positivos. En cuanto a la autoevaluación que llevaron a cabo mediante la elaboración del Pasaporte, los alumnos se sobrevaloraban y no aceptaban ver que en ocasiones tenían un nivel de B1, a pesar de estar matriculados en un curso de nivel B2. Otro de los problemas, según los profesores, fue el hecho de que los cursos ya de por sí tienen mucho contenido y el uso del PEL es una carga añadida.

La experiencia en el centro de Belgrado lleva dos años de trayectoria, centrada fundamentalmente en los niveles de A1 y A2 del MCER y está obteniendo buenos resultados. El apoyo a los profesores participantes en el proyecto parece bastante fuerte, pues ha existido una importante atención a la formación, investigación y colaboración entre los docentes gracias a reuniones periódicas y a un blog¹⁷ especialmente creado para el proyecto en el que se pueden compartir experiencias y hacer sugerencias. En las reuniones, en talleres o por Internet, se han realizado

¹⁷ <http://www.reflexionandoenbelgrado.wordpress.com/>

reflexiones sobre el trabajo y han mostrado sus resultados. Esto les ayuda a mejorar y les motiva a continuar con el proyecto.

En cuanto a los aspectos positivos del trabajo con el PEL, los profesores de Belgrado involucrados en la experiencia destacan la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la toma de conciencia de sus progresos gracias al Dossier, el desarrollo de la autonomía, el aumento de la motivación por aprender y la posibilidad de establecer sus propios objetivos. Por otra parte, el PEL también parece aportar beneficios a los profesores, pues les da información importante sobre sus alumnos (biografía lingüística, intereses, estilo de aprendizaje, etc.) y les ayuda también a reflexionar y a modificar su actuación según las necesidades de sus alumnos. Uno de los profesores afirma: *“el trabajo con el alumno enriquece más al profesor y al revés.”*

Por supuesto, los profesores también han encontrado aspectos negativos en la aplicación del PEL a clase. Una profesora comenta que al principio del proyecto no le resultó fácil por falta de formación específica y de experiencia:

A nivel personal creo que los primeros instantes han sido dubitativos y algo desorientados fruto de la falta de experiencia y formación en la materia. Pero al mismo tiempo una vez el proyecto va cogiendo cuerpo, aunque está en una primera fase, las posibilidades que va otorgando el portfolio han rendido en provecho de los/as alumno/as y en la mía propia.

Del mismo modo, existen alumnos que se muestran reacios al trabajo con el PEL por parecerles aburrido e innecesario. Otro profesor hace referencia al aumento considerable de trabajos que debe corregir fuera de horas de clase, algo que no es un problema nimio cuando el personal es pagado por horas.

A continuación pasamos a resumir las valoraciones positivas y negativas de los profesores sobre las experiencias que han tenido con el PEL en el aula en los centros de Belgrado y Estambul.

Aspectos positivos

- En cuanto a la autoevaluación: los profesores, en general, destacan como muy interesante la posibilidad de contrastar las competencias lingüísticas que se tienen a principio de curso y la que se tiene al final de curso, pudiendo observar

así la evolución. En este sentido, una profesora cuenta el caso de una alumna que se mostraba muy reacia al principio del curso:

El portfolio me ayudó mucho a que vieran realmente qué podían hacer con el español en términos de comunicación al final del curso. Recuerdo una alumna que al inicio del curso era muy escéptica con los contenidos del curso puesto que "sólo trabajábamos el presente y no veíamos pasados" y al final del curso estaba encantada por todo lo que sabía hacer.

Igualmente, un profesor considera que es *"interesante ver cómo muchos descubrieron algunas cosas que no eran capaces de hacer y que, se supone, debían estar superadas"*. Por tanto, la autoevaluación les ayuda a ser más conscientes de lo que conocen y pueden hacer y de lo que aún no aprendido.

- En cuanto a la evaluación: muchos profesores valoran el PEL como instrumento de evaluación continua. Según uno de los docentes encuestados, *"desde un punto de vista "estricto" del alumno, el PEL ha significado un "alivio", debido a la desaparición del "examen tradicional" (al menos como concepto)."*
- En cuanto a la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas: es este uno de los puntos más destacado y valorado por los profesores. La reflexión sobre el aprendizaje de lenguas y sobre su propio proceso de aprendizaje. Según un profesor que lo llevó a cabo en un curso a distancia, la reflexión que posibilita el PEL les permite hacerse *"más críticos en relación a su proceso de enseñanza"*.
- En cuanto al desarrollo del aprendizaje autónomo: los profesores opinan que el PEL puede ayudar a desarrollar cierta autonomía a partir de una toma de conciencia de sus necesidades y de una toma de decisiones respecto a sus objetivos de aprendizaje. El alumno se hace, pues, más responsable al detectar sus propias carencias y establecer sus propios objetivos. Uno de los profesores al comentar su experiencia con el Dossier resalta el desarrollo de la autonomía del alumno gracias al hecho de tener que decidir qué trabajos incluirá en su carpeta según el aprendizaje que su elaboración le ha aportado o su valoración global del resultado.

- En cuanto a la motivación: algunos profesores observaron que el PEL motivó a sus alumnos en el aprendizaje:

En general la experiencia está resultando buena, porque las tareas motivan a los alumnos y ellos ven que aprenden más. Al alumno también le gusta tener su carpeta con todo lo que hacen en el curso para ver su progreso. Esto es muy positivo y le hace consciente de su proceso de aprendizaje, por lo tanto promueve su autonomía y le motiva para continuar.

- En cuanto al trabajo del profesor: algunos profesores destacan la existencia de ciertos aspectos positivos para los docentes derivados del uso del PEL como por ejemplo la ampliación de su propia formación y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y sobre lo que ocurre en el aula. Asimismo, parece que el profesor se hace más consciente de las necesidades de sus alumnos y de sus estilos de aprendizaje.

El uso del PEL puede resultar también bastante motivador para el profesorado por hacer su trabajo más creativo e interesante y por ser un posible “vehículo de cohesión y comunicación entre los/las compañeros/as del centro.”

Aspectos negativos

- La tradición educativa: un gran número de profesores sitúa como uno de los problemas principales para el buen funcionamiento del PEL en el aula, la actitud reacia de los estudiantes a participar en actividades de reflexión. En muchos casos creen que la reflexión en clase es algo infantil e inútil. Para superarlo un profesor recomienda preparar bien la actividad y, por supuesto, explicar cuáles son los beneficios de ella. La causa de este tipo de reacción puede achacarse a la tradición educativa. Los alumnos que provienen de sistemas educativos donde prevalece la visión tradicional del profesor como responsable del aprendizaje y del alumno como mero receptor de conocimiento, suelen bloquearse o reaccionar negativamente ante actividades en las que ellos son el centro o al tener que autoevaluarse, pues para ellos ese no es su papel. Así, en palabras de un profesor de Estambul:

No estaban los alumnos muy familiarizados con ciertos conceptos y debido a la tradición educativa centrada en el sistema tradicional centrado en la enseñanza y

ejercicios de gramática, las actividades con estrategias de aprendizaje, no tuvieron resultados positivos.

En esta misma línea, otro profesor que trabaja en el IC de Sao Paulo cree que:

los alumnos no están acostumbrados a este tipo de actividad de reflexión acerca del propio proceso de adquisición/aprendizaje y por eso, muchas veces la respuesta que dan es "pero yo sé qué nivel tengo" o "debería ser el profesor el que diga si sé hacerlo o no". Les falta práctica en la autoevaluación.

- Falta de implicación y motivación de los alumnos: este problema lo hemos visto ya en otras experimentaciones como la del PEL de secundaria en España¹⁸ o la que utilizaron para la *Guía para profesores y formadores de profesores* de Little y Perclová (2001) y se puede achacar a diversas causas: carencias en la planificación, desmotivación, material poco atractivo, etc.

Un profesor apunta que en el caso que él, o ella (téngase en cuenta que en los cuestionarios no preguntamos por el sexo), experimentó los estudiantes dejaban la realización del Portfolio para el último minuto, pues formaba parte de la nota final y no interesaba más que el resultado. Asimismo, recogemos testimonios que aseguran que, en general, tras el curso los alumnos, aunque hayan trabajado bien con el PEL, no vuelven a actualizarlo por su cuenta. Es decir, no se cumple el objetivo de que sea una herramienta que nos acompañe durante toda la vida.

Otros profesores reconocen que la motivación se suele dar en los alumnos que ya están motivados con anterioridad:

Mi experiencia es que sólo los alumnos más motivados muestran interés en realizar la actividad, y son los que realmente hacen una reflexión profunda sobre sus experiencias con otras lenguas.

- Falta de implicación de los profesores: este problema también es destacado por los profesores y es algo que se ve acrecentado si el PEL se presenta como una carga en las horas de trabajo.

¹⁸ Proyecto piloto llevado a cabo entre septiembre de 2001 y diciembre de 2003 y cuya memoria de experimentación se encuentra en la página de la OAPEE (Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (<http://www.oapee.es/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>)).

- Dificultad de evaluar el PEL: si la elaboración del PEL ha de ser evaluada, los profesores se encuentran ante un problema de falta de criterios de evaluación. Si el equipo docente tomara esta decisión se debería crear una plantilla de evaluación para este fin.
- Aumento del tiempo extra dedicado a preparación y corrección: tanto profesores como alumnos se quejan del tiempo de dedicación que el PEL precisa:

(...) los alumnos trabajan mucho más por su cuenta y en casa, por lo que todos los días tengo muchísimas tareas que corregir. Los alumnos te traen cosas que hacen en su casa relacionadas con la lección que están francamente bien y, claro, no le vas a decir, no más no, así que a la hora de preparación le tengo que sumar otra hora u hora y media más de corrección de tareas. Esta corrección la efectúo con unas marcas, así que hay alumnos que me vuelven a entregarme la tarea obligatoria corregida.

El tiempo de preparación de clases se multiplica y este en muchos casos no está remunerado. Este hecho puede desanimar, como vemos a muchos docentes:

La reflexión sobre el aprendizaje puede hacerse sin el PEL, y muchos manuales incluyen tareas de reflexión que muchas veces se han ignorado. ¿Que algunos se conciencian más con el PEL que sin él? Es posible, pero como exige más dedicación para mí no tendría que ser obligatorio.

Muchos consideran excesivo el tiempo de dedicación y creen que se roba espacio al resto de los objetivos y contenidos del curso:

Otro de los problemas fue el hecho de que los cursos ya de por sí tienen mucho contenido y el uso del PEL es una carga añadida.

Para mí el riesgo más grande es que puede desviar al profesor de lo que tendrían que ser los verdaderos objetivos y he visto casos en los que se la clase se adapta al portfolio y no al revés.

- Miedo a la autoevaluación: recordamos que en la experimentación de la que nos hablan Little y Perclová en su *Guía* el tema de la autoevaluación era un asunto que preocupaba mucho a bastantes profesores. Consideraban que los alumnos no están capacitados para evaluarse.

Un profesor que ha respondido a nuestro cuestionario comenta un caso en el que los alumnos realizaron una autoevaluación no muy acertada: *“En cuanto a la autoevaluación del Pasaporte los alumnos se sobrevaloraban y no aceptaban ver que en ocasiones tenían un nivel de B1 estando matriculados en B2.”*

- Falta de formación de los profesores: algunos profesores admiten su falta de formación y piensan que podrían sacarle más partido a la herramienta si aquella mejorara.
- Dificultad para llevarlo al aula: es este sin duda, uno de los principales problemas que se presentan, estrechamente ligado a la formación y a la necesidad de material específico motivador. Valga como muestra la opinión de un profesor del centro de Praga:

El problema que le veo a llevar el portfolio al aula es que es difícil hacerlo de una forma atractiva. Hoy en día un estudiante puede hacer su por Internet paso a paso y después imprimirlo. Yo mismo hice el mío y me pareció bastante interesante.

En la tabla 6 podremos observar con mayor claridad las valoraciones positivas y negativas sobre la experiencia con el PEL de los profesores que respondieron a nuestros cuestionarios.

VALORACIONES POSITIVAS	VALORACIONES NEGATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Motiva a los alumnos • Reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje y ven sus progresos • Desarrolla la autonomía del alumno. Ellos mismos detectan sus carencias y se plantean sus propios objetivos • Posibilidad tanto para alumnos como para profesores de observar la evolución en las competencias lingüísticas • Como herramienta de evaluación continua da mayor tranquilidad a los alumnos • Permite al profesor formarse y hace su trabajo más creativo • Permite al profesor conocer mejor las necesidades y estilos de aprendizaje de sus alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de implicación de los alumnos y profesores • El PEL no llega a convertirse en un documento que se sienta como propio y no lo actualizan tras el curso • Escepticismo por parte de los alumnos ante la utilidad de la reflexión • Choque con la tradición educativa • Falta de familiarización con conceptos como el de la autoevaluación, estrategias y reflexión • "Incapacidad" de los alumnos para la autoevaluación • Dificultad para llevar el PEL al aula por falta de formación o de infraestructura • Exige demasiado tiempo extra de dedicación por parte de los alumnos y profesores • Sensación de dejar a un lado los objetivos y contenidos del curso por el PEL

Tabla 6. Valoraciones positivas y negativas del PEL

Estas opiniones nos recuerdan a las dadas por los profesores que experimentaron con el PEL en Bélgica, Bulgaria, España, Finlandia, Holanda, Irlanda, Reino Unido, y República Checa, que tratamos en el apartado 3.3. Por una parte, los aspectos positivos destacados del PEL vuelven a ser la posibilidad de reflexión sobre el aprendizaje de lenguas; la posibilidad, para alumnos y profesores, de observar la progresión en el aprendizaje; aumento de la motivación de los alumnos; el desarrollo de estrategias y el fomento de la autonomía del alumno. Por otra, también volvemos a encontrar los mismos obstáculos: necesidad de una dedicación excesiva de tiempo; falta de motivación de los alumnos; escepticismo ante la utilidad de la reflexión; aparente falta de relación entre el trabajo con el PEL y el programa; falta de confianza de los profesores en los alumnos para la autoevaluación y enfrentamiento con una tradición educativa no acostumbrada a este tipo de enfoque centrado en el alumno.

4.2.2.4. Implantación del PEL

En la pregunta número 11 pedíamos a los profesores su opinión acerca de la posible implantación del PEL en el currículo del IC. Como vemos en la figura 28, los

profesores que consideran positiva una posible implantación superan por muy poco a aquellos que tienen dudas o la consideran negativa.

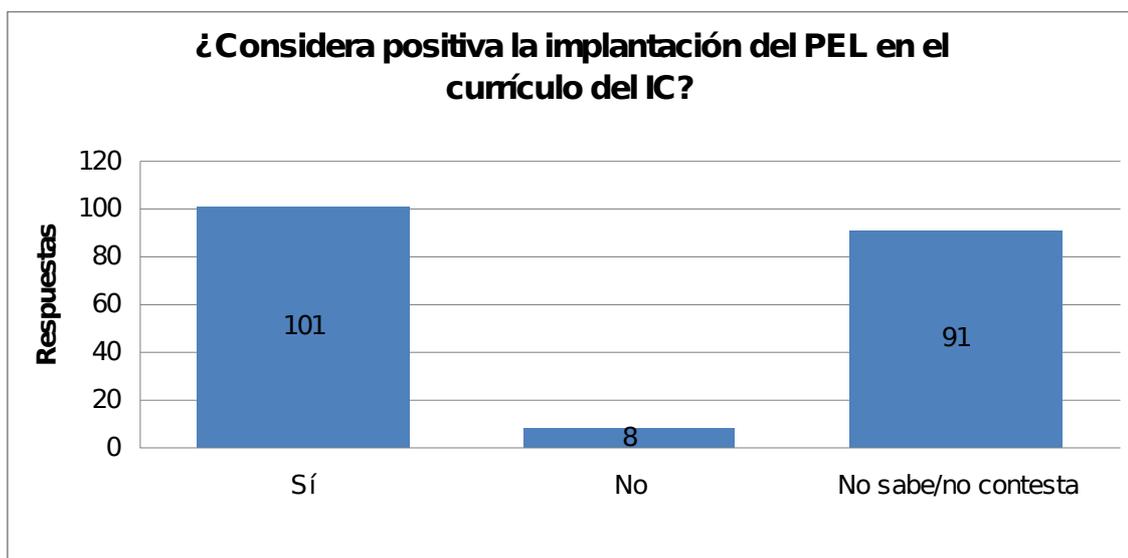


Figura 28. Opinión sobre la implantación del PEL en el currículo del IC

Los motivos de este alto número de profesores que dudan puede deberse, por una parte, a la falta de concreción en la pregunta o bien al hecho de no saber en qué consistiría realmente una implantación del PEL.

Si tenemos en cuenta únicamente los profesores que conocen mejor la herramienta por haber trabajado con ella, encontramos que la mayoría está a favor de la implantación, un 77% pero que aún bastantes presentan dudas, casi un 20 %, como se recoge en la figura 29.

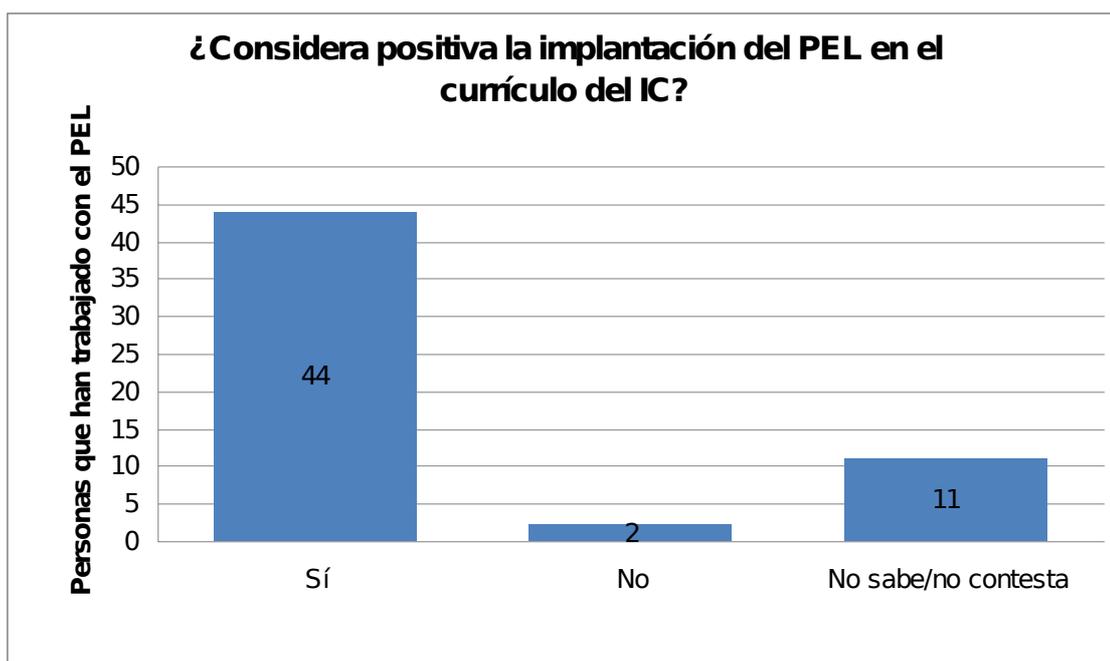


Figura 29. Opinión de los profesores que han experimentado con el PEL sobre su implantación

Frente a estos datos, la implantación del PEL como herramienta pedagógica o de evaluación sin una mejor divulgación previa del proyecto, se convertiría en un plan con escaso apoyo. En la pregunta número 12, los profesores pudieron expresar sus ideas al respecto, al preguntarles sobre qué pasos habría que seguir para la implantación del PEL en el currículo del IC. Ante todo, debemos agradecer las ideas aportadas en este punto puesto que son muy valiosas y han resultado muy útiles para nuestro trabajo.

La gran mayoría de los docentes coincide en la necesidad de formación del profesorado en un primer momento, con el objetivo tanto de divulgar el proyecto como de enseñar aplicaciones prácticas del PEL al aula. Se considera necesario que los profesores sepan qué están haciendo y con qué objetivos, así como también que crean en la utilidad del proyecto y que estén motivados. Sobre la necesidad de la motivación para trabajar con el PEL, también se nos habla en relación a los alumnos y se sugiere que les sean bien explicados cuáles son los objetivos de las actividades de reflexión que van a realizar. En palabras de un profesor:

si los profesores no lo conocen o no lo quieren aplicar será imposible que un PEL impuesto sea útil. Lo mismo si los estudiantes no entienden que les aporte nada. Como decía arriba, el público adulto es muy especial en estas cosas, y hay un prurito púdico que habría que superar.

Igualmente, otro de los pasos que parece fundamental para los profesores es la colaboración entre los docentes que estén llevando a cabo una experiencia con el PEL. Se sugiere crear un lugar de encuentro en el que se pueda debatir y compartir experiencias y actividades con el Portfolio.

Otro aspecto en el que coinciden bastantes profesores es el de tener en cuenta en todo momento el contexto de cada centro. Comentan lo útil que puede resultar el trabajo con el PEL en cuanto a la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje y la consecuente planificación de futuras experiencias de manera rentable, pero sin olvidar la necesidad de tener en cuenta el contexto en el que trabajamos. Las actividades, el ritmo y el modo de trabajo tendrán que ser adaptadas al contexto. Por ejemplo, un profesor que ejerce en Marruecos prefiere llevar a cabo actividades de reflexión, en grupo, pues piensa que es mejor para alumnos que no tienen práctica en este tipo de actividades.

Por otra parte, varios profesores señalan la necesidad de relacionar los objetivos del PCIC con los del PEL, estableciendo correlaciones. Se destaca, sobre todo, la posibilidad de utilizar el Portfolio para el desarrollo de estrategias, que forman parte de los objetivos generales del PCIC en la dimensión del alumno como aprendiz autónomo.

En cuanto al modelo de PEL que ha de ser escogido, unos profesores son partidarios de no restringirse al uso de uno solo, sino de tener la posibilidad de utilizar diversos formatos (ya sea papel o electrónico) y modelos según los estilos, intereses y necesidades de los alumnos. Otros, consideran que lo mejor sería tener un PEL con diseño y actividades propias y atractivas, preferentemente en formato papel. Algunos plantean la posibilidad de crear un modelo nuevo más atractivo y con descriptores más claros para los alumnos. Un profesor incluso sugiere realizar un PEL propio del IC y enviarlo al Consejo de Europa para que sea validado.

Del mismo modo, uno de los docentes encuestados sugiere la posibilidad de incluir un Portfolio electrónico en los servidores del IC y crear así una red social dentro de la filosofía de la Web 2.0. Y en esta misma línea otro docente propone la creación de una comunidad virtual de estudiantes en la que se compartan experiencias de aprendizaje y muestras de ese aprendizaje. Considera que de este modo los estudiantes se implicarían y motivarían en la realización de su propio PEL.

Algunos profesores plantean la duda de si los modelos ya existentes del PEL serían adecuados para el contexto del IC, que se centra fundamentalmente en la enseñanza del español. En cuanto a esta duda, habría que recordar que uno de los principales objetivos del proyecto PEL y del MCER, es el logro del plurilingüismo y la pluriculturalidad. La reflexión, pues, que los estudiantes pueden hacer sobre el aprendizaje que han realizado ya de otras lenguas es de gran utilidad para el aprendizaje del español. Por tanto, restringir el PEL al aprendizaje de una sola lengua sería ir en contra de la idea del plurilingüismo.

Por último, observamos que los profesores nos hablan fundamentalmente de una inclusión del PEL en el currículo de centro y no tanto en el de la institución del IC. Proponen que el trabajo y la evaluación con el PEL formen parte del programa normal de los cursos. La integración en la programación es un punto que los profesores consideran fundamental para el éxito de la implantación del PEL. Algunos profesores, en cambio, apuestan por la realización de proyectos individuales de aplicación del PEL al aula realizados por el propio profesor.

A continuación presentamos un resumen de los pasos propuestos por los profesores para la implantación del PEL:

Para la investigación/planificación del proyecto:

- Realizar un estudio sobre las experiencias existentes de implementación del PEL en ELE y en otros contextos
- Estudiar las correspondencias entre el PCIC y el PEL
- Establecer correspondencias entre el PEL y cursos y niveles
- Definir cuál será el papel del PEL dentro de currículo del IC, a saber: herramienta de trabajo en el aula; columna vertebral del proceso y/o instrumento de evaluación del conocimiento adquirido
- Decidir si se implantará en todos los centros o solo en aquellos cuyo contexto pueda ser un buen receptor del proyecto
- Colaborar con otras instituciones dedicadas a la enseñanza del español para la instauración del PEL. (Instituciones educativas, centros asociados y acreditados, etc.)

Para la implantación en sí misma

- Formar a los responsables académicos en la implantación y desarrollo del PEL en los centros
- Organizar cursos de formación teórica, talleres prácticos y reuniones en los que los profesores puedan conocer y discutir las posibles utilidades del PEL para el currículo
- Diseñar materiales para llevar el PEL al aula
- Estudiar el contexto de cada centro para planificar una implantación que se adapte a las necesidades, objetivos y al ritmo que requiera una tradición educativa u otra
- Reflexionar sobre su introducción y decidir los materiales que se utilizarán
- Pilotar el PEL en algunos grupos, analizar los resultados y a partir de los datos extraídos establecer criterios de implementación
- Plantear un calendario de implantación
- Instaurarlo en todo el centro de manera progresiva desde los niveles iniciales
- Utilizar instrumentos de evaluación que permitan el seguimiento de la experiencia
- Dar a conocer y evaluar las experiencias de manera periódica, mediante reuniones y publicaciones donde se puedan compartir estas y dar opiniones sobre el PEL en el aula. En este sentido, algún profesor sugiere la creación de una “Biblioteca del Portfolio”. También se propone la elaboración de memorias de experimentación de cada centro que puedan ser consultadas por cualquier otro equipo docente que se encuentre en experimentación o desee hacerlo
- Llevar a cabo los cambios que se consideren necesarios tras el seguimiento y evaluación

En cuanto al trabajo de investigación y seguimiento del proyecto se sugiere que sea realizado por un equipo de cada centro que proporcione al resto de profesores informes y actividades sobre la aplicación del PEL al aula.

Prácticamente todos los que opinaron sobre la posible implantación, coinciden en la inclusión progresiva, paulatina y con seguimiento del PEL en el currículo de centro. Debe tenerse en cuenta que la mayoría de profesores hablan del Proyecto curricular

de centro y no del currículo del IC. Estos profesores, que consideran positiva la implantación en el Proyecto curricular de centro, señalan que el trabajo con el PEL no se debe reducir a un solo curso o una sola clase pues entonces los estudiantes no considerarán el Portfolio como una herramienta propia y que le acompañará a lo largo de su aprendizaje. En este sentido, un docente sugiere que el PEL sea un material que el alumno recoja el día de su matriculación. Actuará como una carpeta donde guardar sus trabajos y documentos que reflejen sus progresos. Otro, propone el uso de un PEL digital que los alumnos rellenen al principio de curso y que lo actualice al final. De esta forma los profesores podrían tener acceso al Portfolio y conocer de antemano con qué grupo van a trabajar.

Sin embargo, no todos los profesores consideran posible la implantación global en el centro, puesto que creen que solo los alumnos realmente motivados podrán sacar provecho del trabajo con el PEL. Se tendrán que tener en cuenta tanto las opiniones positivas como las negativas que los alumnos tengan sobre el PEL cuando se pilote y nunca instaurarlo de manera general y obligatoria en todos los centros del IC.

En la pregunta número 13 se pide la opinión sobre si el PEL puede resultar útil para Proyecto curricular de centro. Vemos en la figura 30 que, de nuevo, el número de profesores que prefieren no contestar es bastante elevado, superando a los que lo considerarían como positivo.

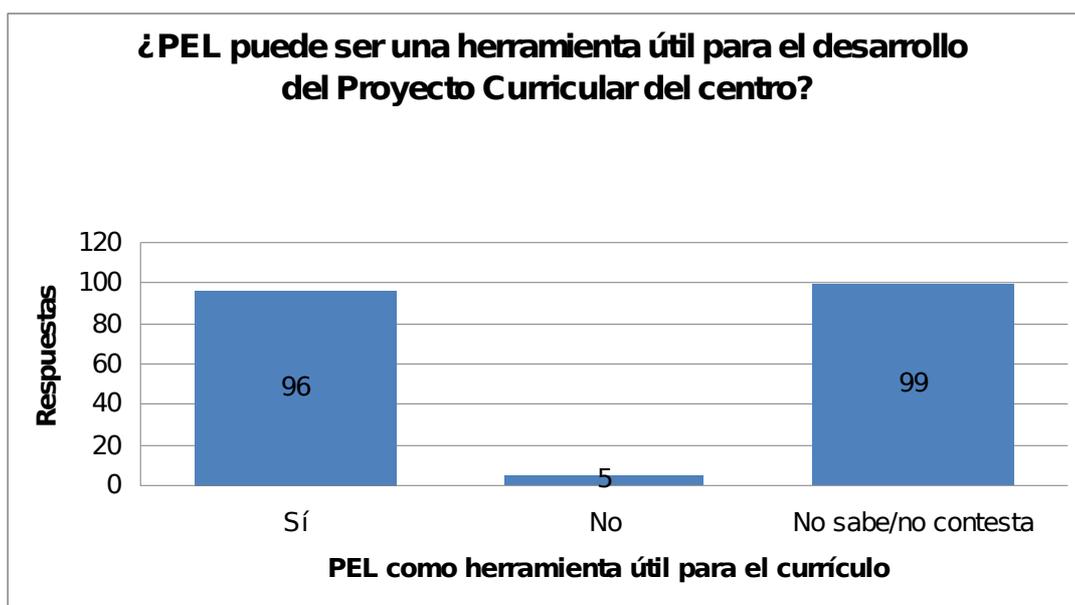


Figura 30. Opinión sobre el PEL como herramienta para el Proyecto curricular de centro

Esta falta de opinión al respecto la podemos achacar a la falta de concreción del proyecto y a la poca experimentación que aún se ha llevado a cabo.

La última pregunta deja libertad a los profesores para opinar sobre aquellos aspectos del currículo de centro el PEL para los cuales el PEL puede ser de utilidad. A continuación resumimos las opiniones que nos dieron los profesores y las organizamos según los aspectos para los que puede ser de utilidad el PEL:

Para la evaluación

La mayoría de los profesores que contestaron esta pregunta consideran que el PEL podría ser útil como herramienta de evaluación principalmente. Al especificar el tipo de evaluación que se podría realizar con el PEL, los profesores sugieren su uso para una evaluación sumativa, quizás en sustitución del examen de aprovechamiento realizado al final de curso. También recomiendan su uso para una evaluación formativa durante el desarrollo del curso con la intención de modificar los aspectos que se consideren necesarios para cumplir con las expectativas, necesidades y objetivos de los estudiantes.

Otros, consideran que se podría utilizar para evaluar la dimensión intercultural, valorando los referentes culturales que se conocen, los saberes y comportamientos socioculturales del alumno y las habilidades y actitudes interculturales. Y, por supuesto, muchos apuestan también por el PEL como una valiosa herramienta para el desarrollo de la autonomía mediante la autoevaluación gracias a los materiales del Pasaporte y la Biografía. Asimismo, varios profesores incluso plantean la posibilidad de establecer una conexión directa entre el PEL y el DELE, pero no especifican de qué tipo.

Por otra parte, algunos consideran la posibilidad de utilizar el PEL como un instrumento de evaluación no solo de los alumnos, sino también del trabajo del centro y de la adecuabilidad del currículo al proceso de aprendizaje del estudiante. Uno de los profesores ve el PEL como una posible herramienta de análisis de la implementación del currículo. Para ello se podrían cotejar varios PEL de un mismo nivel y en un momento distinto con el objetivo de observar cómo se aplica el currículo.

Para el análisis del entorno

Un profesor de Bruselas apuesta por el uso del PEL como instrumento para realizar un análisis del entorno fiable y en profundidad. Efectivamente, el PEL nos puede dar datos bastante importantes acerca del contexto del centro, de la actitud de los alumnos hacia las lenguas, de las estrategias de aprendizaje que ponen en juego y de las experiencias interculturales que suelen haber tenido nuestros alumnos cuando llegan a nosotros. En este sentido, también se puede utilizar como herramienta para realizar el análisis de necesidades de un grupo en concreto.

Para establecer objetivos de curso/ Unificar criterios y objetivos entre profesores, centros e instituciones

Sugieren el uso de los cuadros de autoevaluación de la Biografía para unificar criterios entre los profesores y evaluadores, y establecer los objetivos de curso junto con los alumnos. Ayudaría pues a hacer la enseñanza más transparente y coherente, clarificando los objetivos de aprendizaje. Según un profesor:

Sería de especial interés a la hora de determinar los objetivos generales de los diferentes cursos en que se plasma el proyecto curricular de centro en su triple faceta: el estudiante como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

Asimismo, algunos profesores lo ven como posible nexo de unión entre centros e instituciones dedicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera:

Adaptaciones curriculares a diferentes contextos fuera del Instituto Cervantes y pertenecientes a la enseñanza reglada como EOI, CEPA, Centros de acogida a la emigración, etc.

EL PEL podría servir, también, como una herramienta para introducir los objetivos del MCER y del PCIC en los currículos y en el aula.

Para el desarrollo de la dimensión del alumno como hablante intercultural

Destacan los profesores el reconocimiento que el PEL da a las experiencias

lingüísticas e interculturales y, por tanto, su posible uso para desarrollar la dimensión del alumno como hablante intercultural. Instrumentos como la Biografía ayudarían a sensibilizar a los alumnos hacia la diversidad.

Asimismo, se destaca la necesidad de relacionar el PEL con los inventarios del PCIC e incluir estos en la planificación de los contenidos y objetivos de curso. Los inventarios que resultarían útiles para el desarrollo de la dimensión del hablante intercultural son los dedicados a los referentes culturales a los saberes y comportamientos socioculturales y a las habilidades y actitudes interculturales.

Para el desarrollo de la dimensión del alumno como aprendiente autónomo

El desarrollo de la autonomía por parte del alumno, como ya vimos en anteriores capítulos, es uno de los principales objetivos del PEL y del PCIC. Por ello, muchos profesores destacan la utilidad de PEL para la reflexión y evaluación de las estrategias utilizadas, así como para la práctica de la autoevaluación. El proyecto llevado a cabo en Belgrado se centra sobre todo en este aspecto:

Nosotros nos estamos centrando en el estudiante como aprendiente autónomo dado el perfil de nuestros alumnos, generalmente muy dependientes del profesor dentro del aula.

El uso del PEL permite la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas y los estilos y estrategias que se ponen en juego. Asimismo, permite que el alumno se haga consciente de su propio proceso de aprendizaje y le da herramientas para que lo planifique. Habría, pues, que relacionarlo también con el inventario del PCIC dedicado a los procedimientos de aprendizaje.

Para motivar a los alumnos al aprendizaje

Algunos profesores hicieron referencia a la motivación que el PEL puede suponer para el aprendizaje, y sobre todo para el aprendizaje autónomo. Pues consideran que los alumnos pueden detectar aquellos aspectos que necesitan mejorar, organizar su aprendizaje y observar su progresión, hecho que les animará a continuar aprendiendo. En este sentido, un profesor señala que el PEL puede servir como "guía de aprendizaje". También destacan el aspecto creativo del trabajo el PEL que puede ofrecer mayor motivación a los alumnos.

Podemos concluir con las palabras de uno de los profesores que resume bien las opiniones de sus compañeros sobre los aspectos en los que el PEL podría ayudar:

- *El desarrollo práctico e institucionalización en el Centro de aspectos relacionados con el aprendiente autónomo y con el hablante intercultural.*
- *La descripción de contenidos de cursos y nivel y adaptación a las necesidades y perfil del alumno del Centro y de cada grupo.*
- *El conocimiento y seguimiento de las necesidades de los alumnos.*
- *La evaluación*

4.2.2.5. Conclusión

A pesar de no existir pautas de integración del PEL en el currículo del IC, el contexto institucional parece favorable a una implementación del PEL ya sea en el aspecto de evaluación, ya sea como herramienta para el desarrollo de la competencia plurilingüe, pluricultural o de la autonomía del alumno. Como ya vimos en el análisis del PCIC, en el capítulo 2, el PEL podría funcionar como un instrumento para mejorar la calidad y difundir la enseñanza del español; y para desarrollar la dimensión del hablante intercultural y del aprendiente autónomo, dos de los principales objetivos del IC.

Asimismo, en el ámbito de la evaluación, observamos que el IC desde su creación se ha preocupado por fomentar el uso de la autoevaluación en las aulas. Así lo vemos en el Plan Curricular de 1994, en el que se define la autoevaluación como “uno de los medios más efectivos para desarrollar la conciencia crítica tanto sobre lo que significa aprender una lengua como sobre los procedimientos más adecuados para estimular el propio aprendizaje” (1994: 155). Es, por tanto, este tipo de evaluación un medio hacia la adquisición de mayor autonomía por parte del alumno. El desarrollo del aprendizaje autónomo es uno de los usos del PEL en los que más creen los profesores, junto con la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas y la clarificación de objetivos. Observamos que las actuales experimentaciones se centran en estos puntos y por ello se deberían impulsar también proyectos que busquen tratar la dimensión intercultural.

La experimentación con el PEL, como hemos visto, es aún escasa; solo 57 profesores de 200 han llevado el PEL a clase de algún modo. Aún así, pudimos observar que la mayor parte de los profesores que han experimentado con el PEL han realizado un curso de formación recientemente y, por ello, consideramos que fomentar la formación entre los profesores es un buen medio para mejorar el contexto de implantación en el

IC.

En cuanto a la implantación, debido a la gran variedad de contextos concretos de cada centro, hacerlo de manera global en toda la institución sería difícil y poco útil. Es necesario que cada equipo docente decida en qué medida y con qué finalidades desean emplear el PEL y siempre con ayuda de la dirección académica del IC en lo que respecta a la formación, al material y a cualquier aspecto relacionado con la organización de la implantación en el que puedan necesitar ayuda.

Efectivamente, los resultados de la encuesta realizada al profesorado de IC, muestra que una implantación del PEL en el currículo del IC no sería bien acogida por todos los profesores. Hay que tener en cuenta, también, que aquellos que nos hablan de alguna posible implantación lo hacen, casi siempre, del Proyecto curricular de centro. Aún así, incluso sobre la implantación en el Proyecto curricular de centro los profesores tienen reticencias. Eso sí, hemos podido comprobar que entre aquellos que tienen práctica con el PEL la gran mayoría estarían a favor de la inserción del PEL en el currículo de centro. Por lo tanto, si nuestro objetivo es el uso del Portfolio en las aulas del Instituto Cervantes habría que comenzar por fomentar su uso experimental mediante cursos de formación y talleres prácticos en los que los profesores pudieran ver su utilidad y se implicaran en el proyecto.

Efectivamente, la formación, y no solo en el PEL de manera específica, sino en las últimas investigaciones sobre la adquisición y didáctica de lenguas es un factor fundamental para conseguir una buena acogida del PEL por parte de los profesores. En este sentido Cassany señala que:

la recepción del PEL varía enormemente según la formación previa del docente, Un profesor de lengua extranjera muy al tanto en las últimas tendencias metodológicas, que conozca las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje y formación del aprendiz, que haya trabajado con contratos de aprendizaje, que tome al aprendiz como centro del currículum y de la clase, haciendo análisis de necesidades y autoevaluación, quizá vea pocas propuestas novedosas-o ninguna-en el PEL. Al contrario, un docente de lengua materna con una tradición didáctica más conservadora, centrado en la enseñanza prescriptiva de la gramática, con un currículum clásico de contenidos conceptuales, gestionado por él o ella, puede ver el PEL como una propuesta alejada o incluso extraña (Cassany, 2006c:54).

Los datos de la encuesta realizada nos muestran que el profesorado del IC está

formado por docentes que actualizan con frecuencia su formación, cerca de un 80%, hecho que hace, en lo que al equipo docente se refiere, del IC un contexto favorable para la implantación del PEL. Además, contamos con la ventaja de que ya un 87'5% han oído hablar del PEL y la gran mayoría dice tener un buen conocimiento del MCER.

Partiendo de los resultados de la encuesta y a la luz del análisis del PEL y de las exigencias del PCIC propondremos, en el siguiente capítulo, algunas pautas de integración del PEL en los centros del IC.

5. Propuesta de integración del PEL en las aulas del IC para desarrollar las dimensiones de hablante intercultural y de aprendiente autónomo

En este capítulo trataremos de proponer una posible integración del PEL en las aulas del Instituto Cervantes partiendo de la información expuesta en los capítulos anteriores y de los datos obtenidos de los cuestionarios.

Nos ocuparemos, en primer lugar, del uso del PEL como instrumento para el desarrollo de las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo, que consideramos fundamentales pero poco tratadas en el aula de ELE por falta de instrumentos, material y apoyo. Tras ello, plantearemos algunas pautas de integración que pasarán en primer lugar por una necesaria formación de profesores.

5.1. El PEL y las dimensiones del alumno como hablante intercultural y aprendiente autónomo

En cuanto los aspectos que creemos necesario trabajar con el PEL son, como ya hemos dicho, el de la dimensión del alumno como aprendiente autónomo y como hablante intercultural. Esta decisión se debe a la dificultad que encuentran los profesores a la hora de plantearse un plan de trabajo que ayude a los alumnos a alcanzar objetivos de tipo intercultural y de autonomía en el aprendizaje.

La necesidad de herramientas para el establecimiento de objetivos y contenidos interculturales y estratégicos- aprender a aprender- se ha visto suplida con la aparición del PCIC. En él encontramos detalladas escalas y descriptores, útiles para establecer los contenidos y objetivos de un curso o programa. El uso del PEL podría ayudar a los alumnos a conseguir los objetivos de tipo cultural y los basados en el desarrollo del control del aprendizaje que propone el IC. En este sentido el material propuesto por el Instituto Cervantes se situaría en el primer nivel de concreción curricular, siendo necesaria una adaptación al contexto específico de cada centro y al del aula. Para este segundo y tercer nivel de concreción curricular el PEL podría

resultar un instrumento útil para la aplicación de los niveles de referencia en el Proyecto curricular de centro y en el aula.

A continuación veremos de qué manera y con qué recursos podría el PEL contribuir al desarrollo de las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiz autónomo.

5.1.1. El PEL y la dimensión del hablante intercultural

El primer uso del PEL que recoge el documento *Principles and guidelines* del CE (Consejo de Europa, 2000) es el de utilizarlo como instrumento para fomentar el plurilingüismo y el pluriculturalismo entre los estudiantes. Este mismo documento, base del PEL, afirma que el Portfolio debe reflejar la preocupación del Consejo de Europa por el desarrollo de la comprensión mutua entre los ciudadanos europeos, el respeto por la diversidad de culturas y los modos de vida y la protección y promoción de la diversidad lingüística y cultural.

Por otra parte, el desarrollo de la competencia pluricultural, dentro de la cual se incluye la plurilingüe, está fuertemente relacionada con la dimensión del hablante intercultural, una de las tres dimensiones que se utiliza en el PCIC para definir los objetivos generales. Un hablante intercultural, que es capaz de comunicarse en diferentes contextos y con diferentes personas siendo consciente de la importancia de la cultura, que aplica sus habilidades interculturales, necesita poner en funcionamiento su competencia plurilingüe y pluricultural, que el MCER define como:

la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina -con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar (Consejo de Europa, 2002: 167)

El hablante intercultural tendrá, pues, suficiente sensibilidad hacia otras culturas para relacionarla con la suya propia, para ello utilizará su conocimiento sociocultural y sus destrezas interculturales, y adoptará una actitud abierta, respetuosa y tolerante. Vemos, pues, que el MCER, el PEL y el PCIC comparten el objetivo común de dar un lugar importante a la cultura en la enseñanza de lenguas.

Según los resultados de nuestra encuesta la mayoría de los profesores están bastante de acuerdo con la utilidad del PEL para el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural. Asimismo, entre los que contestaron a las posibles aplicaciones del PEL al currículo de centro muchos lo consideraron una herramienta útil para el desarrollo de las tres dimensiones del alumno, entre las que se encuentra la dimensión del hablante intercultural. No obstante, una de las grandes dudas es cómo aplicar el PEL en clase con el objetivo de desarrollar aspectos culturales. A continuación veremos algunas ideas para utilizar el PEL en este sentido.

Trujillo (2006) ofrece claves para el desarrollo con ayuda del PEL de la “conciencia cultural”, que incluye la conciencia multicultural, pluricultural e intercultural. Los documentos del PEL en sí mismos como el Pasaporte y su ficha titulada “Mis experiencias lingüísticas y culturales”, pueden ser de gran ayuda para el desarrollo de la conciencia de la pluriculturalidad y por ende de las destrezas interculturales del MCER (relacionar cultura de origen con la extranjera; sensibilidad cultural y capacidad de utilizar estrategias para el contacto con otras culturas; capacidad de desempeñar el papel de intermediario cultural, afrontar malentendidos culturales; capacidad de superar relaciones estereotipadas). En concreto, el trabajo en grupo con esa ficha puede ayudar a los alumnos a conocer diferentes realidades; a hacerse conscientes de la variedad de experiencias lingüísticas y culturales existentes; y a valorar las experiencias lingüísticas y culturales tenidas no solo en contextos formales, sino también informales. Asimismo, las reflexiones sobre las experiencias interculturales que se incluyen en la Biografía pueden ayudar a desarrollar la conciencia de multiculturalidad e interculturalidad entre los alumnos. Trujillo nos habla en concreto de dos apartados del PEL de secundaria del MEC: “¿Cómo hablan mis lenguas otras personas?” y “Otras lenguas”. El primero ayudaría al desarrollo de la conciencia intercultural y multicultural al reflexionar sobre la diversidad de dialectos y variedades; el segundo desarrollaría la conciencia de multiculturalidad al tomar conciencia de la diversidad de lenguas existente en el entorno. Estas actividades se incluyen en el anejo 2.

Aparte de estos materiales propios del PEL, existen otras actividades diseñadas para el desarrollo de la dimensión intercultural. Trujillo (2006) hace referencia a la *Guía Didáctica del PEL para la Enseñanza secundaria* (Consejo de Europa, 2004), donde se encuentran actividades complementarias al PEL para el desarrollo de la conciencia cultural. Entre ellas podríamos destacar dos actividades que nos parece que podrían funcionar en una clase de adultos por ser sencillas de aplicar, no ocupar mucho

tiempo, y poner en funcionamiento las competencias lingüísticas de los alumnos. Una de ellas es la titulada “Mi mejor anécdota” que consiste en preguntar a nuestros alumnos si tienen alguna anécdota sobre un malentendido entre dos culturas o con una persona hablante de otra lengua y se les pide que escriban un texto sobre este hecho y que lo lean en clase. Para introducir la actividad habría que comenzar narrando una historia propia del profesor. Este ejercicio tiene como objetivo sensibilizar a los estudiantes a la diversidad lingüística y sociocultural. La otra actividad que nos parece adaptable a un grupo de adultos es el “Test de actitudes lingüísticas”. Este test fomenta la reflexión y observación de las actitudes que tienen los estudiantes respecto a la diversidad sociolingüística y cultural. En los proyectos de secundaria ha sido utilizada también para comprobar si ha existido algún progreso, en este sentido, entre los estudiantes, tras la experimentación con el PEL. El test tendría que ser modificado pensando en nuestros destinatarios, que por lo general serán adultos.

Por otra parte, también encontramos en el artículo de Trujillo actividades complementarias al PEL, surgidas en el marco de proyectos europeos, tres de las cuales, destinadas a desarrollar la consciencia cultural, hemos descrito en el apartado 3.6.2.

Por su parte, Little y Simpson (2003) también recogieron algunas propuestas para el desarrollo de la interculturalidad por medio del PEL. En una de estas actividades, incluida en el PEL de CercleS (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur), el usuario puede narrar sus experiencias culturales y se le pide que reflexione sobre quiénes fueron los protagonistas; en qué contexto se produjo la experiencia intercultural; cómo se sintió el usuario; cuál fue la respuesta de los protagonistas; la razón por la que se reaccionó de tal modo; qué reflexión surgió ante la experiencia; y si se siente seguro al enfrentarse de nuevo ante la misma situación. En otra ficha interesante también diseñada por CercleS se le pide al estudiante que hable de sus contactos con la cultura de la lengua meta y que reflexione no solo sobre las diferencias sino también sobre las similitudes. Otra actividad que nos parece interesante de las recogidas por Little y Simpson, es una perteneciente al Proyecto Milestone¹⁹. Se trata de una ficha titulada “Conciencia cultural”, destinada a jóvenes y adultos inmigrantes, y en ella se hace reflexionar a los estudiantes sobre los comportamientos y actitudes que han percibido en diferentes contextos (escuela,

¹⁹ Proyecto PEL destinado a jóvenes adultos y adultos inmigrantes de Alemania, Holanda, Irlanda, Finlandia y Suecia. Ver: http://www.iilt.ie/teaching_materials/default.asp?NCID=71

trabajo, mundo exterior) y si los comprenden o no junto a la fecha en la que lo percibieron o comprendieron. Esto les permitirá observar la evolución de su conciencia y comprensión intercultural. Estas últimas actividades las incluimos en el anejo 2.

Dentro del contexto del IC y tal como sugiere uno de los profesores entrevistados, el PEL podría utilizarse relacionándolo con los objetivos generales y con los inventarios de tipo cultural de *Referentes Culturales, Saberes y Comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales*. Para ello creemos que sería una buena idea el diseño de nuevas listas de autoevaluación de la Biografía basadas en la descripción de los objetivos generales de los niveles de referencia del IC, de la dimensión del hablante intercultural. De este modo, los alumnos podrían diagnosticar en qué fase (aproximación, profundización o consolidación) se encuentran con respecto a la cultura hispánica a la que se acercan y establecer sus propios objetivos al igual que pueden hacerlo con aspectos de tipo lingüístico. Las herramientas de los actuales modelos del PEL que tratan el aspecto intercultural consisten principalmente en espacios libres de reflexión en los que los usuarios del Portfolio deben relatar sus experiencias de contacto con la nueva cultura. Se les pide que narren malentendidos o vivencias de tipo cultural y que analicen qué han aprendido de ellos. En este sentido, y aprovechando las listas de objetivos generales que nos ofrece el PCIC y que entroncan con las competencias generales esbozadas del MCER, se podrían diseñar instrumentos que faciliten la autoevaluación y la reflexión, al concretar los objetivos y contenidos.

La idea de la evaluación de la competencia intercultural ya la encontrábamos en el proyecto de Bergen "Can do" (2003). En él se nos hablaba de un trabajo en el que se presentaban objetivos socio-culturales en inglés divididos en cuatro fases. Estos objetivos mostraban la existencia de una cierta progresión lógica basada en los tipos de temas culturales y en el grado en el que los estudiantes son capaces de aplicar su conciencia y conocimiento cultural:

This material was able to demonstrate that some logical progression can be identified in two respects: 1) the kind of *topics* a pupil will normally learn about a culture (home, school life, traditions), and 2) the degree to which they are able to *demonstrate or apply* their awareness or knowledge (giving examples of differences, debating issues, joining in a culture specific activity, etc.) (Consejo de Europa, 2003: 45)

A pesar de que esta idea de autoevaluación de la competencia intercultural parece consecuencia lógica del enfoque seguido en el MCER y PEL, ya existen investigadores como Zárate²⁰, que no creen en su efectividad, por la dificultad de autojuzgar este tipo de competencia y prefieren apostar por las reseñas biográficas. La decisión sobre si merece la pena o no crear estas listas de descriptores de autoevaluación de la competencia intercultural correrá a cargo del equipo encargado del proyecto dentro del IC.

5.1.2. El PEL y la dimensión del aprendiente autónomo

Según *Principles and guidelines* del CE (2000) uno de los objetivos pedagógicos principales del Portfolio es el fomento del aprendizaje autónomo y de la autoevaluación. Gracias al material del PEL, el alumno puede familiarizarse con los diferentes estilos, técnicas de aprendizaje; hacerse consciente de su propio proceso; desarrollar estrategias de aprendizaje; y mejorar sus capacidades de reflexión y autoevaluación para poder estructurar así sus propios planes de aprendizaje y hacerse más responsable de este. Muchos de los proyectos PEL se han centrado en este aspecto, como los llevados a cabo en Finlandia, Francia, Irlanda, Cataluña, Navarra y, recientemente, en el Instituto Cervantes de Belgrado.

Los proyectos pilotos en general muestran resultados positivos en el desarrollo de este aspecto. Así lo asegura Little en su introducción a los nueve informes sobre los proyectos pilotos del PEL, que él mismo edita:

They (the reports) all show learners engaged with their own learning through self-assessment and the other reflective activities that underpin effective ELP use. They show, in other words, that in very different educational contexts, the ELP can support the development of learner autonomy (Little, 2001:1)

Las actividades de reflexión sobre el propio aprendizaje parecen fomentar la autonomía en el proceso, y por ello, creemos importante su introducción en las aulas del IC. La autoevaluación y el establecimiento por parte del alumno de sus propios objetivos son dos prácticas que pueden ser consideradas como revolucionarias y difíciles de llevar a cabo, pero que, por lo general, suelen tener buenos resultados. El cuadro de autoevaluación del PEL permitiría llevar a cabo una autoevaluación

²⁰ Opinión dada en un seminario sobre la evaluación de la competencia intercultural, celebrado en el CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques), Sèvres los días 20-21 de enero 2003 y recogida por Little y Simpson (2003: 4-5)

sumativa al final de un periodo de aprendizaje, mientras que las tablas de descriptores para la autoevaluación de la Biografía supondrían una autoevaluación formativa que acompañará al alumno a lo largo del periodo de aprendizaje.

Sin embargo, la forma de presentar el PEL en el aula debe ser cuidadosamente planificada, no se deben introducir las actividades de reflexión sin una preparación previa. Asimismo, y como indican las profesoras L'Hotellier y Troisgros (2001) no se puede pretender que los alumnos se autoevalúen sin haberse involucrado anteriormente en su proceso de aprendizaje plantándose sus propios objetivos. En el artículo de Palacios (2006) sobre las estrategias de aprendizaje, el autor señala, también, la necesidad de planificación de una introducción gradual del trabajo con las estrategias de aprendizaje y, por supuesto, la explicación previa a los alumnos de en qué consisten las estrategias de aprendizaje, de por qué trabajamos con ellas y de cuáles son las ventajas de una enseñanza centrada en el alumno. Por otra parte, Palacios hace alusión en este mismo artículo a la escasez de proyectos piloto centrados en la enseñanza de estrategias de aprendizaje en un contexto de lengua extranjera, y no de segunda lengua. En este sentido, el IC sería un contexto adecuado para llevar a cabo estos proyectos e investigaciones prácticas.

Según los resultados de los cuestionarios que pasamos a los profesores del IC es el desarrollo del aprendizaje autónomo la utilidad que un mayor número de profesores ve y valora positivamente en el PEL. Si nos centramos únicamente en aquellos profesores que han utilizado el PEL en las aulas, recordamos que estos valoraban principalmente en el PEL su utilidad para reflexionar sobre el aprendizaje de lenguas, desarrollar del aprendizaje autónomo y ayudar a los alumnos a definir sus objetivos. Asimismo, cuando les preguntamos sobre las experiencias que habían tenido con el PEL, como aspectos positivos se destacó la utilidad del PEL para la autoevaluación, la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas y el desarrollo del aprendizaje autónomo. Concluimos, por tanto, que el IC es un buen contexto para la aplicación del PEL con el objetivo de trabajar la dimensión del aprendiente autónomo. En este sentido, tal y como recomendábamos para la dimensión intercultural, se podrían diseñar nuevas listas de autoevaluación del PEL, basándonos en la descripción de los objetivos generales de la dimensión del aprendiente autónomo del PCIC y en el inventario dedicado a los procedimientos de aprendizaje. De esta forma los alumnos podrían hacerse conscientes de las estrategias y medios que utilizan o pueden utilizar para el control y la planificación del aprendizaje de español, así como para la gestión de recursos, el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje; el control de los

factores psicoafectivos y la cooperación con el grupo. Podrían, igualmente, a partir de esta reflexión y autoevaluación establecerse objetivos para desarrollar esta dimensión.

Frente a los aspectos positivos que los profesores han encontrado en el uso del PEL para el desarrollo de la autonomía, recordamos que también se han señalado algunas dificultades. Muchos de los docentes atribuyeron los problemas que surgieron, a la tradición educativa, que no concibe al alumno como centro del proceso y como evaluador de su propio aprendizaje. A pesar de estas dificultades, de entre los profesores que contestaron a la pregunta de en qué aspectos del currículo de centro puede ser útil el PEL, muchos lo consideraron práctico para la implantación de la autoevaluación y para el desarrollo de la dimensión del aprendiente autónomo, gracias a sus actividades de planificación y reflexión sobre el proceso y las estrategias de aprendizaje.

Nos parece interesante centrarnos en estas últimas, pues consideramos que la reflexión sobre ellas y el fomento de su utilización son dos medidas que ayudarían al alumno a conseguir un aprendizaje más efectivo y le capacitaría para continuarlo a lo largo de toda la vida. Las estrategias de aprendizaje²¹ son procesos que el estudiante activa para superar problemas que encuentra en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos procesos pueden activarse de manera consciente o inconsciente y son muy numerosos y variados. Veamos algunos ejemplos:

- Realizar tarjetas de vocabulario para memorizarlas y repasarlas en cualquier momento
- Practicar la pronunciación de una palabra delante un espejo
- Memorizar palabras mediante asociaciones nemotécnicas
- Escribir varias veces las palabras para memorizarlas
- Ensayar primero lo que se va a decir

²¹ Las estrategias de aprendizaje han sido clasificadas de diferente forma y por varios autores. Una de las propuestas probablemente más conocida es la clasificación de Oxford (1990), que divide las estrategias en directas e indirectas. Las directas son aquellas que actúan directamente sobre la lengua en tareas y situaciones concretas. Entre ellas encontramos las estrategias memorísticas en las que se utilizan las asociaciones nemotécnicas y de imágenes y sonidos; las estrategias cognitivas, que ponen en práctica los contenidos comunicativos, codificar y descodificar mensajes, analizar y razonar; y las compensatorias que suplen las carencias durante la comunicación. Las indirectas, en cambio, son aquellas que actúan sobre el aprendizaje en sí, organizándolo, actuando sobre las emociones y creando situaciones de intercambio comunicativo.

- Realizar preguntas de aclaración o comprobación durante las interacciones
- Escuchar la radio en la lengua que se está aprendiendo
- Leer libros, revistas, periódicos y propaganda en la lengua que se está aprendiendo

Según, Oxford (1990) a pesar de que muchas veces las estrategias son procesos inconscientes, la mayor parte de ellas pueden ser enseñadas. En este sentido el PEL puede servirnos para llevar las estrategias al aula y, como ya señalamos en anteriores capítulos, ayuda a los alumnos a reflexionar sobre las estrategias que se utilizan en el aprendizaje de lenguas. Esta reflexión facilitará que el estudiante sea más autónomo y el proceso de aprendizaje se haga más corto y sencillo, pues hace consciente al alumno de las estrategias que suele utilizar y le da a conocer otras. Asimismo, el PEL es una herramienta práctica para la planificación del aprendizaje y la autoevaluación, es decir, pone en marcha las estrategias que Oxford llama metacognitivas, que son base fundamental del desarrollo de la autonomía de los alumnos.

Creemos, pues, en la posibilidad de utilizar el material del PEL para trabajar con las estrategias en el aula. En concreto las listas de descriptores para la autoevaluación de la Biografía desarrollarán las estrategias de planificación y evaluación del aprendizaje (metacognitivas) y fichas como “Aprender a aprender” del PEL de adultos del MEC; “Mi manera de aprender” del PEL de secundaria del MEC; “My general aims and reflections”; “Methods I use to learn languages” del PEL de secundaria irlandés; o “Learning” del PEL para inmigrantes adultos de Irlanda servirán de actividades de concienciación en el uso de las estrategias de aprendizaje y de planificación del mismo (ver anejo 3).

Junto a las actividades que se pueden realizar partiendo del material PEL, habría que introducir otro tipo de actividades que ayuden a poner en práctica las estrategias de carácter cognitivo y metacognitivo. Palacios (2006) sugiere varias actividades diseñadas con este fin, como la agrupación de vocabulario, la creación de mapas conceptuales o la realización de cuestionarios de autoevaluación y tareas de planificación del futuro aprendizaje.

Por otra parte, el PEL coloca al alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua y le da protagonismo en la evaluación. La autoevaluación que se lleva a cabo gracias a instrumentos como la Biografía o el trabajo con el Dossier, es

un paso fundamental para el desarrollo de la autonomía y por tanto, para el fomento del aprendizaje a lo largo de toda la vida. El uso del PEL ayudará al alumno a desarrollar las capacidades de la competencia general de “saber aprender” del MCER, como son:

- El reconocimiento de las cualidades y las carencias propias como alumno.
- La capacidad de identificar las necesidades y las metas propias.
- La capacidad de organizar las estrategias y los procedimientos propios para conseguir estos fines de acuerdo con las características y los recursos que cada uno tiene (Consejo de Europa, 2002:106)

El PEL también resultará una herramienta bastante útil para transferir “paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor a los alumnos, y animándolos a que reflexionen sobre su aprendizaje y a que compartan esta experiencia con otros alumnos”, así como para que “los alumnos reconozcan su propio estilo cognitivo y que desarrollen consecuentemente sus propias estrategias de aprendizaje” (Consejo de Europa, 2002: 148), que son dos de los medios que sugiere el MCER para el desarrollo de las destrezas heurísticas y de estudio y para responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Sin embargo, el uso del PEL como herramienta de autoevaluación encontrará problemas, como hemos visto ya en los proyectos piloto. A los estudiantes les puede resultar extremadamente difícil y tedioso llevar a cabo la evaluación de su propio progreso por trabajar con descriptores que utilizan un registro demasiado académico y abstracto, y por no estar acostumbrados a este cambio de papeles o parecerles una pérdida de tiempo. Trabajar con los alumnos con estos descriptores requerirá adaptar el material a nuestros grupos y tiempo del que dispongamos. Ante la complejidad del lenguaje de los cuadros de autoevaluación, Escobar (2006) propone redactar descriptores cortos y adaptados o acudir a otros proyectos europeos con descriptores formulados de manera más sencilla como el Bergen Cando Project o las Escalas del Dialang. También sugiere relacionar los descriptores con una tarea específica. Por otra parte, propone combatir el rechazo a este tipo de evaluaciones explicando a los estudiantes la finalidad de estas actividades y frente a la dificultad de evaluar mediante criterios, llevar a cabo actividades de negociación de los descriptores parciales de competencias que van a ser utilizados en su evaluación.

En conclusión, tener como objetivo el fomento de la autonomía de los alumnos es una meta difícil de llevar al aula por su relativa novedad, pero muy beneficiosa tanto para el

alumno como para el profesor. Lograr que los estudiantes tomen responsabilidades en su aprendizaje dará a los alumnos una mayor independencia y confianza en sus capacidades que les permitirán continuar su aprendizaje a lo largo de toda la vida.

5.2. Algunas pautas para la integración del PEL en las aulas del IC

Presentaremos en este apartado una serie de ideas para la implantación del PEL en el currículo de los centros Cervantes, partiendo de las sugerencias dadas por sus profesores.

5.2.1. Formación de los profesores

Según los datos obtenidos a partir de los cuestionarios, es estrictamente necesario para la buena acogida del PEL y su buen funcionamiento en las aulas, una mayor divulgación del proyecto Portfolio y la actualización de la formación de los profesores. Recordemos que la mayoría de los profesores que conocen el PEL y que lo han decidido utilizar en sus aulas, han realizado su último curso de formación recientemente. Asimismo, el medio por el que más profesores han conocido el PEL ha sido el de los cursos de formación, un 66'2 %. De estos profesores, pocos lo han conocido por un curso de formación específico sobre el tema, lo que nos hace pensar que sería conveniente un aumento de cursos que divulguen el proyecto PEL y aporten a los profesores ideas para su uso en clase.

La mayoría de los docentes entrevistados conocen la existencia del PEL, un 87'5 %, pero pocos lo han utilizado, solo un 28'5%. Este problema podría solucionarse mediante un incremento del número de cursos de formación específicos sobre el tema y una mayor ayuda a los centros que deseen poner en práctica proyectos piloto. Igualmente, aquellos profesores que han decidido llevar el PEL al aula, reclaman también una mayor y mejor formación para aplicar con éxito el documento.

Del mismo modo, cuando preguntamos a los profesores sobre qué pasos habría que seguir para la implantación del PEL en el currículo del IC, la mayoría situó la formación del profesorado como unos de los primeros. Es evidente que el profesor que decida utilizar el PEL en su aula necesita tener claro cuáles son los objetivos que persigue, así como una buena formación teórica y práctica.

Antes de realizar un curso especializado en un centro, se debería evaluar si es necesario ofrecer, en un primer momento, un curso de introducción al PEL en el que se aclare fundamentalmente qué es el MCER y qué supone en la didáctica de lenguas. Creemos que tanto el conocimiento del MCER como del PCIC son fundamentales para sacar el mayor provecho de un curso específico sobre el uso del PEL en el contexto del IC. Los cursos de formación teórica deberían continuarse con talleres prácticos de trabajo con el PEL, tras los cuales aquellos que decidieran experimentarlo y participar en posibles proyectos piloto se reunirían periódicamente para compartir experiencias e ideas. El objetivo de los cursos debe ser el de dotar a los profesores de los suficientes conocimientos e instrumentos para guiar a los estudiantes en el uso del PEL y explotar su utilidad pedagógica para el desarrollo de la dimensión del hablante intercultural y del aprendiente autónomo. Para ello el profesor deberá reflexionar sobre cómo facilitar al alumno su aprendizaje no solo lingüístico, sino también metalingüístico, metacognitivo y cultural, y sobre cómo guiarlo en su aprendizaje y en la autoevaluación de este proceso.

Por otra parte, algunos profesores creen necesaria la formación específica de los responsables académicos en los centros en los que se aplique el Portfolio. En nuestra opinión, un curso específico para responsables académicos no es tan necesario como que los responsables académicos de los centros hayan recibido, alguna formación sobre el PEL, evidentemente, sobre todo, instrucciones precisas para coordinar con éxito los proyectos piloto que se lleven a cabo.

Para la integración del PEL en el IC se podría crear un proyecto piloto a nivel institucional al que los centros tendrían la opción de adherirse. Aquellos centros que decidieran participar formarían parte de un grupo de trabajo que se reuniría periódicamente en seminarios. Como modelo se podría tomar los seminarios que sirvieron de base y guía para el proyecto PEL finlandés²². En los seminarios se reflexionaría a nivel teórico sobre las utilidades y aplicaciones del PEL, se planificaría el plan de integración del PEL y se establecerían los medios de monitorización del proyecto.

Somos conscientes de la dificultad de organización de seminarios a los que acudan representantes de todos los centros Cervantes, por lo que quizás sería más factible restringirse a los centros de un país o de una zona geográfica. Esta opción podría ser

²² Seminarios mensuales que se llevaron a cabo durante el proyecto, entre 1998-2001. La información de estos seminarios la recoge Kohonen (2002).

incluso más recomendable y satisfactoria para los docentes, puesto que el contexto cultural en el que se aplicaría el PEL sería más parecido y, por tanto, los problemas a los que se enfrentaría el profesorado, serían los mismos. Sea como fuere, de lo que no puede prescindir de ningún modo cualquier proyecto PEL, es del intercambio de dudas, ideas y experiencias entre los profesores. En este sentido recordamos algunas sugerencias dadas por Little y Perclová (2001) para compartir las experiencias de trabajo con el PEL y aprender de ellas:

- Reuniones regulares de profesores de la misma institución o diferentes instituciones que utilicen el PEL
- Celebración de presentaciones sobre el PEL

Igualmente, los profesores de IC que respondieron a nuestros cuestionarios sugirieron la creación de un blog y de una “Biblioteca del Portfolio” en la que ofrecer actividades, memorias de experimentación o intercambiar artículos referentes al PEL y a su uso.

La formación de profesores y la colaboración entre ellos es, sin duda, la base fundamental para la integración del PEL en el aula y la garantía de su funcionamiento.

5.2.2. Pasos para la experimentación e implantación

A continuación nos centraremos en varios pasos que nos parecen importantes para la experimentación e implantación del PEL en los centros.

Análisis de contexto

El primer trabajo al que debe enfrentarse un grupo encargado de pilotar el PEL es analizar el contexto en el que se desea trabajar con el documento, con especial atención a la tradición educativa y cultural y al nivel de conocimiento de los alumnos del PEL. Como ya vimos en los relatos de las experiencias de los profesores del IC, en el apartado 4.2.2.3, la tradición educativa puede ser un obstáculo importante para la integración del PEL. Los cambios en los papeles y responsabilidades de profesor y alumno que suponen el uso del PEL y el situarse dentro de la filosofía del MCER, pueden ser rechazados en ciertos contextos en los que la educación se basa en un enfoque tradicional gramatical, en el que es el profesor el centro del proceso y el que toma todas las decisiones. En estos entornos la negociación con los alumnos, el

desarrollo de la autonomía y el fomento de la autoevaluación no podrán ser aceptados fácilmente.

En este sentido, los centros Cervantes juegan con cierta ventaja, puesto que todos sus centros disponen de un documento, llamado precisamente “Análisis del entorno”, que permite llevar a cabo este trabajo de estudio y reflexión. Aún así, sería necesario revisar este análisis y conectarlo con la posibilidad de introducir el uso del PEL en las aulas.

Ante estas dificultades, los docentes experimentados en los contextos en los que se sitúan los centros serán los más indicados para decidir de qué modo y con qué modificaciones sería posible introducir el documento del PEL. Recordamos la opinión de uno de los profesores que respondieron a nuestro cuestionario y que al enfrentarse a un contexto reacio a actividades de autoevaluación, optó por cambiar la dinámica individual de estas, haciéndolas en grupo, y concluyó que los alumnos reaccionaban mejor de esta forma. Little y Perclová (2001) sugieren diferentes métodos para la introducción de actividades de autoevaluación en el aula, algunas de las cuales expusimos en el apartado 3.3. Kohonen (2001), por su parte, apuesta por el diálogo con los alumnos escépticos ante el trabajo en grupo, la reflexión y la dirección de su propio aprendizaje. El profesor tendrá que intentar motivarlos para tomar esa responsabilidad, presentando los beneficios de un aprendizaje autónomo y haciéndoles reflexionar sobre ellos.

La transformación en los papeles que desempeñan profesor y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje es difícil y como cualquier otro cambio puede provocar miedo y malestar. Aun así, los beneficios pueden ser mucho mayores al formar a ciudadanos capaces de continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida y con la seguridad que aporta el dirigir su propio aprendizaje.

Elección del formato (papel/electrónico) y modelo PEL

El formato de PEL con el que decidamos trabajar en el aula, depende, por supuesto, del contexto en el que trabajemos y de los recursos con los que contemos, puesto que no se podrá exigir el trabajo con el PEL electrónico en un entorno en el que el acceso a Internet y a las nuevas tecnologías sea aún difícil. En un primer momento, incluso teniendo los recursos en el aula para el trabajo con el PEL digital, creemos que sería conveniente acercarse al PEL en formato papel. La familiarización con él sería de este

modo más fácil para muchos de nuestros estudiantes, aún quizás no muy experimentados en la era digital, y el trabajo con el PEL no se vería como extra o diferente por utilizar los ordenadores. Tras esta familiarización, la introducción progresiva del PEL electrónico se hará necesaria y aconsejable puesto que permitirá modificar de manera sencilla todos los datos que se desee, conectarlo con informaciones o trabajos en la red y, por supuesto, facilitará la movilidad de sus usuarios al tener la posibilidad de hacer el Portfolio visible en la red para cualquier posible empleador o responsable académico.

En cuanto a la elección de modelo del PEL debemos recordar que las opiniones de los profesores del IC que mencionaron este tema, difieren bastante. Algunos son partidarios de poder utilizar varios modelos PEL según los contextos y estilos de aprendizaje, otros creen que sería necesaria la creación de un propio Portfolio para el IC con descriptores más claros y actividades atractivas. En nuestra opinión, podrían utilizarse los modelos del MEC como base, puesto que nos parece bastante completo para la evaluación y planteamiento de objetivos de la dimensión de agente social, y utilizar actividades extras para el desarrollo de la dimensión del aprendiente autónomo y del hablante intercultural, pues creemos que son dimensiones que necesitan más actividades de las que se proponen en el PEL para adultos del MEC. Asimismo, para la autoevaluación de estas dimensiones podrían diseñarse, como ya sugerimos en el apartado 5.1, listas de descriptores específicos para estas dimensiones, parecidas a las que aparecen en la Biografía referentes a las destrezas lingüísticas.

Integración del PEL en el currículo

Los profesores del IC que participaron en nuestro cuestionario planteaban una duda fundamental sobre la implantación del PEL y el papel que debe desempeñar dentro del currículo del IC. Efectivamente, el IC o los centros que decidan implantar el PEL tendrán que decidir si desean integrarlo como eje fundamental del progreso, como instrumento de evaluación o bien como herramienta de trabajo en el aula. A pesar de que la opción más sencilla sería la última, puesto que requeriría menos modificaciones en el currículo, tomar el documento como columna vertebral del currículo, formulando los objetivos del curso en términos del PEL y del PCIC y negociándolos con los alumnos, sería una gran avance a nivel pedagógico y podría motivar a los alumnos en su aprendizaje.

En cuanto a utilizarlo como instrumento de evaluación debemos recordar que este es un uso al que se refirió la gran mayoría de los profesores que contestaron a la pregunta 14 del cuestionario (“**En caso afirmativo, ¿en qué aspecto del desarrollo del currículo en el centro puede ser de utilidad?**”). Consideran estos docentes que el PEL se podría utilizar como herramienta de evaluación sumativa, en sustitución del examen de aprovechamiento o formativa durante el curso para determinar si los objetivos se están cumpliendo. Los centros tendrán que decidir qué tipo y qué instrumentos de evaluación utilizarán los profesores. Sin embargo, creemos necesario y lo más coherente con su plan curricular, que el IC fomente la autoevaluación de los alumnos en las aulas. Para ello el PEL es, sin duda, una de las herramientas más completas con las que hoy en día contamos.

Por otra parte, una sugerencia que no podemos pasar por alto es la posible evaluación a través del PEL de la dimensión intercultural del PCIC. Esta idea se conectaría con nuestra sugerencia de diseños de nuevas listas de autoevaluación a partir de los objetivos generales de la dimensión del hablante intercultural y los inventarios *Referentes culturales, Saberes y comportamientos culturales, Habilidades y actitudes interculturales* del PCIC, y se podría aplicar también a la dimensión de aprendiente autónomo.

Otra utilidad del PEL sugerida por los profesores y que nos parece interesante, es su uso para actualizar el análisis del entorno, puesto que los PEL de nuestros alumnos nos pueden dar datos fiables sobre los estilos de aprendizaje más comunes, el grado de autonomía y de competencia intercultural que suelen tener.

Fase de pilotaje

La realización de proyectos piloto antes de la integración definitiva del PEL en las aulas es claramente necesaria. Algunos de los profesores que contestaron a nuestro cuestionario consideraron esta fase también como fundamental y señalaron la necesidad de partir de los resultados de los proyectos piloto para establecer las pautas de integración. Los resultados permitirán también mejorar el material utilizado, adaptándolo al contexto.

Para plantear el proyecto piloto en un centro o grupo de centros se tendrá que acordar un calendario de reuniones y objetivos; los instrumentos de recogida de datos y reflexión; los materiales que se utilizarán, etc. Se han realizado numerosos proyectos

piloto que pueden tomarse como modelo para establecer estas pautas, como los de Finlandia, Irlanda y de secundaria en España. Sin embargo, en cuanto al material, y al ser el contexto el del IC, habría que utilizar también los niveles de referencia del PCIC, que nos permiten ser más específicos en la autoevaluación y en el establecimiento de objetivos.

Seguimiento y apoyo del proyecto

Tanto en la fase de pilotaje como en la implantación en sí misma la monitorización del proyecto es absolutamente necesaria para garantizar su funcionamiento. De entre los muchos métodos que se pueden utilizar para el seguimiento del proyecto destacamos tres que nos parecen fundamentales:

- Establecimiento de grupos de trabajo y colaboración, que tendrían reuniones periódicas
- Creación de herramientas digitales, como blogs, para facilitar la comunicación entre los docentes y el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos sobre el tema
- Diseño de herramientas de evaluación del proyecto, que permitan plantear futuros cambios

Los profesores y responsables académicos participantes serían los encargados de decidir qué mecanismos de evaluación y seguimiento del proyecto utilizarán.

Sea como fuere, el apoyo y la comunicación entre los docentes son muy útiles y necesarios para la buena marcha del proyecto. Hemos visto en anteriores experiencias con el PEL que el profesorado suele enfrentarse a múltiples obstáculos como la falta de tiempo, de motivación, una tradición educativa contraria al nuevo enfoque, etc. Creemos que una forma de solucionarlos es compartir y aprender de las experiencias con otros docentes, así como continuar con las actividades de formación a lo largo de toda la vida profesional.

Conclusión

En las páginas que preceden hemos analizado tres documentos de vital importancia en la actualidad de ELE como son el MCER, el PEL y el PCIC. Tras haber analizado estos documentos y haber demostrado la estrecha relación que existe entre ellos, la instauración del PEL en las aulas del IC nos parece consecuencia lógica de la publicación del PCIC.

Por otra parte, hemos defendido la utilidad de implantar el PEL como instrumento pedagógico para el desarrollo de las dimensiones de aprendiente autónomo y de hablante intercultural que propone el PCIC. Como hemos visto en el capítulo 2 estas dimensiones se relacionan con el objetivo de la política lingüística europea de fomentar la autonomía del alumno, el plurilingüismo y el pluriculturalismo. Este objetivo resulta fundamental en la sociedad europea de hoy en día, en que el conocimiento de varias lenguas se hace necesario en el ámbito laboral y la convivencia entre varias culturas es cada vez más frecuente. Aun así es un objetivo que resulta difícil de concretar en el aula por falta de recursos y por su novedad. En este sentido la aparición de los *Niveles de referencia para el español* del Instituto Cervantes, con sus objetivos generales y sus inventarios culturales y de aprendizaje, ha suplido esta carencia y da a los equipos docentes y los profesores una base sobre la que definir y planificar objetivos que desarrollen las competencias generales del MCER del “saber ser” y del “saber aprender”. En esta línea, apostamos por el diseño de nuevas listas de autoevaluación del PEL, a partir de las listas objetivos generales del PCIC, que evalúen las competencias del usuario como hablante intercultural y como aprendiente autónomo de manera concreta.

Antes de plantear cualquier integración del PEL en las aulas del IC creímos necesario pedir la opinión del profesorado y saber cuál era el grado de conocimiento y de experimentación del PEL en los centros Cervantes. La respuesta de los profesores podemos calificarla, en general, de positiva y nos ha dado una idea de los pasos que se deben seguir en un futuro para el uso del PEL y de las creencias que los profesores tienen sobre él. Creemos que la base fundamental de la integración del PEL es la

formación y la colaboración entre docentes, pues sin ella la acogida del proyecto no será positiva. Asimismo, a la luz de otros proyectos y de los resultados del cuestionario defendemos que la experimentación que se lleve a cabo tiene que estar coordinada y apoyada por la institución y el centro, puesto que las experiencias aisladas no hacen sino acrecentar la idea, compartida por muchos alumnos, de que trabajar con el PEL en una tarea inútil y sin valor.

Por lo tanto, tras el análisis de las correspondencias existentes entre el MCER, los PCIC y el PEL y ante los resultados de los proyectos piloto y del cuestionario realizado por el profesorado del IC, consideramos necesario el uso del Portfolio europeo de las lenguas como herramienta fundamental para desarrollar las dimensiones del hablante intercultural y del aprendiente autónomo que propone el IC en sus Niveles comunes de referencia. Ahora es tarea de esta institución apoyar, fomentar y coordinar futuros proyectos piloto en los centros, para avanzar hacia esa sociedad formada por ciudadanos competentes interculturalmente y autónomos en su aprendizaje, a la que aspira llegar el Consejo de Europa.

Anejo 1. Cuestionario enviado a los centros del Instituto Cervantes

PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS EN EL INSTITUTO CERVANTES

El objetivo de este cuestionario es obtener información sobre el grado de conocimiento del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) entre el profesorado del Instituto Cervantes.

Los resultados que se obtengan de esta encuesta serán utilizados para la elaboración de una memoria de Máster del CFP (Centro de Formación de Profesores) del IC (Instituto Cervantes) centrada en la posible integración del PEL en el currículo del IC.

1. ¿Cuántos años de experiencia posees en la enseñanza de ELE?

- Hasta un año Hasta 5 años Hasta 10 Más de 10 años

2. ¿Cuándo realizaste tu último curso de formación en ELE?

- Hace menos de un año Hace 2 años Hace más de tres años

3. ¿Cómo calificarías tu conocimiento del MCER (Marco Común Europeo de referencia)?

- Excelente Bueno Aceptable
Insuficiente Nulo

4. ¿Has manejado este documento?

- Sí No

5. ¿Has oído hablar del PEL (Portfolio Europeo de las lenguas)?

- Sí No

(Si la respuesta es negativa no es necesario que continúes. Muchas gracias por tu tiempo)

6. ¿Cómo supiste de la existencia del PEL?

- En un curso de formación específico sobre el tema

- En un curso de formación sobre un tema no relacionado directamente con el PEL
- A través de otros compañeros
- Otros: _____

7. Centrándonos en la función pedagógica del PEL, crees que el PEL puede llegar a ser útil para:

	1	2	3	4
Promover el aprendizaje de lenguas				
Promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida				
Reflexionar sobre el aprendizaje de lenguas				
Desarrollar el aprendizaje autónomo de los alumnos				
Desarrollar la competencia plurilingüe				
Desarrollar la competencia pluricultural				
Ayudar a los alumnos a clarificar sus objetivos de aprendizaje				
Ayudar al profesor en su práctica de aula				

1= No estoy de acuerdo 2= De acuerdo en parte 3= Bastante de acuerdo 4= Totalmente de acuerdo

8. ¿Conoces a alguien que haya trabajado con el PEL en clase?, ¿en qué contexto?

9. ¿Has trabajado tú mismo con el PEL en clase?

- Sí No

10. En caso afirmativo, ¿podrías comentar en qué contexto y cuál fue el resultado global de la experiencia?

11. ¿Consideras positiva la posible implantación del PEL en el currículo del Instituto Cervantes?

Sí No No sabe/no contesta

12. En caso afirmativo, ¿qué pasos crees que habría que seguir para ella?

13. ¿Crees que el PEL puede ser una herramienta útil para el desarrollo del Proyecto curricular del centro?

Sí No No sabe/no contesta

14. En caso afirmativo, ¿en qué aspecto del desarrollo del currículo en el centro puede ser de utilidad?

Responsable académico Profesor de plantilla Profesor colaborador

Muchas gracias por tu colaboración

Anejo 2. Ejemplos de actividades para la interculturalidad

¿Cómo hablan mis lenguas otras personas?

Las personas hablamos cada lengua con dialectos y acentos diferentes. Busca ejemplos.

¿Qué persona?	¿Qué lengua?	¿Qué te llama la atención?

Biografía del PEL de secundaria del MEC

Otras lenguas

¿Qué otras lenguas se hablan a mi alrededor? Busca ejemplos.

ko yo
otamwen



إن اللغة للكلاية هي لغة كلونيا.



ありがとうございます
ごさいました



Lengua:

¿Quién la habla?

¿Dónde la oigo?

¿Qué sé de ella?

Lengua:

¿Quién la habla?

¿Dónde la oigo?

¿Qué sé de ella?

Lengua:

¿Quién la habla?

¿Dónde la oigo?

¿Qué sé de ella?

Lengua:

¿Quién la habla?

¿Dónde la oigo?

¿Qué sé de ella?

Periods of residence, study or work experience abroad

If possible write each entry in the language to which it refers

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CercleS: University students

This page allows the owner to record experiences abroad.

ELP owners should be encouraged to include the following information in their accounts:

- **Where** the experience took place (street, café, workplace etc.)
- **How** the owner felt as a result of the experience (offended, embarrassed, etc.)
- **How** the owner or other person reacted to the event (explained, apologized, etc.)
- The **result** or **importance** of the event for the owner
- Whether he/she is now **confident** about dealing with such a situation in the future

Ways in which I have engaged with the culture(s) associated with the second/foreign language(s) I know

Use this page to keep a record of the cultural engagement that arises from your second/foreign language learning and use – for example, with film, theatre and dance; art and architecture; newspapers and magazines; radio and television; novels and poetry; fashion; cuisine (1). Note down cultural similarities and differences that have struck you. If possible write each entry in the language to which it refers (2).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CercleS: University students

This page raises the owner’s awareness of the ways in which he/she can engage directly with the culture of the target language country or society (1) .The owner is encouraged to make comparisons between the target language culture and the mother tongue culture (2).

Intercultural component and Learning how to learn, de Little y Simpson (2003)

CULTURAL AWARENESS

Here I can record information about cultural behaviour that I notice or learn during the course. I can also note cultural attitudes and behaviour that I don't fully understand at this time.

In the school

Cultural attitudes and behaviour I have noticed and can now understand (1)	Date	Other cultural attitudes and behaviour that I do not fully understand (2)	Date
--	------	---	------

In the world outside

Cultural attitudes and behaviour I have noticed and can now understand	Date	Other cultural attitudes and behaviour that I do not fully understand	Date
--	------	---	------

Intercultural component and Learning how to learn, de Little y Simpson (2003)

In the workplace

Cultural attitudes and behaviour I have noticed and can now understand	Date	Other cultural attitudes and behaviour that I do not fully understand	Date
--	------	---	------

MILESTONE: Young adult /adult migrants (Ireland, Netherlands, Germany, Finland, Sweden)

On this page the owner records intercultural events that occur in three different contexts – school, society and workplace – and **(1) are comprehensible** and **(2) still cause uncertainty**. By dating observations the owner captures the chronological development of his/her intercultural awareness and understanding.

Anejo 3. Ejemplos de actividades para el desarrollo de la dimensión del aprendiente autónomo

Aprender a aprender

Lea con detenimiento cada uno de los puntos de las siguientes secciones y determine lo que ya hace usted o lo que le gustaría hacer.

Utilice los espacios en blanco para añadir puntos que no estén incluidos.

Para evitar que las emociones influyan negativamente en mi aprendizaje

	Lo hago	Me gustaría hacerlo
• Intento mantener mi nivel de ansiedad bajo cuando utilizo la nueva lengua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Aunque temo cometer errores, utilizo la lengua sin miedo al ridículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• No me bloqueo si no entiendo una palabra o expresión, sino que sigo escuchando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• No me desespero si no recuerdo la palabra exacta que quiero utilizar, sino que intento decir lo mismo de otra manera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Comparto con otros estudiantes mi estado de ánimo en lo que al aprendizaje se refiere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tengo un diario donde apunto como me siento al estudiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Cuando me han salido bien las cosas me felicito o me concedo algún premio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para reflexionar sobre el aprendizaje y organizarme

	Lo hago	Me gustaría hacerlo
• Determino lo que necesito aprender y me fijo objetivos en consonancia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me marco un ritmo de trabajo teniendo en cuenta el tiempo de que dispongo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Reviso con periodicidad mi progreso: compruebo lo que sé y lo que no sé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Busco ocasiones para utilizar la lengua que estoy aprendiendo (escucho la radio, uso Internet, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me doy tiempos de descanso en el estudio porque al retomarlo entiendo mejor lo que he estudiado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me doy cuenta de los errores que cometo e intento no repetirlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Determino si aprendo mejor lo que veo, lo que oigo o lo que digo y hago.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me creo un entorno de estudio favorable: lugar, tiempo y condiciones adecuados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Escribo un diario donde anoto lo que voy aprendiendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aprender a aprender

Para aprender lo nuevo

• Asocio lo nuevo que aprendo con lo que ya sé, sea en mi idioma o en otro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Busco patrones de la lengua que se repiten con cierta frecuencia y formulo mis propias hipótesis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me fijo e intento imitar el acento y la entonación de los hablantes del idioma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Para entender el significado de una palabra nueva, me fijo en su forma y en las partes que la componen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Busco semejanzas y diferencias entre el nuevo idioma y las otras lenguas que conozco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Uso el diccionario como ayuda para entender lo que leo o escucho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Memorizo una palabra nueva dentro de la oración en la que aparece.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Asocio el sonido de la palabra o expresión nuevas con el sonido de una palabra o expresión conocidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Visualizo mentalmente cómo se escriben las palabras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para fijar lo que he aprendido

• Practico con frecuencia, en nuevas situaciones, lo que he aprendido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Organizo y agrupo las palabras que he aprendido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Uso combinaciones de sonidos e imágenes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Practico los sonidos que me son difíciles de pronunciar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Dibujo las palabras o las expresiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Repito o escribo muchas veces la palabra o expresión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Cuando estudio utilizo el idioma que estoy aprendiendo para tomar notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Repaso con frecuencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fecha:

Biografía del PEL del MEC para adultos

My general aims and reflections		
Language		...../...../20.....
I am learning this language because (1)		

In this language I want to be able to (2)		

Things I like doing in language class (3)		

Things I am good at (4)		

Things I find difficult (4)		

IRELAND: Lower and upper secondary

- (1) Supports reflection on reason(s) for learning and, by implication, the 'macro' objectives of language learning.
- (2) Provides a focus for target-setting.
- (3) Helps owner to identify personal cognitive style.
- (4) Raises awareness of personal strengths and weaknesses in terms of both learning and language.

Intercultural component and Learning how to learn, de Little y Simpson (2003)

Methods I use to learn languages	
Language	
What I do and why it helps me (1)	...../...../20.....
.....	
What I do and why it helps me	...../...../20.....
.....	
What I do and why it helps me	...../...../20.....
.....	
What I do and why it helps me	...../...../20.....
.....	
What I do and why it helps me	...../...../20.....
.....	

IRELAND: Lower and upper secondary

(1) **Reflection and analysis of personal cognitive style.**
 The repetition of this activity, with a place to note the date of reflection, allows the owner to:

- record his/her reflections over a long period of time;
- review his/her development of learning awareness over time;
- gradually identify, with increasing accuracy, the appropriate learning approaches and strategies for his/her cognitive style.

Intercultural component and Learning how to learn, de Little y Simpson (2003)

Learning

When I want to learn something new I like to: (1)

	Yes √	No X	Don't know ?
Hear it first, then say it			
Say it again and again to myself			
Use it in class with my teacher			
Use it with other people in my class			
Use it outside class			
Write it in my notes			
Use a tape and listen to it again and again			

My favourite ways of learning are: (2)

IRELAND: Adult migrant (A1 level)

- (1) Simple prompts are provided as a means of stimulating **reflection on learning**. The language used in the prompts is basic and refers to concrete learning activities.
- (2) Learners use the prompts provided and, where possible, their own reflection to articulate their personal learning approaches.

Intercultural component and Learning how to learn, de Little y Simpson (2003)

How I solve communication problems

Language	
Problem (1)	...../...../20.....
Solution (2)	
Problem (3)	...../...../20.....
Solution	
Problem	...../...../20.....
Solution	

- IRELAND: Lower and upper secondary**
- (1) Reflection on learning and performance via articulation of a communication problem.
 - (2) Using experience and experimentation to find a possible solution.
 - (3) The recursive nature of learning is emphasized in the repetition of the activity: reflection on the same or a new problem; finding another possible solution.

Intercultural component and Learning how to learn, de Little y Simpson (2003)

Mi manera de aprender

¿Cómo aprendo?

Cada uno aprende lenguas de formas diferentes. Fíjate cómo lo hacen estas personas y explica cómo lo haces tú.

Escuchar:

Intento captar globalmente de qué va: busco pistas que me ayuden a adivinar la situación: el tono de la voz, las palabras importantes, etc. No me importa no entenderlo todo.



Yo

Leer:

Me fijo en las imágenes, la presentación... todo lo que me pueda dar pistas. Luego subrayo todo lo que entiendo, porque lo conozco o se parece a otras lenguas... Después intento adivinar más palabras a través del contexto. También busco en el diccionario al final.



Yo

Conversar:

Aprendo frases hechas de memoria e intento pronunciarlas bien. Si no sé decir algo, hago gestos para hacerme entender o utilizo otras palabras parecidas... o hago una comparación: «es como un camión, pero en pequeño» o doy un ejemplo. Lo importante es salir del apuro. No importa cometer algunos errores.



Yo

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Hablar:

Yo preparo mi discurso con mucho tiempo. Primero, hago un esquema de las ideas más importantes que voy a decir. Intento imaginarme que estoy delante de los que me escucharán... A veces, si es muy importante, ensayo mi charla hablando solo o leyendo las notas en voz alta.

Greenface



Yo

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Escribir:

Primero pienso en lo que quiero decir en el texto. Luego hago una lista de ideas, palabras, todo muy caótico. Después escribo un primer borrador; busco en el libro de texto o en el diccionario lo que no sé. Me gusta leer varias veces la redacción para corregirla y mejorarla. Tengo más tiempo para pensar y corregirme que al hablar. A veces comento mis dudas con compañeros de clase.



Yo

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bibliografía consultada

ARNOLD, M. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press.

AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford. Clarendon.

CASSANY, D. (2002A). "Usando el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el aula" en *Mosaico*, 9, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 18-24 (www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico09.pdf).

CASSANY, D. (2002B). "El portfolio europeo de las lenguas" en *Aula de innovación educativa*, 117, 13-17

CASSANY, D. (2006A). "El portfolio para mejorar la educación secundaria" en www.upf.edu/pdi/df7daniel_cassany/Palma06.pdf

CASSANY, D. (2006B). "El Portfolio Europeo de las Lenguas para el español". ANPE. I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible. en www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/anpe/PlenariaCassany.pdf

CASSANY, D. (2006C). "Más sobre el PEL de secundaria: reflexiones e ideas personales" en Cassany, D. (ed.). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid. Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC, 53-75.

CASSANY, D. (ed.) (2006D). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid. Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC.

CASSANY, D., ESTEVE, O., MARTÍN PERIS, E., PÉREZ-VIDAL, C. (2004). *Memoria de experimentación del PEL. Informe técnico*. Madrid. Subdirección de Programas europeos, MECD. Disponible en www.mec.es/programas-europeos/docs/memoria_experimentacion_secundaria.pdf y en www.oapee.es/.../portfolios-validados-esp/Secundaria/Castellano/memoria_experimentacion_secundaria.pdf

COMISIÓN EUROPEA (2005). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Eurydice, la red europea de información sobre la educación. Ministerio de Educación y Ciencia.

CONDE MORENCIA, G. (2002). "Desarrollo del Portfolio europeo en España" en *Mosaico*, 9, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 8-13.

(<http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico09.pdf>)

CONDE MORENCIA, G. (2003). "El compromiso europeo" en *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 86-90.

CONSEJO DE EUROPA (1982). *Recommendation N° R(82)18 of the Comittée of Ministers to member States concerning modern languages*. Estrasburgo.

CONSEJO DE EUROPA (1992). *Transparency and coherence in language learning in europe: objectives, assessment and certification*. Simposio celebrado en Rüschlíkon, Suiza, 10-16 November 1991. (Ed.: North Bryan) Estrasburgo. Council for cultural co-operation.

CONSEJO DE EUROPA (2000). *European Language Portfolio: Principles and Guidelines*. Estrasburgo (Document DGIV/EDU/LANG (2000)33).

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* . Estrasburgo.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid. MECD y Anaya.

CONSEJO DE EUROPA (2003). *Bergen "Can Do" project*. Estrasburgo.

CONSEJO DE EUROPA. (2004A). *Report on the European Language Portfolio. Council of Europe Seminar sponsored by the Ministry of Education, Spain*. Madrid.

CONSEJO DE EUROPA (2004B). *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lengua para eseñanza secundaria*. Madrid. MECD.

CONSEJO DE EUROPA (2005). *Reference Level Descriptions for National and Regional Languages (RLD), Draft Guide for the production of RLD (Version 2)*. Estrasburgo. Language Policy Division, DG IV.

DE SAMBLANC, G. (2002). "El Portfolio en la Comunidad francesa de Bélgica" en *Mosaico*, 9, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 8-13
(<http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico09.pdf>)

DOBSON, A. (2006). "Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística. El Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio Europeo de las Lenguas" en Cassany, D. (ed.) *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid. Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC, 13-35.

EK, J.A VAN Y TRIM, J.L.M. (1991). *Threshold Level 1990*. Cambridge University Press.

EK, J.A VAN Y TRIM, J.L.M. (1991). *Waystage 1990*. Cambridge University Press.

- EK, J.A VAN Y TRIM, J.L.M. (1997). *Vantage Level*. Cambridge University Press.
- ESCOBAR, C. (2006). "Una propuesta PEL de evaluación criterial para la educación secundaria" en Cassany, D. (ed.) *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid. Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC, 77-107.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, ÁLVARO. (2002). "Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación" en *Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid. Círculo de Lectores, Instituto Cervantes y Plaza y Janés, 35-88
Reimpreso en (2003). *Tarbiya, Revista de Investigación e innovación educativa*, 33, 5-48.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books.
- HASSELGREEN, A. (2003). *Bergen "Can Do" Project*. European Centre for Modern Languages, Consejo de Europa.
(http://www.ecml.at/documents/pub221E2003_Hasselgreen.pdf)
- HYMES, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory", en Huxley e. Ingram (ed.) *Acquisition of language: Models and methods*. Nueva York. Academic Press, 3-23.
- HYMES, D. (1972). "On communicative competence", en J. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth. Penguin. (Artículo publicado anteriormente en 1971 por University of Pennsylvania Press.)
- INSTITUTO CERVANTES (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares. Instituto Cervantes.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid. Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva.
- KRASHEN, S.D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall International.
- KOHONEN, V. (2002). "Exploring the educational possibilities of the "Dossier": suggestions for developing the pedagogical function of the European Language Portfolio" en *Enhancing the pedagogical aspects of the European language Portfolio (ELP)*. Consejo de Europa.
- LANDONE, E. (2005). "Un soporte tecnológico para la reflexión pedagógica: el Portfolio Europeo de las Lenguas digital" en www.quadernsdigitals.net
- LITTLE, D. Y R. PERCLOVÁ (2001). *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers* en <http://culture.coe.int/lang>. Versión en español en la página web

del Ministerio de Educación y Ciencia: <http://www.mec.es/programas-europeos/docs/guiaprof.pdf>

LITTLE, D. (2001). *The European Language Portfolio in use: nine examples*. Estrasburgo. Language Policy Division, Consejo de Europa.

LITTLE, D. Y SIMPSON, B. (2003). *European Language Portfolio. The intercultural component and Learning how to learn*. DG IV/EDU/LANG (2003) 4. Estrasburgo. Consejo de Europa.

LITTLE, D, HODEL, H, KOHONEN, V, MEIJER, D Y PERCLOVÁ, R (2007). *Preparing teachers to use the European Language Portfolio*. Graz. European Centre of Modern Languages, Consejo de Europa.

L'HOTELLIER, T Y TROISGROS, E. (2001). "The "Portfolio attitude": using the ELP in a French technical secondary school" en *The European Language Portfolio in use: nine examples*. Estrasburgo. Language Policy Division, Consejo de Europa.

MEIJER D. (2007). "The intercultural component" en *Training teachers to use the European Language Portfolio*. Centro Europeo de Lenguas Modernas, Consejo de Europa.

MONTOUSSÉ VEGA, J.L. (2003). "El Portfolio Europeo de las Lenguas: un instrumento para una Europa plurilingüe" en T.E, 246, Madrid. Federación de enseñanza exterior de CC.OO., 18-19

MONTOUSSÉ, J.L Y RODRIGO (2004). "Nuevas perspectivas en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas: el Marco común europeo de referencia" en *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, IV/6, 57-93.

OXFORD, R.L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Nueva York. Newbury House.

PALACIOS MARTÍNEZ, I., (2006). "Aprendiendo a aprender en el aula de las lenguas extranjeras. Las estrategias de aprendizaje y su tratamiento en el aula" en Cassany, D. (ed.) *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid. Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC, 129-170.

PÉREZ-VIDAL, C. (2006). "Actitudes y creencias en la adquisición de lenguas con el PEL de secundaria", en Cassany, D. (ed.) *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid. Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC, 71-189.

SANS BAULENAS, N Y MARTIN PERIS, E. (2004). *Gente 2*. Madrid. Difusión.

SLAGTER, P. J. (1979). *Nivel Umbral*. Estrasburgo. Publicaciones del Consejo de Europa.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2006). "La cultura y el Portfolio Europeo de las Lenguas" en Cassany, D. (ed.). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid. Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC, 109-128.

WESTHOFF, G. (1999). "The European Language Portfolio as an instrument for documenting learning experiences- implementing the pedagogical function or how hard can we make the soft pages?" en *Enhancing the pedagogical aspects of the European language Portfolio (ELP)*. Consejo de Europa.

Universidad de Navarra
MÁSTER EN ENSEÑANZA DE IDIOMAS

**LA COMPARACIÓN CULTURAL.
UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE
DESTREZAS INTERCULTURALES EN EL AULA
DE ESPAÑOL LE / L2**

Manuel Elizondo Azagra

TESIS DE MÁSTER

Director: Dra. Carmen Llamas Saíz

Pamplona, julio 2008

Índice

1. Introducción.....	1
2. La competencia sociocultural.....	3
2.1. Marco Común Europeo de Referencia.....	5
2.2. Plan curricular del Instituto Cervantes.....	7
2.2.1. Referentes culturales.....	8
2.2.2. Saberes y comportamientos socioculturales.....	9
2.2.3. Habilidades y actitudes interculturales.....	11
2.3. Conclusión.....	14
3. De la competencia sociocultural hacia la competencia comunicativa intercultural.....	15
3.1. La competencia comunicativa intercultural.....	18
3.1.1. Modelos de aprendizaje.....	21
3.2. Modelos en la interpretación de las culturas.....	23
3.2.1. Contexto, espacio y tiempo.....	23
3.2.2. Dimensiones culturales y software mental.....	25
3.2.3. Aplicación de los modelos de interpretación a la cultura hispánica.....	27
4. Implicaciones prácticas: autoevaluación a través del portfolio.....	39
4.1. La evaluación formativa.....	41
4.2. Fichas.....	43
5. Conclusiones.....	58
6. Bibliografía.....	61

1. Introducción

Cuando aprendemos una lengua tenemos, por encima de todo, un objetivo, comunicarnos de manera efectiva, y lograr así lo que nos proponemos al usar esa lengua, evitando malentendidos. Para alcanzar ese estado deberemos, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, intervenir en diferentes situaciones de uso de la lengua, unas simuladas y otras reales, siendo capaces de analizar y evaluar nuestra participación en esas situaciones teniendo en cuenta, entre otros factores, al resto de participantes. Es por esto por lo que la importancia de adquirir los comportamientos socioculturales, al mismo tiempo que los conocimientos lingüísticos, será de gran ayuda para que nuestros propósitos comunicativos tengan éxito.

Un hablante no nativo de una segunda lengua puede ser capaz de producir un enunciado totalmente correcto desde el punto de vista gramatical, léxico y funcional, pero que resulte inadecuado por falta de dominio de los parámetros socioculturales de la segunda lengua. En otras palabras, lo adecuado o apropiado de una emisión no está regido básicamente por reglas gramaticales, sino, fundamentalmente, por comportamientos socioculturales.

En el caso del español los contenidos socioculturales son especialmente relevantes, puesto que nuestra cultura está claramente marcada por los estereotipos. Si comparamos a los aprendientes¹ de español con los aprendientes de inglés, nos daremos cuenta que los primeros tienen más suposiciones culturales sobre la cultura meta que los segundos. Los aprendientes de español –en este caso nos referimos sólo al español de España- deberán superar los estereotipos, los tópicos y las ideas preconcebidas para acercarse a la verdadera realidad (o realidades) social y cultural en la que nos encontramos actualmente. Este hecho, el de superar las ideas preconcebidas sobre algo mediante la experiencia y los procesos cognitivos que la acompañan, posibilita que el aprendiente construya un nuevo significado sobre lo que ha conocido. Este proceso supone la superación de la mera adquisición de la competencia sociocultural, dentro del marco de la competencia comunicativa, para dar lugar al acercamiento de la adquisición de lo que algunos autores han venido a llamar *competencia comunicativa intercultural*.

¹ A lo largo de este trabajo se utilizarán los términos aprendiente/s, aprendiz/aprendices y alumno/s como sinónimos refiriéndonos con ellos, como es lógico, a las personas de ambos sexos.

El presente trabajo no pretende redefinir los complejos conceptos de competencia, cultura, multiculturalidad o interculturalidad entre otros, puesto que son conceptos que actualmente se encuentran en procesos de investigación y estudio por parte de disciplinas como la psicología, la sociología, la lingüística, la sociolingüística, la antropología, la etnografía y la filosofía. Tampoco pretendemos dar respuestas a algo que, somos conscientes, nosotros no podemos contestar, como la actual polémica de si es posible la interculturalidad.

Nuestro propósito es ayudar a forjar una idea, lo más nítida posible, sobre cómo se han tratado los aspectos socioculturales desde que fueron configurados como una subcompetencia dentro del marco de la *competencia comunicativa*, hasta que se reconfiguraron como una competencia que imbrica el conjunto de la llamada *competencia comunicativa intercultural*. Para esto hay que empezar por ver qué visión se establece de ambos aspectos, socioculturales e interculturales, desde el marco Común Europeo de Referencia y, más concretamente en el caso del español, desde el Plan Curricular del Instituto Cervantes, hasta llegar a la visión de algunos expertos en la materia y a los estudios sobre comunicación intercultural nacidos en el ámbito empresarial.

Por último, y motivados por el eje central del presente trabajo, que no es otro que ayudar a los aprendientes de español a conseguir una alta, eficaz y completa *competencia comunicativa*, consideramos oportuno tratar el tema de la evaluación formativa, de la que forma parte la autoevaluación, necesaria por parte de los aprendientes para avanzar en la adquisición de este tipo de destrezas y conocimientos. La complejidad del tema es evidente, pues quizá sean estos los aspectos del español, tanto segunda lengua como lengua extranjera, más afectados por variables subjetivas, personales, afectivas y de contexto. Así mismo, hay que destacar que la aplicación práctica a modo de portafolio y fichas, incluida en el apartado cuarto del trabajo, no ha sido posible empíricamente. Lamento profundamente este hecho, pues de haberse realizado una aplicación práctica experimental de la propuesta, estaríamos en condiciones de dar un paso más allá en nuestra investigación.

2. La competencia sociocultural

Son abundantes las publicaciones, estudios, congresos... que tienen como objeto de estudio aspectos pertenecientes al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el nuevo contexto *multilingüe* y *multicultural*², tanto europeo como internacional, en el que nos encontramos actualmente. Ante este reto, el *Consejo de Europa* lanzó su *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas*, donde, como veremos, se procura dar definiciones y pautas en la enseñanza de los *contenidos socioculturales*. En el caso del español, al menos de la norma lingüística que a nosotros nos interesa en el presente trabajo, es el *Plan curricular del Instituto Cervantes* el encargado del estudio, ampliación y desarrollo de las pautas ofrecidas por el *MCER*.

Hagamos primero una retrospectiva. Actualmente se habla de *interculturalidad*, pero antes se habló de *competencia cultural* o *sociocultural*. La importancia del componente cultural en la enseñanza de la lengua no es algo nuevo. Ya en el método gramática-traducción se utilizaban textos literarios de la cultura meta como elementos centrales en el proceso de aprendizaje. En enfoques y métodos posteriores al citado, además de enseñar una lengua, se añadían lecturas y documentación sobre diversos aspectos de los países donde se hablaba la lengua meta (Richards J. C. y Rodgers T. S., 1998), con el objetivo de ofrecer información sobre la llamada *cultura con C*. Esta información comprendía nociones básicas de geografía, historia, literatura o arte, junto con una selección de tópicos y estereotipos que hacían referencia a la conducta, y a la forma de vida, de los individuos de los países de residencia de la lengua.

A partir de los años 60 el concepto de cultura da un giro, por influencia de ciencias sociales como la antropología y la sociología, y se habla de cultura no formal o *cultura con c*. Desde ese momento se introducen en el término cultura, al menos aplicado a la enseñanza de lenguas, los hábitos, valores y creencias de los hablantes de la lengua meta.

Fueron varios los autores que propiciaron este cambio desde diferentes disciplinas, pero quizá el más importante fue Hymes, que consideró que la adquisición de la competencia para el uso de una lengua puede formularse en los

² Nos quedaremos aquí, de momento, con la definición de la *Real Academia de la Lengua* sobre el término *multicultural*: caracterizado por la convivencia de diversas culturas. Por ende, podemos extender dicha definición al término *multilingüe*: caracterizado por la convivencia de diversas lenguas.

mismos términos que la adquisición de la gramática. El niño aprende un sistema gramatical y al mismo tiempo un sistema para su uso, marcado por el contexto social y cultural. Este proceso de adquisición representa la competencia comunicativa del niño, la cual refleja tanto la competencia lingüística, como los factores sociales y culturales que circunscriben al hablante-oyente en su vida social y en su comunicación (Hymes, 1971).

Es a partir de entonces cuando el componente cultural comienza a tener más importancia en el aula de lengua extranjera, pero todavía no tiene efectos en el papel que la cultura juega en clase de lenguas (Areizaga, 2006):

La envergadura del concepto de cultura se vio engrosada todavía más a partir del desarrollo del enfoque comunicativo: cuando el concepto de competencia comunicativa muestra que el dominio de una lengua no se reduce al dominio de su sistema lingüístico, sino que incluye un dominio tanto de las diferentes formas más o menos apropiadas al contexto, como de las normas de interacción social, los aspectos socioculturales de la lengua resultan centrales en la clase de lenguas. Es entonces cuando se empieza a hablar del carácter inseparable de lengua y cultura, y los especialistas reclaman una integración en la enseñanza de las dos.

Es así como a partir de los años 80, el enfoque comunicativo incluye la *competencia cultural o sociocultural*³ como parte de las competencias a desarrollar por los alumnos de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Esta competencia requiere un tratamiento didáctico que vaya más allá de la mera acumulación de información sobre la comunidad de la lengua meta. Siguiendo con esta retrospectiva, vemos que a partir de aquí se dieron dos tendencias en el tratamiento de la *competencia sociocultural* en el aula (Areizaga, 2006):

1. Trabajar en clase los aspectos socioculturales de la lengua, centrándose así en la competencia sociolingüística y abandonando el contenido sociocultural que va más allá de la lengua.
2. Integrar los aspectos sociolingüísticos de la lengua con el conocimiento de la cultura, aproximándose a la realidad sociocultural de los hablantes como contexto en que la lengua se usa y cobra sentido.

Ya no se trata de que el alumno recoja toda la información posible, sino de que desarrolle objetivos de instrucción cultural que le permitan relacionar e interpretar distintos sistemas culturales (Seelye, 1984). Así, se incorporan al aula textos originales y variados, diferentes voces, informantes nativos y no nativos,

³ Al conjunto de las cuatro competencias comunicativas del modelo de Canale (1983): *lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica*, J. Van Ek (1986) añade la *competencia sociocultural* y la *competencia social*.

técnicas de dramatización, técnicas de ilustración de malentendidos culturales y resolución de conflictos, etc. (M. Byram y Fleming, M., 2001).

Revisemos cómo se contempla la competencia sociocultural en las dos principales fuentes de referencia que interesan en la enseñanza del español.

2.1. Marco Común Europeo de Referencia

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER en lo sucesivo)*, encontramos el llamado conocimiento sociocultural incluido en el apartado *El conocimiento del mundo*⁴, y no dentro del apartado *Las competencias comunicativas*⁵ de la lengua (lingüística, sociolingüística y pragmática). Se trata, por lo tanto, de una distinción substancial de este tipo de conocimientos respecto de los lingüísticos, puesto que son representados como parte del bagaje cultural del sujeto aprendiente. Este hecho no sólo se debe a que el conocimiento sociocultural sea un constructo separado del dominio de la lengua, sino también a que los descriptores que se perfilaron eran bastante imprecisos, y se consideraron problemáticos por los redactores del documento⁶. Así, y a diferencia de lo que sucede con las competencias que considera estrictamente lingüísticas, el *MCER* no proporciona descriptores para distintos niveles de competencia sociocultural. A este respecto el *MCER* (5.1.1.2.) dice lo siguiente:

El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos.

Se establecen siete áreas de características distintivas de una sociedad que pueden ser objeto del *conocimiento sociocultural*:

⁴ Capítulo 5: *Las competencias del usuario o alumno; 5.1 las competencias generales; 5.1.1 Conocimiento declarativo (saber); 5.1.1.1 El conocimiento del mundo.*

⁵ Nótese la diferencia en la nomenclatura empleada por el *MCER*, entre “competencia” y “conocimiento”. La primera se refiere a “competencia comunicativa”, término introducido por D. Hymes (1962) en la llamada Etnografía de la Comunicación, y que abarca las técnicas de organización e interpretación del discurso propias de la “actividad de hablar” (Coseriu, 1967: 282-323). La segunda se refiere al conocimiento del mundo —también conocido como *conocimiento enciclopédico*— y es la información que una persona tiene almacenada en su memoria a partir de lo que ha experimentado o vivido (Martín Peris, 2003).

⁶ Anexo B- Las escalas ilustrativas de descriptores (Consejo de Europa, 2001).

- La vida cotidiana: horarios, comidas, actividades de ocio, etc.
- Las condiciones de vida: variaciones regionales, asistencia social, etc.
- Las relaciones personales: estructura social, relaciones familiares, laborales, etc.
- Los valores, creencias y actitudes: culturas regionales, instituciones, política, religión, humor, arte, tradiciones, etc.
- El lenguaje corporal: conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento.
- Las convenciones sociales: regalos, puntualidad, tabúes, despedidas, etc.
- El comportamiento ritual: ceremonias y prácticas religiosas, celebraciones, etc.

Sin embargo, respecto a las *destrezas y habilidades interculturales*, sólo se dice que incluyen algunas capacidades y sensibilidades (apartado 5.1.2.2., MCER), como la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, la capacidad de superar relaciones estereotipadas, la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas. Sin embargo, se menciona un elemento importante, algo que denomina *consciencia intercultural* (apartado 5.1.1.3., MCER),

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambos en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales.

Hay aquí dos aspectos clave. Por un lado el hecho de que se reconozca que la adquisición de varias lenguas y culturas supera la consciencia cultural del individuo monolingüe y monocultural, pasando a considerar a éste, tras la adquisición y convivencia de varias culturas y lenguas, y por la toma de conciencia de las similitudes y diferencias entre las mismas, un individuo con consciencia intercultural.

Por otro lado, la distinción que hace entre conocimiento objetivo –que parece se refiere a las realidades socioculturales que el aprendiente va descubriendo con su experiencia- y conocimiento intersubjetivo⁷ –con este último

⁷ Puesto que se hace referencia a la “realidad”, aplicando este concepto a la sociedad, debemos explicar, brevemente, el problema filosófico de la intersubjetividad. Si definimos subjetividad, sin ánimo de profundizar en la cuestión, como la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio, intersubjetividad será el proceso en

me refiero al que parece se accede a través de la consciencia intercultural, tras la comparación, sea positiva o negativa, entre el mundo de origen y el de destino- quedando patente, desde mi punto de vista, la importancia que desde el MCER se concede a la construcción que de la realidad hace el sujeto, mediante todo su entramado cognitivo, y la importancia de la sociedad y la cultura en esa construcción.

Respecto a la convivencia de varias lenguas y culturas, el MCER dedica explícitamente el apartado 6.1.3. *La competencia plurilingüe y la competencia pluricultural*. Aquí se dice que el conocimiento de varias lenguas y culturas puede ayudar a evitar ideas preconcebidas y estereotipos, mencionando el desequilibrio y la variabilidad en torno a la convivencia de esas lenguas y culturas en el aprendiente. Con esto se refiere al mayor dominio que una lengua y cultura ejerce, suponemos que irremediablemente, sobre el resto, y el papel que juegan en este sentido aspectos como el recorrido profesional del sujeto, experiencias vitales, aficiones, etc.

2.2. Plan curricular del Instituto Cervantes

El *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (en lo sucesivo *PCIC*) incluye, entre los cinco componentes en que estructura su contenido, el componente cultural. Si bien el *PCIC* ha desarrollado tres inventarios íntimamente relacionados con los conocimientos socioculturales, aquí sucede lo mismo que en el caso del *MCER*. Éstos no se encuentran enmarcados dentro de los descriptores generales desarrollados para el resto de competencias, sino que aparecen como inventarios separados, distribuidos en fases de aproximación, profundización y consolidación. Los tres inventarios se encuentran, con idénticos contenidos, en los tres volúmenes del *PCIC* correspondientes a los niveles de referencia A1-A2, B1-B2 y C1-C2 respectivamente (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 537):

el que compartimos nuestros conocimientos subjetivos con los otros, de manera colectiva en la llamada vida cotidiana. El primer estudio a este respecto lo encontramos en la obra de E. Husserl, *Invitación a la fenomenología*, 1954 [1992], Barcelona, Paidós. En ella se trata la problemática del conocimiento y comprensión de la realidad, así como la descripción del hombre en el mundo a través de las formas y procesos que constituyen objetivamente –e instituyen intersubjetivamente– a las estructuras de la realidad, como una construcción y reconstrucción permanente de la vida social.

El desarrollo de la dimensión cultural en estos tres inventarios incorpora el tratamiento de aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. Estos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de competencia intercultural.

Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales son los inventarios que en el *PCIC* amplían la información que, en el caso del *MCER*, se encontraba en siete áreas características distintivas de una sociedad. Veamos brevemente a continuación estos inventarios.

2.2.1. Referentes culturales

Este apartado se refiere al conocimiento de tipo enciclopédico que permitirá al alumno, en última instancia, comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad meta. El *PCIC* ofrece aquí una recopilación de la llamada *cultura con C*⁸, tanto de España como de los principales países hispanoamericanos. Como el propio texto explica (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 538-539):

Lejos de cualquier afán de exhaustividad, lo que se pretende es proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad [...] La enorme riqueza y variedad de la dimensión cultural del mundo hispánico impone, como es lógico, la necesidad de aplicar criterios de selección y pautas del tratamiento del material.

Este inventario engloba los siguientes temas: *conocimientos generales de los países hispanos* (geografía, población, política, organización, economía, etc.), *acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* (personajes históricos, de la vida social, cultural, etc.), y *productos y creaciones culturales* (literatura, música, cine, teatro, arquitectura, pintura, etc.)⁹.

⁸ El concepto de *cultura con C* está ligado al modelo de cultura como *civilización*. Este modelo presta la atención, principalmente, a los hechos, productos y personajes destacados en la historia de una comunidad, identificada ésta con un estado-nación (Goodenough, 1971:236).

⁹ No es lugar para un análisis detallado de los temas culturales recogidos en los *Niveles de referencia*, ni la aceptabilidad o no de los mismos. Tampoco entraremos en el debate entre partidarios y detractores de la inclusión en el aula de la *cultura con C*. Creemos, y con esto dejamos zanjado el asunto, que hay contenidos literarios, cinematográficos, históricos o artísticos cuyo uso en el aula, sobre todo en niveles superiores y como elemento integrante de una tarea, pueden ser muy útiles y positivos.

2.2.2. Saberes y comportamientos socioculturales

En este apartado encontramos, al contrario que en el anterior, contenidos referidos exclusivamente a España. Estos contenidos hacen referencia al conocimiento sobre el modo de vida, los aspectos de la vida cotidiana, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en la sociedad española. A este respecto, el *PCIC* explica (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 571):

La selección y la gradación de los contenidos socioculturales requieren de un conocimiento de primera mano de los aspectos que constituyen la vida cotidiana, los usos y costumbres, el estilo de vida, etc. de una determinada comunidad y el acceso a este conocimiento no es posible, como sucede con los referentes culturales, desde un fondo meramente documental.

El contenido de este inventario es complicado, dada la naturaleza del tema, pero imprescindible si se desea una comunicación rentable y eficaz. Estos contenidos están ligados a la llamada *cultura con c*¹⁰, también objeto de estudio para otras ciencias humanas, como la antropología o la sociología. Esto queda patente al estudiar las definiciones que el *PCIC* hace de *saberes* y de *comportamientos* socioculturales. Los primeros se refieren a conocimientos concretos de tipo declarativo, que responden a preguntas del tipo: qué es, dónde, cuándo, cómo, quién (Instituto Cervantes, 2006, volIII: 572):

Los saberes llevan asociados [...] una serie de creencias y valores que dan cuenta del efecto que tienen los contenidos descritos sobre los miembros de esa sociedad. Las creencias y valores tienen que ver con las ideas, los prejuicios, las convicciones, los estereotipos, etc. que se imponen con fuerza de verdad a los miembros de un grupo social.

Los segundos, los *comportamientos*, se describen poniendo en relación el contenido y las situaciones de interacción. Aspectos éstos relacionados con las convenciones sociales o los comportamientos, como son la hospitalidad, la puntualidad, comportamientos ceremoniales, etc.

¹⁰ Visión antropológica tradicional de cultura (Tylor, 1888). Estudia las costumbres, prácticas y procedimientos sociales, creencias religiosas, folclore, etc.

Tanto los *saberes* como los *comportamientos* son presentados paralelamente a las *Nociones específicas*¹¹, reflejándose así la imbricación de dos perspectivas de análisis claramente concomitantes (Instituto Cervantes, 2006, vol III: 573).

Puesto que ambos conocimientos son especialmente importantes para el presente trabajo, repasaremos, a continuación, los contenidos más relevantes que nos ofrece el *PCIC*:

- *Condiciones de vida y organización social*: identificación personal, familia (concepto y estructura), calendario, horarios, ritmos cotidianos, comidas y bebidas, educación, trabajo, actividades de ocio, aficiones, medios de comunicación e información, vivienda, servicios, compras, salud, transportes, ecología, servicios sociales, seguridad, etc.
- *Relaciones interpersonales*: ámbito personal y público, ámbito profesional, ámbito educativo, etc.
- *Identidad colectiva y estilo de vida*: sentido de pertenencia a la esfera social, tradición y cambio social, espiritualidad y religión, integración de culturas y pueblos extranjeros, fiestas, ceremonias y celebraciones, etc.

Recordemos que en el texto original estos contenidos están desarrollados y presentados por fases (aproximación, profundización y consolidación), que pretenden graduar la dificultad de los mismos en consonancia con las necesidades del alumno. Así mismo, hay que tener en cuenta que estas fases no tienen una correspondencia sistemática con los niveles de gradación de dificultad establecidos en la dimensión lingüística del inventario. El criterio que se ha seguido, para establecer la distribución en las tres fases, es el de que los contenidos resulten más o menos necesarios para los contactos y las interacciones de los alumnos (Instituto Cervantes, 2006, vol.III: 574).

Volvemos a repetir que hablar de creencias, valores, prejuicios, ideas... evidentemente no es nada fácil. Para un nativo o una persona que lleva años expuesta a una sociedad y una cultura, estos aspectos resultan casi inconscientes. En cambio, para un aprendiente extranjero, estos conocimientos no están tan disponibles, al menos no explícitamente, como ocurre con los contenidos enciclopédicos del anterior inventario. Además, la misma naturaleza del tema exige que seamos cautelosos.

¹¹ Los inventarios de *Nociones específicas* y *Nociones generales* se presentan en los *Niveles de referencia* para el español como los constituyentes del *componente nocional*, centrado en las especificaciones de contenidos que tienen que ver, en sentido amplio, con el significado (Instituto Cervantes, 2006, vol.III: 385).

2.2.3. Habilidades y actitudes interculturales¹²

En el presente inventario encontramos los procedimientos que posibilitan al alumno acercarse a otras culturas desde una *perspectiva intercultural*¹³. La *competencia sociocultural*, junto con la *competencia lingüística* y la *intercultural*, conforman un todo, una competencia que trasciende al concepto tradicional de *competencia comunicativa*, algo que podemos observar en la siguiente afirmación (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 619):

La comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno [...].

La *competencia intercultural* está relacionada con la personalidad social del alumno, con su capacidad para adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas con rasgos socioculturales diferentes a los suyos. También cuando el alumno interpreta hechos y productos culturales que le son ajenos. Podemos decir que, según el *PCIC*, el desarrollo de la *competencia intercultural* requiere el desarrollo y la capacidad de uso de una serie de *conocimientos, habilidades y actitudes*, que posibilitarán al alumno para observar e interpretar desde diferentes perspectivas las claves socioculturales de las comunidades a las que accede.

Esto supone, entre otros factores, el abandono paulatino de filtros y estereotipos por parte del alumno, con el objetivo de afrontar con éxito la inmersión en nuevos entornos sociales y culturales.

Este inventario, a diferencia de los dos anteriores, no está estructurado en tres fases de desarrollo, sino que los contenidos se dividen entre *habilidades* y *actitudes*. Veamos algunas de las cuestiones presentadas en el *PCIC*:

¹² Recordemos que el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* constituye, junto con el de *Referencias culturales* y el de *Saberes y comportamientos socioculturales*, la dimensión cultural de los *Niveles de referencia* para el español (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 619).

¹³ La definición que de *interculturalidad* da el Instituto Cervantes es la siguiente (Martín Peris, 2003):

Es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad.

Posteriormente, en el presente trabajo, trataremos de analizar el término y sus implicaciones en el aprendizaje-enseñanza del español como lengua extranjera.

1. *Configuración de una identidad cultural plural:*

- Conciencia de la propia identidad cultural: autoobservación, valoraciones de las conductas, reflexión sobre comportamientos socioculturales, etc.
- Percepción de diferencias culturales: contraste en el modo en que se manifiestan aspectos concretos, focalización de la atención en las diferentes culturas, asociación y observación de conductas, etc.
- Aproximación cultural: reconocimiento de aspectos comunes o universales, consideración de factores contextuales, revisión crítica y permanente de estereotipos propios y ajenos, etc.
- Reconocimiento de la diversidad cultural: identificación de aspectos de otras culturas, etc.
- Adaptación e integración voluntaria: creación de nuevas categorías, reconocimiento del conflicto cultural, etc.
- Empatía: adopción de diferentes perspectivas, ensayo de rasgos de comportamiento, juicios o valoraciones, etc.
- Curiosidad, apertura: interés manifiesto, búsqueda de otros puntos de vista, etc.
- Disposición favorable: aproximación voluntaria y consciente a otras realidades culturales, etc.
- Regulación de los factores afectivos: identificación de los factores que originan los síntomas del estrés cultural, etc.

2. *Asimilación de los saberes culturales* (comportamientos socioculturales y referentes culturales):

- Observación: formulación de preguntas, focalización de la atención en aspectos socioculturales, etc.
- Comparación, clasificación, deducción: comparación de aspectos en los que las culturas observadas coinciden y difieren, ampliación de normas que rigen los comportamientos, etc.
- Transferencia, inferencia, conceptualización: formulación de hipótesis, inferencias, conceptualización de referencias, etc.
- Ensayo y práctica: imitación de comportamientos socioculturales, activación estratégica del conocimiento, etc.
- Evaluación y control: valoración cualitativa y cuantitativa de los procesos de aprendizaje, etc.

3. *Interacción cultural:*

- Planificación: análisis de la comunicación cultural, identificación y análisis de las variables de comunicación, evolución voluntaria y consciente de encuentros interculturales, etc.
- Contacto, compensación: atención al contexto, adopción consciente de un comportamiento diferente, planteamientos de preguntas, etc.
- Evaluación y control: observación y aprovechamiento de la observación, reflexión, identificación de perspectivas culturales, etc.
- Regulación de factores afectivos: estrés cultural, desconfianza, recelo, uso de recursos para controlar emociones, etc.

4. *Mediación cultural:*

- Planificación: cálculo de recursos y lagunas, identificación de variables, etc.
- Mediación: interpretación de los mensajes de los participantes en encuentros interculturales, imitación de rasgos de comportamiento, etc.
- Evaluación y control: reconocimiento de los factores que generan malentendidos, identificación de hechos o circunstancias que favorecen o dificultan la adaptación a nuevos contextos, etc.
- Tolerancia a la ambigüedad: incertidumbre predictiva o explicativa, acerca de los comportamientos de los participantes en encuentros interculturales, etc.
- Confianza en los conocimientos aprehendidos y en las estrategias desarrolladas.

Durante la realización de tareas en las que se produce interacción o mediación cultural, el alumno necesitará, para llevar a cabo dichas tareas, una serie de competencias de diferente naturaleza. Estas competencias, además de desarrollarse con su uso, remiten a los procedimientos de aprendizaje con los que se vinculan las habilidades y actitudes interculturales. Éstas consisten en operaciones que el alumno puede realizar de forma consciente, controlada y reflexiva, con el objetivo de desarrollar las llamadas estrategias interculturales. Veamos a este respecto qué nos dice el texto (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 620-621):

El uso estratégico de las operaciones que se denominan en el inventario *habilidades* interculturales permite al alumno captar, elaborar, interpretar, etc. la información a la que se encuentra expuesto sobre hechos y productos culturales, lo que le permitirá desarrollar una capacidad de actuación durante las experiencias interculturales. Los procedimientos que se denominan *actitudes* interculturales permiten establecer el control consciente de la predisposición del alumno en sus dimensiones *cognitiva* (estructuras de conocimiento, ideas, creencias, valores...), *emocional* (reacciones, sentimientos...) y *conductual* (actuaciones, comportamiento...).

En definitiva, lo que condiciona las respuestas del alumno, ante un entorno cultural y sociocultural "nuevo", será el grado de adquisición y de uso que éste haga del llamado conjunto de habilidades y actitudes interculturales.

2.3. Conclusión

En conclusión, si asumimos que la cultura¹⁴ es una parte integral en la enseñanza de las lenguas y, en el caso que nos ocupa, de la enseñanza del español, deberemos analizar cómo se efectúa la enseñanza-aprendizaje de dicha competencia. Así mismo, siguiendo la propuesta del *PCIC* y tal y como están articulados en el texto los contenidos relacionados con la cultura, parece que nos encontramos ante un giro en el tratamiento de los aspectos socioculturales. Este giro supone el paso del concepto de cultura como información a un enfoque formativo de cultura, enfoque que contribuya a crear en el alumno una *competencia comunicativa intercultural*.

Así, como parte de este giro, encontramos que los inventarios del *PCIC* expuestos con anterioridad suponen ambas modalidades. Por un lado, tanto los *Referentes culturales* como los *Saberes y comportamientos socioculturales*, evidencian, en su propia naturaleza, una visión informativa de la cultura. Por otro lado, la relación establecida entre el inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*, y el de *Habilidades y actitudes interculturales*, muestran el giro hacia un enfoque formativo de la cultura. El *PCIC* deja en manos del profesor de español para extranjeros el qué, cómo y cuándo introducir estos tres inventarios referidos a la cultura y, en cuanto a la evaluación de los mismos, prácticamente no se dice nada.

¹⁴ No nos ocuparemos aquí de las múltiples definiciones que existen de cultura, puesto que la complejidad del tema exigiría su propio estudio. En el presente trabajo entendemos que una opción interesante para la enseñanza de lenguas es la definición que hace el antropólogo Clifford Geertz (2001: 88): *Un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actividades frente a la vida*. Aunque creo, siguiendo a Miguel de Unamuno, que un concepto pierde todo su significado y se vuelve vacío con el uso indiscriminado que se hace de él.

3. De la competencia sociocultural hacia la competencia comunicativa intercultural

Hemos hablado de cómo la *competencia sociocultural* fue configurada y desarrollada a través de diferentes autores. Mediante la reflexión sobre qué aspectos incluir en dicha competencia, ésta se ha redefinido como *competencia comunicativa intercultural* (Byram, 1997). Prevalece un enfoque formativo de cultura que no imparte hechos, sino que intenta ayudar a los alumnos a alcanzar las habilidades necesarias para extraer significado de los hechos que ellos mismos descubren en su estudio de la L2 (Omaggio, 1986: 358).

Como ya vimos en el segundo apartado, al hablar de cultura en el aula de lenguas podemos referirnos, al menos, a dos enfoques diferentes, el informativo y el formativo. El primero hace referencia a la enseñanza de la cultura como información transmisible, manera que tradicionalmente se ha empleado en la enseñanza de idiomas. El segundo rechaza enseñar cultura como información, y propone como objetivo la formación de una *competencia comunicativa intercultural* (Areizaga, 2006). Veamos algunos de los argumentos que sirven de crítica al modelo tradicional de enseñar cultura, esto es, al enfoque informativo.

El primer argumento corresponde a la complejidad de establecer listas que recopilen todo el conocimiento sociocultural necesario para facilitar al alumno el contexto social en el que tiene lugar la comunicación. Incluso si en estas listas se muestra lo más importante, nos encontramos con preguntas como ¿qué es lo más importante? A esta pregunta podemos responder que dependerá de las necesidades del alumno, para qué va a utilizar éste la lengua. Sin embargo, la dificultad de elaborar un listado es evidente considerando también que el número de listas de temas es prácticamente inabarcable, ya que existen tantas como autores en la materia (Méndez García, 2000: 96). Ahora bien, el conocimiento compartido entre los hablantes de una lengua, necesario para construir sentido, es el resultado de un proceso de socialización cuya adquisición dura años (Arizaga, 2006). Según algunos autores (Hund, 1972), los miembros de una sociedad comienzan durante la infancia su proceso de socialización. Durante ese proceso el individuo acepta un sistema completo de significados compartidos, al mismo tiempo que los medios¹⁵ para poder interpretar esos significados y poder, así, comunicarse. La pregunta ahora, y ésta sí que es más complicada, es cómo incluir dicho conocimiento en una clase de lengua extranjera que se imparte pocas horas a la semana.

¹⁵ Estos medios son el lenguaje, la cultura y, por ende, las formas que poseen para interpretar experiencias y expresiones concretas (Hund, 1972).

El segundo argumento se refiere a la enseñanza de componentes culturales de manera informativa, pues supone la adquisición, por parte de los alumnos, de contenidos conceptuales. Esto genera estereotipos y tópicos sobre la realidad cultural. Una afirmación sobre las costumbres, por ejemplo, de la vida universitaria en España implicaría a toda la población universitaria española, y crearía, de este modo, un estereotipo. Como nos muestra un estudio sobre el tema (Ana Barro et al., 2001: 82-83):

La cultura ha venido recibiendo un tratamiento superficial en los libros de texto [...], pero la superficialidad no es el único problema que afecta a los libros de texto. En los discursos de la vida cotidiana, a menudo se recurre a la cultura para explicar la diferencia y justificar la exclusión.

Así mismo, a este respecto, son esclarecedores los resultados de una investigación llevada a cabo por profesores ingleses y franceses (M. Byram y Cain, A., 2001: 38-50). La investigación se refiere a la enseñanza del componente cultural en la enseñanza de idiomas extranjeros en el ámbito de la educación secundaria. De manera muy resumida, los objetivos de los dos equipos de investigación se centraron en:

- Por parte del equipo inglés: establecer y promover actitudes favorables hacia el país extranjero, y desarrollar el conocimiento y el entendimiento en vez de la información estereotipada (Byram y Cain, 2001: 40).
- Por parte del equipo francés: remediar la casi total falta de conocimientos de la cultura meta, por parte de los estudiantes (franceses), y fomentar la implantación de la enseñanza de estudios culturales durante los años de *college*, entre los 11 y 15 años (Byram y Cain, 2001: 40).

Como conclusión a esta investigación resultó que ofrecer información sobre la cultura meta no cambia las actitudes de los alumnos hacia ésta ni mejora su comprensión. Además (Byram y Cain, 2001: 49),

Sostenemos que el aprendizaje lingüístico y el cultural están integrados. El estudio de las estructuras y de la semántica de la lengua hace consciente al alumno de su relación con las culturas que expresa. Por otro lado, las tareas específicas incluidas en las unidades y los informes, que fueron realizadas íntegramente en la lengua extranjera, hicieron que las actividades lingüísticas –a menudo vacías de contenido, dado su exclusivo énfasis en los objetivos comunicativos- estuvieran imbuidas de sentido y finalidad.

El último argumento que trataremos en este trabajo se centra también en los estereotipos y los tópicos¹⁶, pero referidos éstos a dos dimensiones diferentes. Por un lado, el peligro de que los alumnos se formen cierto grado de atemporalidad relacionada con los tópicos (Areizaga, 2006), fomentando la sensación de que la realidad es estática y no varía con el tiempo. Por otro lado, la acumulación de datos deja a los estudiantes, en cierto grado, desprotegidos para enfrentarse a situaciones culturales que no han estudiado previamente. A este respecto, ¿quién no ha pensado alguna vez que los estadounidenses son todos unos cowboys que se pasan el día devorando hamburguesas? o a la inversa, ¿quién no tiene un amigo extranjero que la primera vez que vino a España tenía en su mente el tópico de que los españoles somos toreros y bailadores de flamenco?. En otra reciente investigación sobre los profesores de lengua extranjera en España (L. Sercu et al., 2004: 90), se ha concluido que enseñar cultura significa proporcionar información sobre la vida cotidiana y las rutinas de la vida diaria.

A mi modo de ver la idea que subyace en estas críticas y, por lo tanto, a la manera en la que se adquiere el conocimiento –puesto que seguimos hablando de dos enfoques referidos a la enseñanza y el aprendizaje– está íntimamente relacionada con las teorías psicológicas en las que se apoyan las teorías en didáctica de lenguas. El enfoque informativo se apoya en la psicolingüística *conductista*, que postula que el lenguaje es un conjunto de hábitos que se adquieren por medio de estímulos condicionados, y que las diferencias existentes entre las personas son condicionadas por el entorno (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 2004: 149). El enfoque formativo se basa en teorías *constructivistas*, que se refieren al aprendizaje como un proceso mental del aprendiente en el que éste construye las nuevas ideas y conceptos, basándose para ello en su propia experiencia y conocimientos pasados y presentes (Williams y Burden, 1999). Más explícitamente, y en los últimos años, es el *constructivismo social* la base para los nuevos enfoques en la enseñanza. Éste sostiene que el ambiente de aprendizaje óptimo es aquel donde existe una interacción dinámica entre los instructores, los alumnos y las actividades, otorgando gran importancia a la cultura y al contexto social en la creación de significados.

¹⁶ En relación con los tópicos podemos hablar de su parte “positiva”, esto es, entender el concepto de tópico no como típico y estereotipado, sino en su acepción original griega de *topoi koinoi* (lugares comunes). En torno a este asunto Romero Gualda (1997: 390) define tópicos como *aquellas preocupaciones relevantes desde el punto de vista social que posibilitan establecer una conversación y a través de las cuales podemos conocer una determinada cultura y civilización*.

3.1. La competencia comunicativa intercultural

La definición de *competencia intercultural* que ofrece el Instituto Cervantes es la siguiente (Martín Peris, 2003):

Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

Veamos también a qué se refiere cuando habla de *situaciones de comunicación intercultural*, puesto que el término aparece en la definición anterior (Martín Peris, 2003):

Se define como comunicación intercultural aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. Los interlocutores que participan en encuentros interculturales han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes; su competencia intercultural les permite satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando esas diferencias.

Desde una perspectiva interaccionista de la cultura, toda cultura es pluricultural, puesto que se ha ido formando, y se sigue formando, a partir de contactos entre distintas comunidades de vida que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar (Rodrigo Alsina, 1999). Así, mientras el concepto *pluricultural* sirve para caracterizar una situación, el de *interculturalidad* describe una relación entre culturas. Esta relación está marcada por la comunicación, por lo que cuantos más elementos compartan las comunidades de vida, más sencilla será la comunicación entre ellos (Rodrigo Alsina, 1999). Esta comunicación intercultural, o entre comunidades de vida, tendrá unas características distintas que dependerán de diversos factores, entre ellos el grado de proximidad y de lejanía. Por lo tanto, para una comunicación intercultural eficaz, será necesario una nueva competencia comunicativa, la intercultural.

Como hemos visto en el apartado 3, algunos autores proponen un cambio en el modo de enseñar la cultura y, por lo tanto, el conjunto de la segunda lengua o lengua extranjera. El cambio está marcado por enseñar los contextos sociales e históricos que han dado a los fenómenos culturales actuales su significado, en lugar de enseñar hechos concretos y conductas culturalmente apropiadas (Kramsch, 2001:205). Este cambio de orientación propone poner énfasis en el desarrollo de la

capacidad de comprensión y comunicación, no en que los aprendientes adquieran conocimientos sobre la cultura meta o adopten sus comportamientos o valores (Areizaga, 2006). En otras palabras, no se trata de interpretar las prácticas culturales ajenas a partir de los criterios de la cultura del aprendiz, sino de que éste desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes para acceder al marco de significados compartidos que poseen los miembros de la cultura meta (Rodrigo Alsina, 1999):

La única forma de comprender correctamente a las culturas es interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales (aunque esto no debe suponer la eliminación de nuestro propio juicio crítico).

Así mismo, Areizaga (2006) ha recopilado una serie de características que reúnen las propuestas que pretenden configurar una *competencia comunicativa intercultural*, basadas todas ellas en un enfoque formativo:

- Para entender otra cultura es necesario tomar conciencia de la propia cultura.
- La toma de conciencia es el paso previo a una necesaria comprensión, tanto interna como externa, de la propia cultura y de la cultura meta.
- La visión de la cultura debe recoger la perspectiva histórica que dé cuenta del carácter dinámico de toda sociedad, así como presentar la pluralidad y complejidad de las redes sociales entre grupos e individuos.
- La dimensión intercultural requiere el desarrollo de una tercera perspectiva, la construcción de la llamada identidad intercultural o socialización terciaria (Byram, 1992: 11), que no representa simplemente la adquisición de tolerancia hacia la diferencia, sino la modificación de los modos existentes de pensar y actuar de los alumnos.

Para Byram (1995: 25), un hablante intercultural es aquel que puede aplicar su competencia lingüística y sociolingüística para anticipar los malentendidos causados por las diferencias en los valores, significados y creencias, además de hacer frente a las demandas afectivas y cognitivas cuando interactúa con la cultura meta. Para esto es necesario que el hablante intercultural desarrolle y, posteriormente, sea capaz de aplicar en situaciones concretas una serie de conocimientos, habilidades y actitudes. Éstas son algunas de las habilidades y actitudes que hemos visto en el inventario *Habilidades y actitudes interculturales* del PCIC.

Del mismo modo, Kramsch (1993: 205-206) propone cuatro formas de tratar lenguaje y cultura en el contexto educativo, muy vinculadas también a los items del inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* y a la propuesta de Byram:

- La interculturalidad no sólo significa transferencia de información eficaz, sino una reflexión profunda acerca de la cultura propia y la cultura meta.
- Enseñar cultura como un proceso interpersonal con el objetivo de comprender la toma de contacto entre personas y grupos con perspectivas diferentes.
- Cultura como diferencia, en el que factores como la nacionalidad, la importancia de la edad, el género, el origen étnico, la clase social... sirvan de base para la identidad.
- Utilización de procedimientos y saberes de otras ciencias humanas, como la sociología, la antropología y la etnografía.

Para llevar a la práctica estas formas de enseñar la lengua, Kramersch propone las siguientes estrategias (citado por Trujillo Sáez, 2006: 172-173):

- Comparaciones entre fenómenos dentro de la propia cultura –constructos personales– que ayuden al aprendiente a comprender un fenómeno complejo o abstracto a partir de uno más simple o concreto.
- Actividades del tipo del role-play, en las que el objetivo es que los aprendientes tomen el papel de otra persona para ver cómo piensa.
- Actividades que sirvan al aprendiente como reflexión de su propia cultura, como la confección de una postal de su ciudad o país.
- Actividades que sirvan para tomar conciencia sobre los tópicos y estereotipos. Por ejemplo, la redacción de cuentos en los que, además de la acción, se construya un contexto cultural.

Estas propuestas buscan enseñar a los estudiantes a ser hablantes interculturales, concepto que surge como meta en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, en lugar del tradicional concepto de hablante nativo¹⁷ (Kramersch, 2001: 23).

Sería más lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una gama de normas de interpretación que utilizan consciente y cuidadosamente según los diversos contextos sociales en que viven y con los cuales llegan a entender el mundo que les rodea (Kramersch, 2001: 33-34).

En realidad, los autores mencionados (Areizaga, Kramersch, Byram) proponen un modelo de competencia intercultural cuyo nexo en común responde a que, en cada una de las competencias relacionadas con el aprendizaje de la lengua, el

¹⁷ No entraremos en la discusión que, en torno a la figura del hablante nativo, su identidad, autoridad y conveniencia, se ha suscitado en los últimos años.

modelo propuesto no es el modelo del hablante nativo. Para estos autores, cuyo enfoque se ha denominado *Enfoque holístico* (Oliveras, 2000), lengua y cultura son un todo, un conjunto donde la lengua sólo representa la parte más accesible y cuyo aprendizaje supera el aprendizaje por separado de sus partes.

3.1.1. Modelos de aprendizaje

Hemos hablado de dos enfoques diferentes a la hora de acercarnos a la enseñanza-aprendizaje de la *competencia sociocultural*. También de cómo el desarrollo de esta competencia ha transformado el conjunto de *competencia comunicativa* en algo mayor, la llamada *competencia comunicativa intercultural*. Pero al tratar de perfilar y describir esta última, lo hemos hecho a grandes rasgos, utilizando para ello varios autores pero sin aproximarnos a propuestas concretas. Ahora veremos los dos modelos más importantes de aprendizaje de la competencia intercultural¹⁸, que han sido investigados y experimentados hasta la fecha (Oliveras, 2000: 34-36):

- Enfoque de las destrezas sociales (*Social Skills Approach*):

Según este modelo, la competencia intercultural consiste en que el aprendiente sea capaz de comportarse de forma apropiada en los encuentros interculturales. Esto quiere decir que el alumno se comportará de acuerdo con las normas sociales y las convenciones de la cultura meta, teniendo como modelo al hablante nativo. Para que los encuentros resulten exitosos se requieren unas destrezas sociales. Así, para el desarrollo de estas destrezas, y para el amplio conocimiento requerido de situaciones específicas y de la cultura meta, en el aula se trabajan técnicas de asimilación cultural a través del análisis de situaciones conflictivas. Este enfoque pone énfasis en la comunicación no verbal, como gestos, mímica, etc. y la formación de los alumnos se centra en aspectos pragmáticos, como normas de cortesía, de situación y relaciones

¹⁸ Existe una gran polémica entorno a si es factible esa interculturalidad, o bien se trata sólo de una utopía y lo posible es la multiculturalidad, la coexistencia de diferentes culturas (Rico Martín, 2005: 80). Desde aquí no queremos entrar en polémicas, ni definir estos complejos conceptos. Sólo consideramos una cosa como evidente: hay aprendientes de español, alumnos extranjeros que vienen a España a estudiar, inmigrantes que vienen a trabajar y tienen que aprender la lengua, etc. y lo que nos interesa es cómo podemos contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

sociales. Así mismo, los alumnos deben adquirir fórmulas de comportamiento, con el objetivo de dejar un poco de lado su propia cultura en los encuentros con la cultura meta. El modelo no ofrece estrategias de prevención del choque cultural, ni tratamiento de los problemas emocionales que surgen del contacto con otras culturas.

- Enfoque holístico (*Holistic Approach*):

Para este modelo la competencia intercultural es cuestión de actitud, la que un individuo tiene hacia otras culturas. El objetivo del método es la adquisición de conocimiento y comprensión de los sistemas culturales, al mismo tiempo que se adquiere conciencia de la propia cultura. Para esto, en el aula están presentes tanto la cultura propia como la cultura meta, y se consideran los aspectos afectivos y emocionales relacionados con el etnocentrismo. Este es el modelo más desarrollado, como consecuencia de tener más partidarios entre los investigadores en la materia, por lo que, cuando en el anterior apartado hemos intentado perfilar la competencia intercultural, hemos incluido los principales aspectos que ahora se exponen. Así mismo, el lenguaje es considerado como la parte más visible de la cultura meta. Al contrario que en el anterior modelo, en el que la persona participante en un contacto con otra cultura dejaba de lado su propia cultura y su personalidad, aquí se pretende que sea capaz de seguir siendo ella misma, pero con la capacidad de ponerse en el lugar del otro. A este respecto, se denomina actor intercultural a la persona que, al adquirir dicha competencia, funciona como mediador entre dos culturas¹⁹.

Las propuestas didácticas que parten de este modelo son muy amplias, y pasan por métodos etnográficos y antropológicos, como ya hemos visto en el apartado 3.1.

¹⁹ En relación con el papel que debe jugar el actor intercultural hay diferentes opiniones. Para unos autores la situación óptima es que el aprendiente, al igual que opta a ser bilingüe, opte a ser bicultural. Sin embargo, otros autores afirman que lo ideal es que se cree una tercera vía, o socialización terciaria (Byram), por la que el aprendiente se sitúe, respecto de su cultura y de la meta, a cierta distancia y neutralidad (Oliveras, 2000: 36).

3.2. Modelos en la interpretación de las culturas

Antes que en el campo de la enseñanza de lenguas, los estudios sobre la comunicación intercultural se efectuaron en el ámbito económico y empresarial. Las grandes multinacionales, presentes en prácticamente todo el mundo, necesitaron comprender al "otro" para hacer negocios, de la misma manera que necesitaban evitar conflictos cuando contrataban personal extranjero en los países de llegada, o enviaban personal a esos países. Dos son los modelos principales de interpretación cultural que han influido notablemente en el ámbito empresarial, el del antropólogo estadounidense Edward T. Hall y el del psicólogo holandés Geert Hofstede. Al primero debemos la introducción de tres conceptos: *contexto*, *espacio* y *tiempo* en la descripción de una cultura. Al segundo la introducción de cuatro conceptos: *distancia de poder*, *incertidumbre*, *individualismo* y *masculinidad*. Veamos ahora, brevemente, ambas teorías, puesto que suponen una aproximación a la descripción de rasgos culturales.

3.2.1. Contexto, espacio y tiempo

E. T. Hall (1978, 1989) distingue unos sistemas ocultos de comportamiento que dotan a ciertas acciones de significado y llenan de contexto ciertos comportamientos (Oliveras, 2000: 42). Para el presente trabajo, y puesto que son los principales conceptos propuestos por este autor, sólo nos centraremos en el *contexto*, el *espacio* y el *tiempo*.

Contexto: Hay dos tipos de contextualización que proporcionan información. La que tiene lugar en el cerebro del sujeto, en función de su propia experiencia, y la que tiene lugar fuera del sujeto, esto es, el escenario en el que ocurre el acontecimiento. Así, el contexto es información en torno a un acontecimiento, y ésta está relacionada con el significado²⁰. Encontramos, entonces, dos tipos de culturas basadas en el contexto. Por un lado, culturas con un contexto de comunicación alto y, por el otro, culturas con un contexto de comunicación bajo. Las primeras comparten mucha información, por lo que necesitan poca información

²⁰ Cuando hablamos con otra persona, parte del mensaje es sobreentendido por el interlocutor. Es aquí donde difieren las culturas, puesto que, la cantidad de información que se da por sobreentendida, varía dependiendo de la cultura. En otras palabras, el caudal de información (concepto acuñado por Hall) es más rápido en culturas de contexto alto, y más lento en culturas de contexto bajo.

en los mensajes para ser interpretados. La comunicación es, por lo tanto, rápida y eficaz, y está marcada por una serie de factores, como cercanía en las relaciones personales, bajo grado de individualismo, etc. Las segundas, con bajo contexto de comunicación, no comparten tanta información, por lo que cada vez que se comunican necesitan más cantidad de información. Si personas de diferentes culturas, con diferentes contextos de comunicación, se relacionan, es muy posible que se den malentendidos. Este hecho se debe a que la persona de contexto alto da información por sabida, y la de contexto bajo necesita más información que la proporcionada por el contexto en el que ha tenido lugar el acontecimiento comunicativo.

Espacio: La percepción que un sujeto tiene del espacio que le rodea, tanto personal como social, está relacionada con la cultura. No sólo se incluye aquí el espacio visual, sino también el espacio auditivo, el táctil y el olfativo. Hay cuatro tipos de distancias espaciales: íntima, personal, social y pública, que varían en significado dependiendo de la cultura. Así, lo que para una cultura es personal, para otra puede ser público.

Tiempo: De entre toda la variedad de formas en la percepción del tiempo, dos son las más importantes, la monocrónica y la policrónica. Están relacionadas con cómo se temporiza una actividad y, por lo tanto, con el grado de concentración de una persona al realizar dicha actividad. Así, hay una serie de características que, más o menos, comparten las personas de cultura monocrónica, como la realización temporal de una cosa, la concentración en el trabajo, el bajo contexto, seguir la temporización establecida, procuran no molestar a los demás, respeto a la propiedad, etc. Por el contrario, las personas pertenecientes a culturas policrónicas son más proclives a la realización de varias cosas al mismo tiempo, se distraen con mayor facilidad, son de alto contexto, priorizan las relaciones humanas, el grado de espontaneidad es mayor, no son tan individualistas, etc.

3.2.2. Dimensiones culturales y software mental

Cuatro son las dimensiones principales que Hofstede (1999) observa en una cultura, y que pueden medirse en relación con otras culturas: *la distancia de poder, la incertidumbre, el individualismo y la masculinidad*. Veamos brevemente qué significa cada una de estas dimensiones, para después pasar a la teoría del software mental que defiende este autor y que nos puede servir, en el presente trabajo, como base para aproximarnos a nuestra propia cultura. La primera dimensión, la distancia de poder, se refiere a la distancia que separa a las personas en base a su relación jerárquica, y que está aceptada socialmente y determinada por la cultura. Los índices de distancia jerárquica nos informan sobre las relaciones de dependencia de un país. Así, en los países donde la distancia es pequeña, existe una dependencia limitada de los subordinados con respecto a su jefe y una preferencia por la consulta. La distancia emocional entre ambos es relativamente pequeña: los subordinados hablan y contradicen a sus jefes con bastante facilidad. Así mismo, en los países con gran distancia jerárquica hay una dependencia considerable de los subordinados respecto a sus jefes. La distancia jerárquica puede definirse como el grado en que los miembros con menos poder de las instituciones y organizaciones de un país esperan y aceptan que el poder esté distribuido de manera desigual (Hofstede, 1999: 66).

La segunda se refiere a los rituales y tradiciones que sirven para evitar los dilemas y conflictos primarios, y con los que se consigue el control de la agresión, la expresión o la inhibición del sujeto. El grado de control de la incertidumbre de un país puede definirse como la medida en que los miembros de una cultura se sienten amenazados frente a situaciones desconocidas o inciertas (Hofstede, 1999: 193).

La tercera dimensión trata la relación entre la persona y la colectividad, pues el grado de individualismo y la aceptación de éste depende de las culturas. El individualismo es característico de sociedades en las que los lazos entre las personas son laxos: cada uno debe ocuparse de sí mismo y de su familia más próxima. El colectivismo, por el contrario, es característico de sociedades en las que las personas se integran desde su nacimiento en grupos fuertes y cohesionados que continúan protegiéndolas toda la vida a cambio de una lealtad inquebrantable (Hofstede, 1999: 102).

La última, la masculinidad, versa sobre el grado de importancia que, en las diferentes culturas, representan las diferencias biológicas en las actividades sociales.

Hofstede estudia los contactos interculturales, que define como los contactos entre un individuo y un entorno cultural nuevo. El individuo experimenta, habitualmente y en tal situación, un choque cultural que se da entre la nueva cultura y el software mental que posee el individuo (Hofstede, 1999: 335):

Nuestro software mental se compone de valores fundamentales, adquiridos durante la infancia y la adolescencia, y que son tan naturales que no somos conscientes de ellos. En estos valores se basan nuestras manifestaciones conscientes y más superficiales de cultura: rituales, héroes y símbolos. El individuo extranjero (sin experiencia) puede hacer un esfuerzo por llegar a conocer algunos de los símbolos y rituales del nuevo entorno.

Las diferencias culturales se manifiestan de manera más superficial en símbolos, héroes y rituales, y de manera más profunda en valores.

- Símbolos: palabras, gestos, objetos, etc. con un significado compartido por los miembros de la cultura.
- Héroes: personas y personajes que sirven como modelos por poseer características apreciadas en la cultura.
- Rituales: actividades colectivas consideradas esenciales por los miembros de la cultura.
- Valores: tendencia a preferir ciertos estados de las cosas a otros. Se adquieren en la infancia y después es difícil modificarlos.

Establece así cierta analogía entre el individuo inmerso en una cultura extranjera, y la situación mental de un niño pequeño, por lo que el primero tiene que aprender de nuevo las cosas más simples. Esto genera sentimientos de angustia, impotencia y hostilidad hacia el nuevo entorno, afectando incluso al equilibrio físico. Así mismo, distingue el proceso que experimentan las personas que pasan cierto tiempo en un contexto diferente al de su propia cultura. Este proceso depende de la duración del período de inmersión en la nueva cultura y sociedad, y se compone de las siguientes fases:

1. Euforia: período habitualmente corto, caracterizado por la emoción de viajar y por el interés por lo nuevo.
2. Choque cultural: período más largo que comienza con la vida diaria y real en el nuevo entorno.

3. Aculturación: una vez que la persona aprende a funcionar en las nuevas condiciones, adopta algunos de los valores locales. Este período está marcado por la confianza.
4. Estabilidad: el estado de estabilidad mental se alcanza finalmente, aunque puede ser negativo en comparación con el de la cultura de origen. A este respecto, Hofstede diferencia dos finales del proceso, el bicultural y el neutralizado. En el primero se alcanza el grado de estabilidad que se tenía en el origen, y en el segundo se alcanza un grado mayor de estabilidad.

Las personas que pasan constantemente de un entorno nuevo a otro, según este autor, afirman que el proceso de choque cultural comienza de nuevo, de principio a fin²¹.

3.2.3. Aplicación de los modelos de interpretación a la cultura hispánica

Vamos a intentar aproximarnos a la cultura española a través de los modelos de interpretación que hemos visto. Hay que tener en cuenta que estos modelos son probabilísticos y se basan en estudios realizados sobre partes representativas de la población de un país. Por esta razón, son modelos que, en su misma formulación, crean estereotipos. Extraer unas supuestas cualidades o rasgos de la cultura española, y extrapolarlos a todo el conjunto de españoles, supone realizar una generalización que no está lejos de denominarse falacia naturalista. Sin embargo, parece que este tipo de generalizaciones, lejos de representar un valor científico seguro, interesan más porque funcionan en los estudios de mercado de las grandes multinacionales que por su eficacia al describir una sociedad y una cultura. Así mismo, estudios de esta naturaleza no tienen en cuenta las diferentes culturas que se encuentran dentro de una misma cultura. Si entendemos la estrecha unión entre lengua y cultura, no podemos dejar escapar las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas que enriquecen el conjunto de lengua y cultura en España, y que hacen que generalizaciones sobre el conjunto resulten casi artificiales.

Refiriéndonos al contexto de comunicación, y según el modelo de Hall (1978, 1989) antes expuesto, diremos que la cultura española es de alto contexto. Las

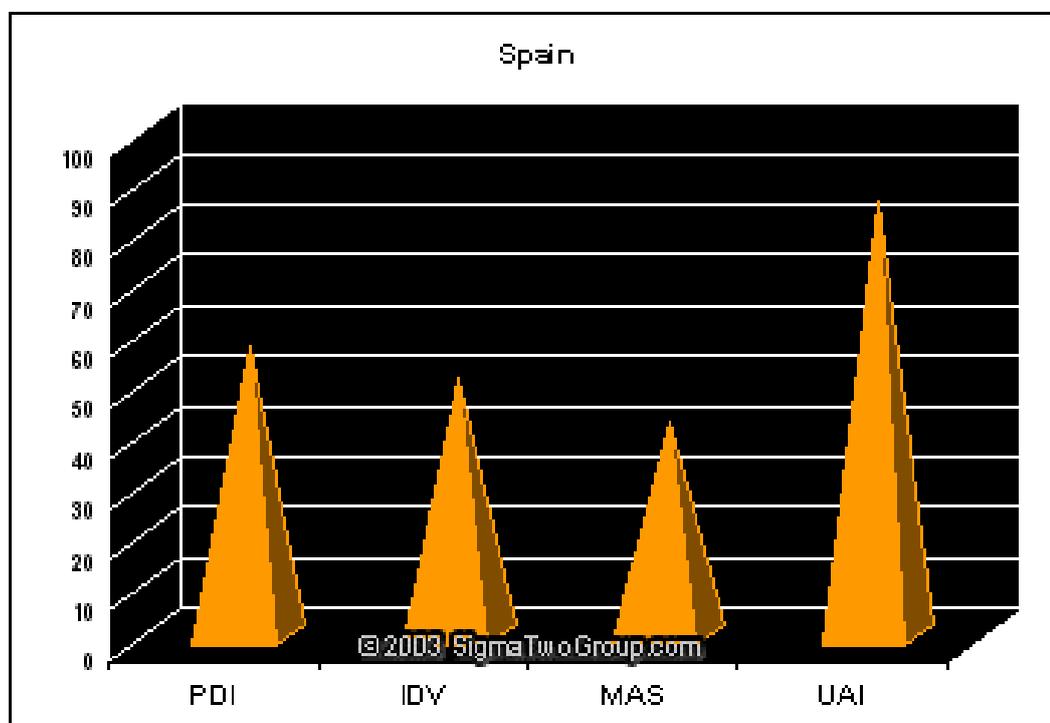
²¹ El Instituto Cervantes describe un fenómeno similar respecto del concepto de aculturación. Identifica con este término un proceso compuesto por las siguientes etapas: euforia, choque cultural, stress cultural y asimilación o aceptación. La reacción del individuo a este proceso viene condicionada por factores personales (personalidad, actitud, conocimientos previos, experiencia, expectativas creadas, etc.) y por factores ambientales. Así mismo, cabe destacar tanto la importancia del tiempo de permanencia en el país extranjero, como el establecimiento de vínculos personales o profesionales con los miembros de la nueva cultura (Martín Peris, 2003).

relaciones familiares, entre amigos, compañeros de colegio, universidad, trabajo, clientes, etc. se caracterizan por un alto componente de cercanía. Así mismo, la información compartida, o que se supone compartida, es fruto de esa cercanía en las relaciones sociales. Esto no sólo se refleja en aspectos internos de la cultura, sino también en elementos externos de organización dentro de la sociedad. Un ejemplo son las quejas de muchos visitantes, sobre todo del norte de Europa, sobre la falta de indicaciones y señalizaciones en las ciudades españolas. Por el contrario, en culturas de bajo contexto comunicativo, las relaciones sociales se mantienen a más distancia, algo que supone que la información compartida sea menor.

En cuanto al espacio, podemos decir que, tanto en el espacio visual como en el táctil, la cultura española está organizada en torno a los espacios cortos. Comparada con la mayoría de culturas europeas, nuestra forma de comunicarnos en sociedad presenta cierta cercanía física entre el hablante y el oyente. Mantenemos por esto distancias cortas, comparadas éstas con las de otras culturas, en nuestros encuentros sociales. Además, somos tan propensos a un mayor contacto táctil, que para personas de otras culturas puede parecer que no respetamos su espacio individual. Así mismo, también tendemos a elevar el volumen de voz, sobre todo en reuniones informales entre amigos o familiares. Si comparamos este hecho con otras culturas, para quienes elevar la voz en presencia de desconocidos supone una falta de respeto hacia esas personas, entonces puede parecer señal de mala educación. Así mismo, los solapamientos de palabras en las conversaciones, o los comentarios y cortes de turno en las mismas, son una característica de nuestra cultura.

El último de estos tres conceptos es el tiempo. Si nos acercamos a la cultura española, en términos de organización de la temporalidad, podríamos describirla como policrónica. Estas culturas, entre las que se encuentran los países mediterráneos y América Latina, tienen una concepción del tiempo que, desde el punto de vista de la organización del trabajo, se tiende a planificar las cosas a corto plazo, a tratarse varios asuntos al mismo tiempo o se priorizan las relaciones personales a las profesionales. Por el contrario, las culturas monocrónicas son las que tienen una concepción lineal del tiempo y, por lo tanto, organizan su calendario y su modo de vida de una forma más rígida que las anteriores. Los países del norte de Europa, y también algunos países orientales, comparten esta visión del tiempo.

Veamos ahora cómo se define la cultura española respecto a las cuatro dimensiones propuestas por Hofstede²². En cuanto a la distancia de poder, España representaría una puntuación de 57, un rango medio-alto si lo comparamos con Austria (11 puntos – *Figura 1*), cuya distancia de poder es muy baja, o con los países árabes (80 puntos – *Figura 2*), que representan la parte más alta de la escala, junto a países como Venezuela (81) y México (81). En medio de la escala se encuentran países como Alemania (35 puntos – *Figura 3*) o EEUU (40 puntos – *Figura 4*). El grado de distancia jerárquica está relacionado con las relaciones familiares, las relaciones entre alumno y profesor, las relaciones laborales o las relaciones entre los ciudadanos y el Estado. España cuenta, a este respecto, con elementos²³ de ambos extremos, puesto que está entre la distancia alta y la distancia corta.



24

PDI (Power Distance Index) = Distancia de poder

IDV (Individualism) = Individualismo

MAS (Masculinity) = Masculinidad

VAI (Uncertainty Avoidance Index) = Principio de incertidumbre

LTO²⁵ (Long – Term Orientation) = Orientación a largo plaz

²² Los datos de los países presentados a continuación están tomados de clearlycultural.com, que a su vez están tomados de las investigaciones realizadas en los años ochenta por Hofstede (1999).

²³ Para una descripción completa de los rasgos sociales relacionados con la distancia de poder (Hofstede, 1999: 59-97).

²⁴ Gráficos tomados de http://www.geert-hofstede.com/hofstede_dimensions.php

Comparación España - Austria

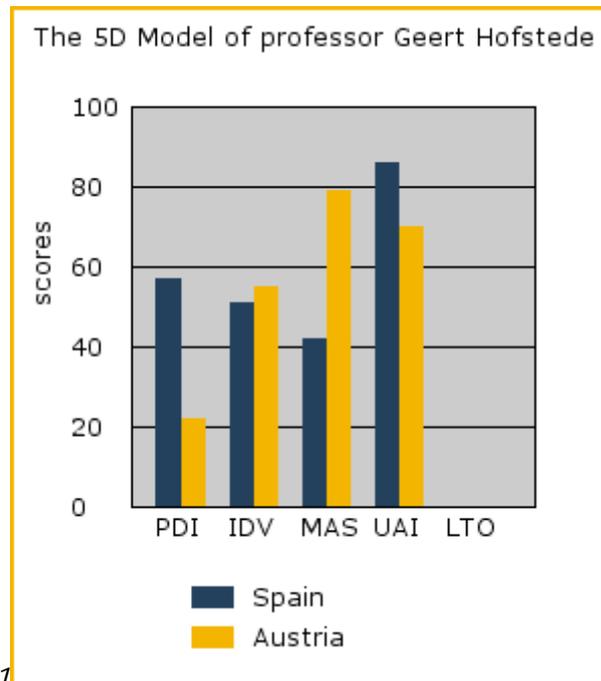


Figura 1

Comparación España – Países Árabes

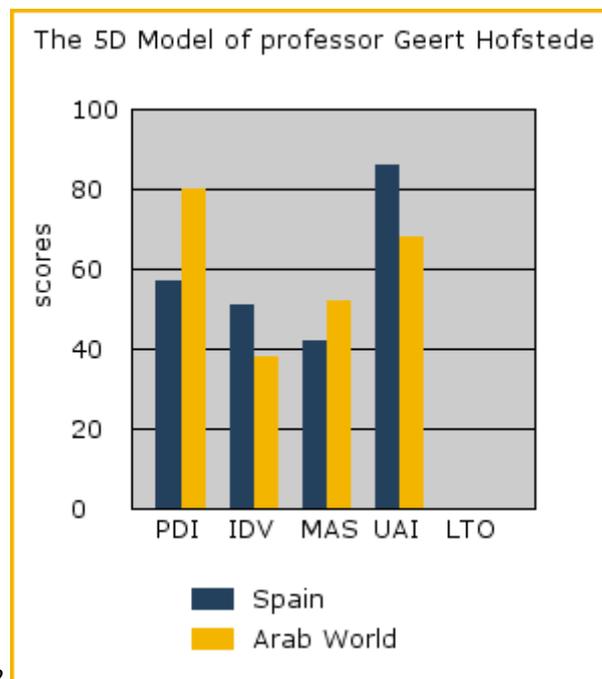


Figura 2

²⁵ No hemos mencionado esta quinta dimensión del estudio de Hofstede, relacionada con la organización del tiempo, puesto que consideramos que es suficiente con el concepto de *tiempo* de E. T. Hall.

Comparación España - Alemania

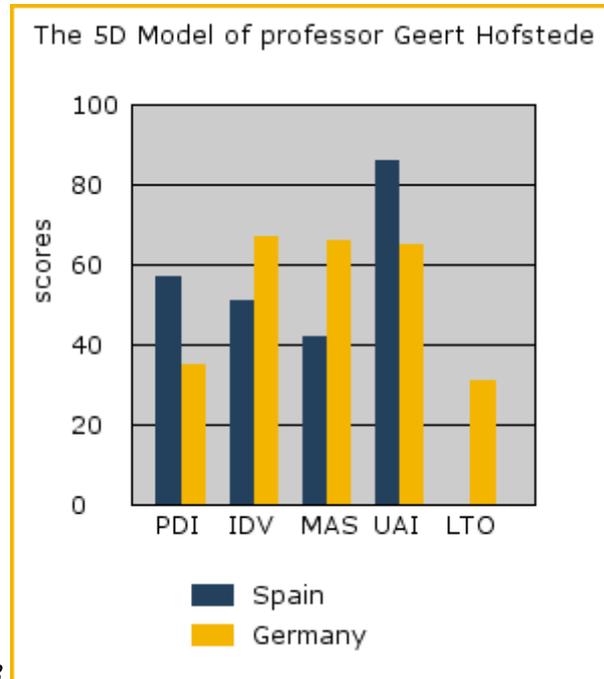


Figura 3

Comparación España - EEUU

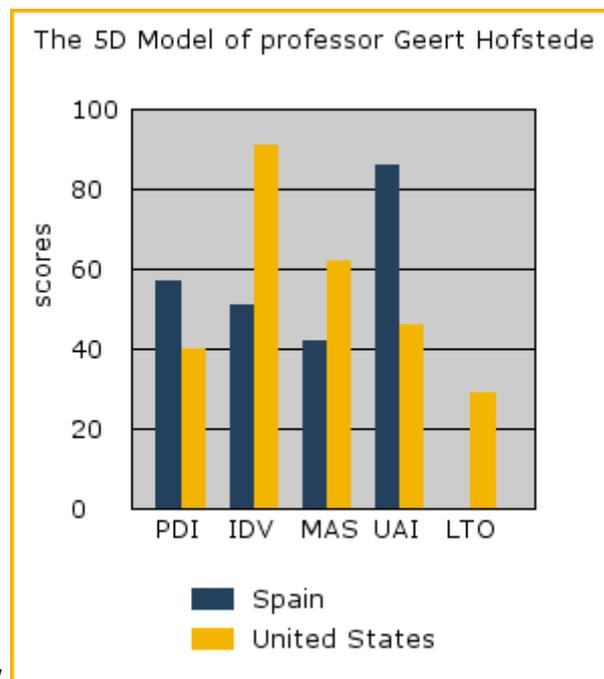


Figura 4

En la siguiente dimensión, el individualismo, España presenta de nuevo una puntuación media (51), por lo que volvemos a ver que no es tan sencillo describir su sociedad. En la parte alta encontramos países muy individualistas, como EEUU (91), Australia (90), UK (89) o Alemania (89). Por el contrario, entre los países con puntuación muy baja y que son considerados colectivistas se encuentran algunos países asiáticos (Pakistán 14 – *Figura 5*, Taiwán 17 – *Figura 6*) o de América Latina (Ecuador 8, Guatemala 6). Al igual que la distancia de poder, el individualismo y el colectivismo marcan varios aspectos de una sociedad, como las relaciones familiares, la educación, el lugar de trabajo o las relaciones con el Estado.

Comparación España - Pakistán

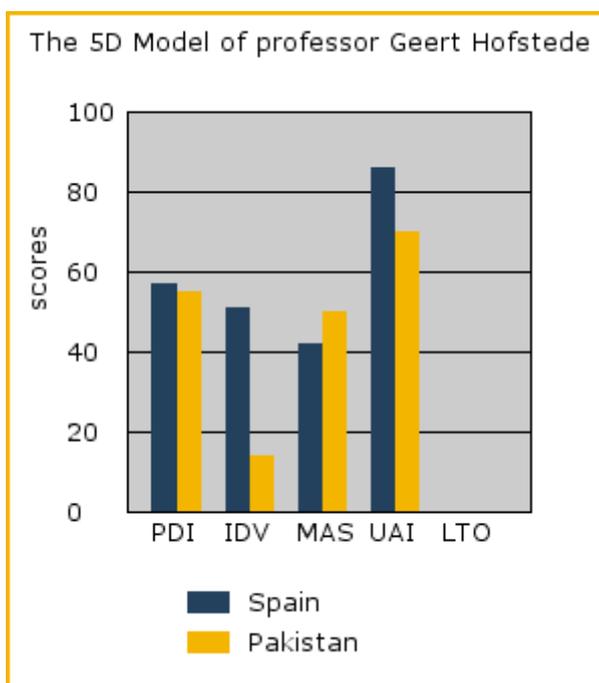


Figura 5

Comparación España - Taiwán

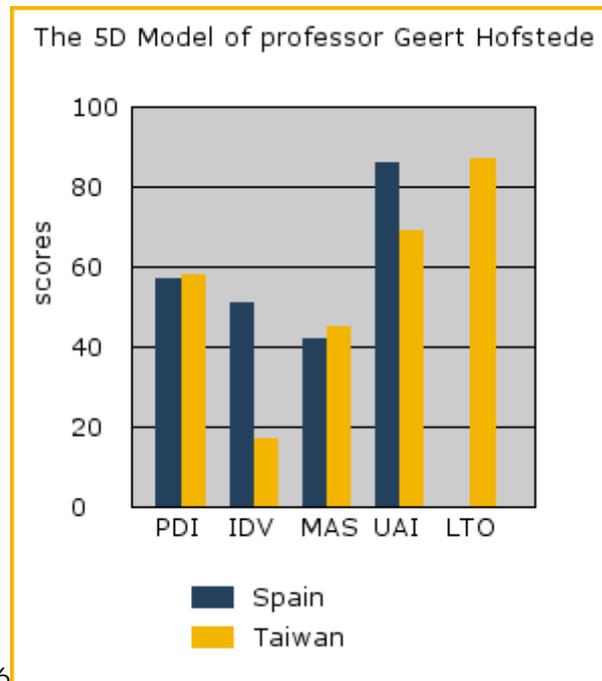


Figura 6

Comparación España - Australia

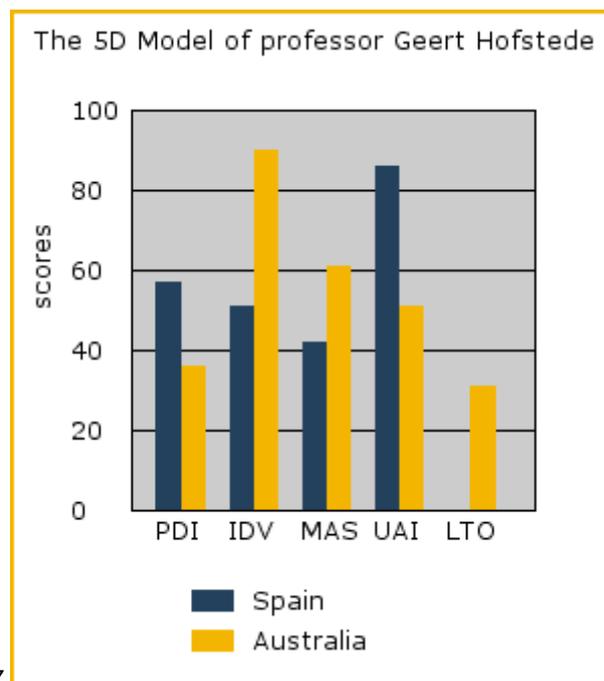


Figura 7

Respecto a la masculinidad, que representa los influjos sociales de las diferencias entre sexos, España se encuentra, de nuevo, en la parte media de la tabla con 42 puntos. Países masculinos son Japón (95 – *Figura 8*), Austria (79) o Suiza (70 – *Figura 9*); países femeninos son Suecia (5 – *Figura 10*), Noruega (8) o Países Bajos (14 – *Figura 11*).

Comparación España - Japón

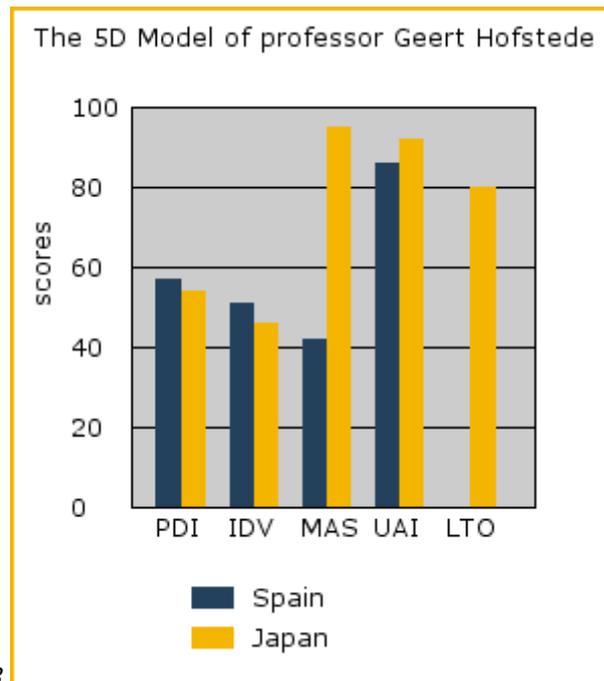


Figura 8

Comparación España - Suiza

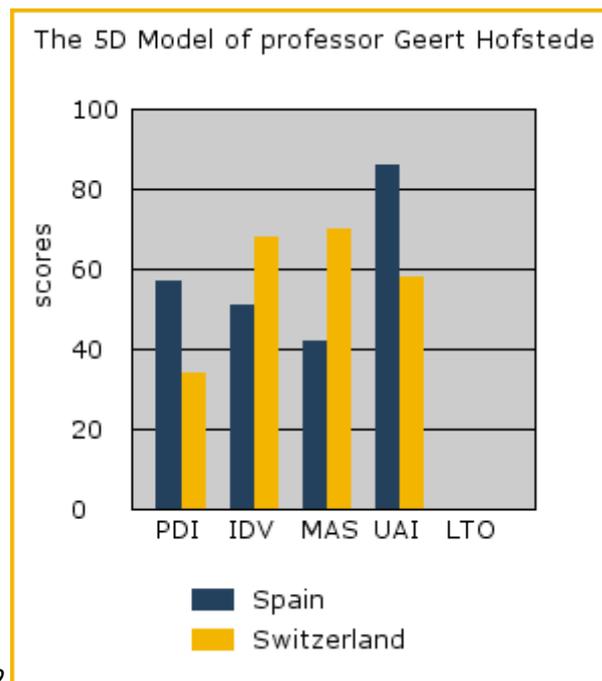


Figura 9

Comparación España - Suecia

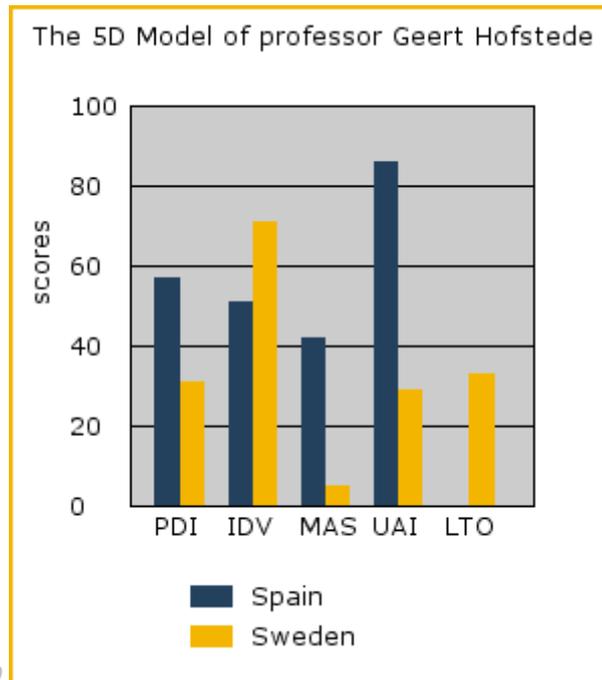


Figura 10

Comparación España – Países Bajos

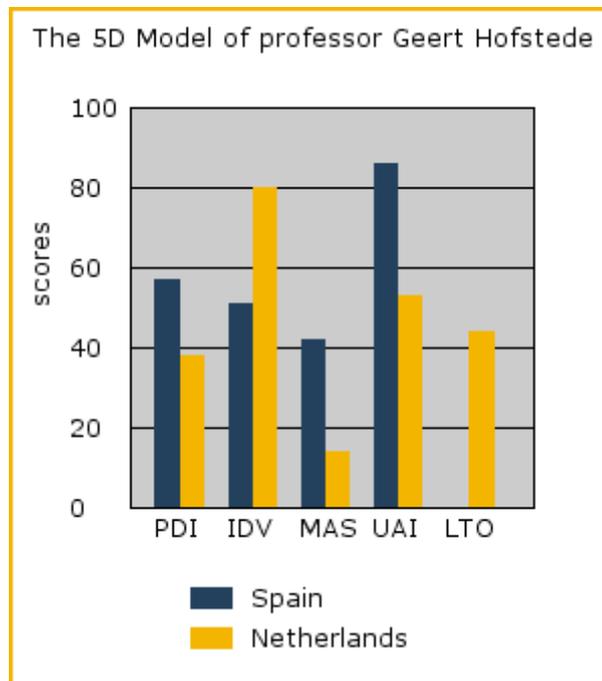


Figura 11

La última dimensión en el estudio de las culturas es el índice de control de la incertidumbre, muy relacionada con la necesidad de previsión y de normas de una sociedad. Las personas se enfrentan al hecho de no saber qué va a ocurrir en el

futuro, y alivian la ansiedad generada por este hecho a través de la religión, la ley o la tecnología (Hofstede, 1999: 189). A este respecto, España presenta una puntuación alta, con 86 puntos, sólo superada por países como Grecia (112 – *Figura 12*), Portugal (104 – *Figura 13*), Uruguay (100) o Japón (92). Entre los países con bajo control de la incertidumbre encontramos a Suecia (29), Dinamarca (23) y UK (35 – *Figura 14*); en término medio están EEUU (46), Australia (51) o los Países Bajos (53).

Comparación España - Grecia

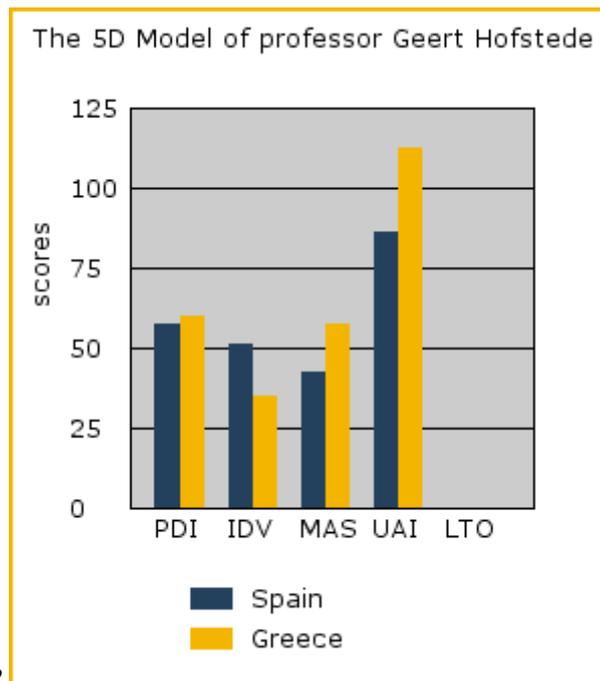


Figura 12

Comparación España - Portugal

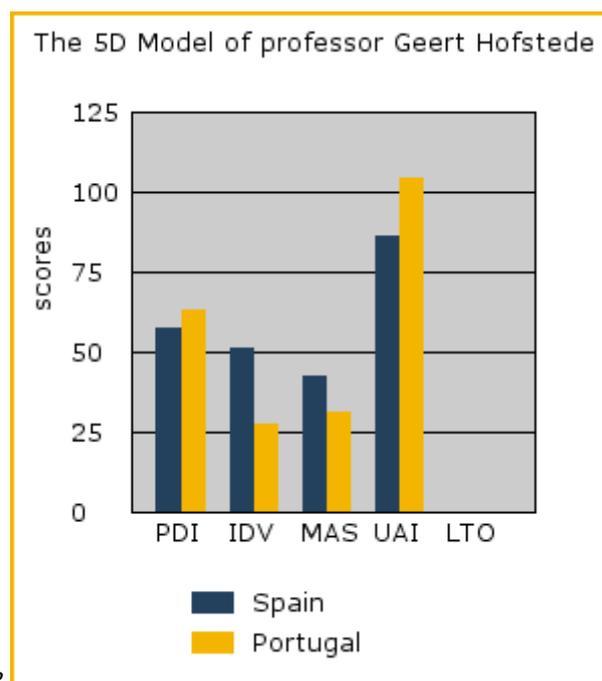


Figura 13

Comparación España – Reino Unido

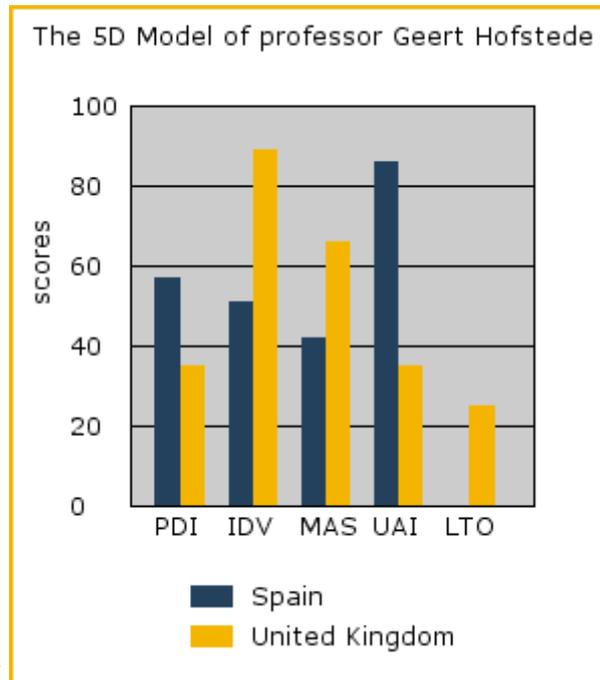
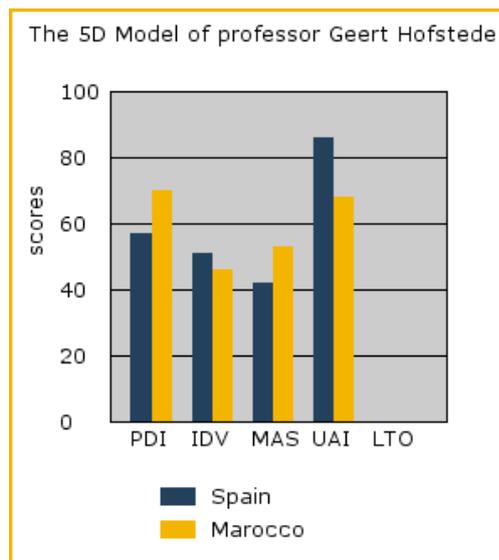
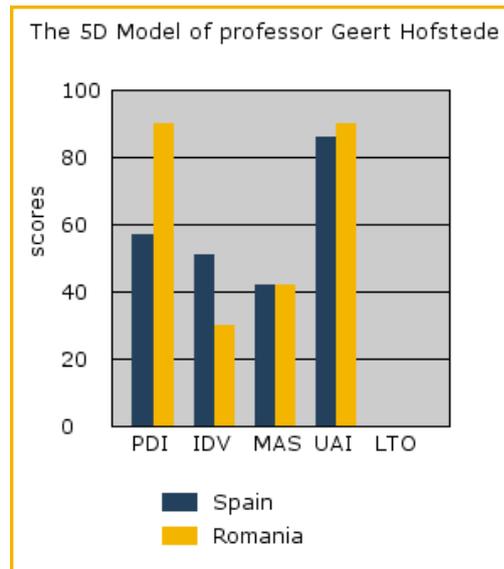


Figura 14

Además de los países citados, vemos necesario introducir las gráficas comparativas de España – Marruecos y España – Rumania, puesto que son los países de origen de un amplio sector de personas residentes en España; muchas de las cuales se encuentran inmersas en programas de español L2.





Para terminar con esta aproximación a la interpretación cultural, que mide las culturas nacionales comparativamente y basándose en escalas descriptivas, puede decirse que la cultura española es de alto contexto, policrónica, con espacios de comunicación cortos. Así mismo, está posicionada, respecto de otras culturas, en la parte alta de la escala que mide el control de la incertidumbre, y en la parte media de las escalas que miden el individualismo, la distancia de poder y la masculinidad.

4. Implicaciones prácticas: autoevaluación a través del portafolio

Es momento de llevar a la práctica algunas de las consideraciones teóricas que hemos tratado en el presente estudio. Nuestro objetivo es formular una propuesta, a modo de portafolio, que ayude tanto al aprendiente como al profesor de español a enfrentarse a situaciones conflictivas que van más allá de la mera competencia lingüística, y que están íntimamente relacionadas con el componente sociocultural.

Somos conscientes de las diferencias existentes entre las distintas formas de enseñanza del español, dependiendo, entre otros factores, del tipo de curso, del objetivo de éste, de las características del aprendiz o de la motivación o necesidad que le llevan a aprender esta lengua. Quizá la idea de un portafolio, entendido éste como una herramienta que ayude al aprendiente a reflexionar sobre el evento comunicativo, se centre en cursos formales de español realizados tanto en un contexto natural²⁶ de aprendizaje, como en un contexto de inmersión lingüística²⁷ en España. Aún así, pensamos que esta propuesta también puede ser útil en cursos de español realizados en el extranjero, sobre todo en la realización de tareas auténticas o que requieran cierta relación con la cultura española o con nativos de ésta.

El hecho de vivir en el país de la lengua meta proporciona una serie de experiencias y recursos difíciles de conseguir en los casos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera descontextualizada, por lo que la competencia sociocultural y la competencia intercultural difieren en la adquisición de una L2 y de una LE. La elaboración de un diario de aprendizaje, o una carpeta o portafolio, donde el alumno recoja muestras de conversaciones o situaciones en los que él considera que ha habido un malentendido y tenga que explicarlo, quizá sólo sea posible en la adquisición de una segunda lengua, cuando el alumno está

²⁶ Podemos distinguir, principalmente, entre 3 contextos de aprendizaje (Martín Peris, 2003):

1. Contexto de aprendizaje escolarizado (llamado institucional o formal), caracterizado por las técnicas de atención a la forma.
2. Contexto natural, en el que el aprendizaje se realiza mediante el uso natural de la lengua en interacción con hablantes nativos, y caracterizado por el potencial de interacción social.
3. Personas que participan en los dos contextos. Asisten a clases de lengua y, al mismo tiempo, viven en el país de la lengua meta o tienen contacto directo con nativos de esa lengua en su propio país.

²⁷ Se entiende por inmersión lingüística el programa de enseñanza de una lengua en el que algunas de las materias del currículo escolar (o todas) se estudian en una lengua que no es la L1 de los estudiantes. El objetivo de estos programas es que los aprendientes sean competentes en ambas lenguas (bilingües). Existen diferentes tipos de programas de inmersión lingüística, atendiendo al grado de aplicación de inmersión o al momento de aplicación del programa (Martín Peris, 2003).

inmerso en una situación directa y real de comunicación intercultural, y se adapta a ese nuevo contexto con mayor o menor dificultad, según su contexto cultural, su experiencia previa o su propia personalidad (Rico Martín, 2004: 88).

En definitiva, nuestro objetivo es ayudar al aprendiente de español a superar enriquecedoramente el choque cultural y, con éste, posibles problemas afectivos y cognitivos. Recordemos que el choque cultural se refiere al conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la suya (Oliveras, 2000). Dicho impacto viene acompañado de una variable afectiva –el sujeto experimenta emociones como miedo, desconfianza, ansiedad, etc. – y de una variable cognitiva –conflicto entre su conocimiento del mundo o software mental (Hofstede) y los valores y costumbres de la nueva cultura. Además, durante este proceso, contemplamos al aprendiente de español como un etnógrafo²⁸, asunto del que ya hemos tratado en el apartado referente a la competencia intercultural.

Cuando hablamos de ayudar al aprendiente a superar enriquecedoramente el choque cultural, nos referimos a que el estudiante sea capaz de detectar, al menos, el problema o malentendido que se le ha presentado. Observará entonces si éste se ha debido a una insuficiente competencia lingüística que le ha llevado a ignorar de manera inconsciente alguna parte esencial del enunciado pronunciado por su interlocutor. O bien a diferencias culturales o sociales que el aprendiente todavía no alcanza a vislumbrar. De estas cuestiones trataremos más adelante, centrémonos ahora en la evaluación.

²⁸ Decimos que consideramos al estudiante como etnógrafo porque una parte de su aprendizaje lo dedica al estudio de otras gentes y las estructuras sociales y culturales que dan sentido a sus vidas (Barro et al., 2001: 82). Del mismo modo, hay que tener en cuenta que los estudiantes no tienen intención de ser especialistas en antropología social, puesto que son estudiantes de idiomas.

4.1. La evaluación formativa

Al hablar de la evaluación de la competencia sociocultural, o de la competencia intercultural, no nos referimos a las mediciones que se utilizan para calcular unos determinados conocimientos a través de las muestras que proporcionan los aprendientes en la realización de una prueba. Este tipo de evaluación, llamada sumativa, es válida para medir las destrezas de un aprendiente, su comprensión escrita y oral, su producción o su interacción. Aquí nos referimos a otro significado de evaluar, al que se refiere a señalar el valor de algo (1ª acepción del DRAE), entendiendo éste como recabar datos relevantes acerca de algo. Teresa Bordón (2006: 18), refiriéndose al concepto general de evaluación, dice lo siguiente:

La evaluación, como procedimiento, es algo que con frecuencia realizamos en situaciones de nuestra vida cotidiana. Antes de dar un paso respecto de algo –paso que puede revestir mayor o menor importancia o tener consecuencias más o menos graves para nosotros– solemos evaluar la situación o el asunto, es decir: examinamos las ventajas y los inconvenientes para, de ese modo, hacer lo que consideramos correcto. En eso consiste evaluar en el sentido más amplio del término: en analizar una serie de datos para, en consecuencia, adoptar la decisión adecuada.

Podríamos decir que la verdadera evaluación del componente sociocultural de los aprendientes de español será la proporcionada por la propia experiencia de éstos –lo adecuado o no adecuado de sus actuaciones y emisiones– puesto que no se trata aquí de medir las distintas destrezas lingüísticas. Sin embargo, sí que queremos obtener información del proceso de enseñanza-aprendizaje o, en su caso, que los propios alumnos obtengan esa información. Por ello se deberá adoptar una evaluación formativa, basada en procedimientos de tipo cualitativo, como informes, diarios, carpetas de aprendizaje o portafolios. La evaluación formativa es definida como un proceso continuo de acopio de información (MCER, 2003), por lo que promueve la mejora del aprendizaje.

La evaluación formativa es la recopilación sistemática de evidencia, a fin de determinar si hay aprendizaje y controlar el estadio de aprendizaje y las necesidades de cada estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje (Martín Peris, 2003).

Sin embargo, tal mejora de aprendizaje puede no ocurrir si no se cumplen una serie de condiciones para que el aprendiz sea capaz de asimilar la retroalimentación derivada de la evaluación. Puede ocurrir, por ejemplo, que el propio aprendiente no se fije en la información que le llega, no sepa cómo

organizarla y personalizarla, carezca de conocimientos previos para interpretarla, o que no tenga recursos ni tiempo para integrar la nueva información en su memoria. Para que funcione la retroalimentación, y la evaluación formativa sea eficaz, es necesaria la preparación y concienciación del alumno (Bordón, 2006: 49).

El MCER adopta un enfoque centrado en la acción, que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, esto es, como miembros de una sociedad que tienen tareas que llevar a cabo no sólo relacionadas con la lengua (MCER, 2003). Por este motivo fomenta la autoevaluación, por ser la evaluación más formativa y porque desarrolla la capacidad de *aprender a aprender*, ya que se centra en el proceso de aprendizaje y fomenta la toma de conciencia de éste por el propio alumno.

La autoevaluación se debe basar en la capacidad del aprendiz para reflexionar sobre su propio aprendizaje, sus habilidades y sus logros: la reflexión es imprescindible si se pretende que el aprendiz llegue a alcanzar una capacidad de autoevaluación fiable (Bordón, 2006: 293).

Respecto al portafolio podemos decir que su función formativa permite, tanto al estudiante como al docente, tomar conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los objetivos de formación que deben fijarse a partir de esa conciencia (Martín Peris, 2003). La carpeta o portafolio consiste en una serie de trabajos, recopilados por los alumnos, que pretende demostrar, por medio de la mejora progresiva, lo que son capaces de hacer en un área o contenido específico. Teresa Bordón (2006: 289-291) destaca una serie de puntos fuertes en el uso del portafolio:

1. El portafolio favorece que los estudiantes se conviertan en agentes activos de su propio aprendizaje, teniendo así la oportunidad de controlarlo. El profesor adopta el papel de guía o consejero.
2. Si lo que se pretende es medir las destrezas lingüísticas, el alumno tendrá que producir un número variado de textos escritos para formar la carpeta. Así, se tiene una visión más amplia y profunda de las habilidades de los estudiantes, así como de su desarrollo y evolución a lo largo del curso.
3. Promueve la introspección del aprendiz, ya que éste debe hacer una reflexión acerca de sus propios actos-emisiones con la suficiente distancia como para apreciar sus aciertos y sus fallos.
4. Se impulsa el desarrollo de las habilidades cognitivas, puesto que la reflexión no sólo será acerca de lo que ha escrito, sino de cómo lo ha hecho, y de los procesos involucrados hasta llegar a ello.

5. Favorece el aprendizaje porque impulsa el esfuerzo continuo y el afán de superación.

Vemos pues en el portafolio una herramienta útil, que favorece la adquisición de una competencia –llamémosle cultural, sociocultural o intercultural– y, por lo tanto, la capacidad de interpretar los fenómenos sociales y culturales con los que los aprendientes pueden encontrarse durante sus contactos con otra cultura. Así mismo, hay que señalar que estos contactos culturales serán directos, en el caso de que el aprendiente resida en el país de la cultura meta, o serán mediados, en el caso de que estos contactos se realicen durante la clase de idiomas.

4.2. Fichas

En este apartado presentamos las fichas que servirán para recopilar los datos más relevantes de las situaciones que han producido conflicto entre el alumno y el nuevo entorno social y cultural. Se pretende que el alumno sistematice los datos percibidos, bien de manera autónoma o bien con ayuda del resto de compañeros o del profesor. Esto dependerá del tipo de curso, características, etc. Las fichas están basadas en conceptos que hemos visto a lo largo de este trabajo, como contexto, espacio, tiempo, distancia jerárquica, etc. Puede parecer que los datos con los que los alumnos deberán rellenar las fichas son obvios, puesto que, simplemente, se trata de presentar los elementos que conforman el evento comunicativo que ha dado lugar al choque cultural. Sin embargo, es altamente probable que los alumnos, sometidos entre otros factores a variables afectivas, al estrés o al nerviosismo a los que, habitualmente, suelen estar sometidas las personas que se encuentran en una nueva cultura, tengan cierta dificultad en efectuar el análisis adecuado.

Así mismo, nos parece muy indicado utilizar el término *evento comunicativo* para describir el acontecimiento al que se enfrenta el alumno. El evento comunicativo es una unidad de análisis de la comunicación lingüística establecida en el marco de la etnografía de la comunicación. En el reconocimiento de un evento, esta disciplina contempla el momento y el lugar particulares en los que aquél se realiza y que la comunidad juzga y define como apropiados. Aunque incluye muchos recursos de comunicación no verbal, para que se dé un evento comunicativo es imprescindible el uso de la palabra. Se trata siempre de un acontecimiento concreto, por tanto, de una realidad empírica, que se produce en el

seno de una comunidad de habla particular, por tanto, de una realidad social, y que permite la interacción comunicativa entre los miembros de un grupo, por tanto, de una realidad cultural (Martín Peris, 2003). Podemos decir entonces que la vida social de toda la comunidad de habla se estructura y desarrolla en torno a una sucesión de eventos comunicativos, a los que tendrá acceso el alumno residente en la cultura meta.

Por esto es muy importante que el aprendiente sea capaz de sistematizar y, posteriormente, analizar las situaciones y las percepciones que han dado lugar al malentendido, choque cultural o situación conflictiva en cuestión, puesto que estas dos fases, sistematización y análisis, son previas a la fase de comparación con la propia cultura. En esta fase, lo que se busca es que el sistema nativo deje de ser el dominante, superando el alumno los estereotipos y de las ideas preconcebidas.

Veamos las fichas de análisis del evento. Las fichas 1, 2 y 3 suponen la participación activa del profesor como mediador o guía del alumno. La ficha 4 está pensada para su utilización autónoma por parte del alumno.

Ficha nº 1

Se refiere al contexto general del evento. Por contexto interior se entiende la parte más subjetiva del evento, una aproximación a cómo ha vivido el alumno la situación conflictiva, y ver si sus expectativas se han visto frustradas o, al menos, si él lo percibe así. Es importante detectar aquí el estado de ánimo en el que se encuentra el alumno: estrés, nerviosismo, confusión, pesimismo, optimismo, etc., tanto antes del malentendido –en la medida de lo posible- como después del mismo

El siguiente paso es contextualizar el evento. Para ello se comienza por situar éste en el espacio físico concreto en el que ha tenido lugar, puesto que de esto dependerá el resto del análisis. Así, lo primero será detectar el carácter público o privado del lugar, y las implicaciones prácticas de este hecho.

Ficha nº 1	-Contexto interior ¿Cómo ha percibido el alumno lo ocurrido? ¿Cómo se encuentra? (nervios, confusión, etc):				
-Contexto:					
	-Contexto exterior:	-Calle, parque, etc.:			
		-Bar, restaurante, discoteca, etc.			
		-Oficina (transacciones, burocracia, etc.):			
		-Supermercado, tienda, mercado tradicional, etc.:			
		-Vivienda particular, casa, piso, etc. :			
		-Universidad, colegio, academia, etc. :			
		-Centro o lugar de trabajo:			

Ficha nº 2

Esta ficha se centra en el análisis de los participantes que han intervenido en el evento. Factores como la edad, el sexo, el origen, el espacio (contacto físico, auditivo, visual) y el aspecto físico son las cuestiones que conforman esta ficha. El objetivo es ver si la relación percibida entre los participantes, su edad o la distancia física que se ha mantenido durante el evento, entre otros factores, han sido correctamente asimilados por parte del alumno y se han tenido en cuenta para responder a ellos de forma adecuada.

Quizá lo más importante sea el análisis del espacio, puesto que los españoles, habitualmente, nos acercamos demasiado a nuestros interlocutores, elevamos demasiado el volumen de la voz o gesticulamos demasiado, siempre, claro está, en comparación con otras culturas. Estos hechos pueden generar malentendidos, sobre todo en torno a las intenciones que el aprendiente puede otorgar a su interlocutor o interlocutores.

Es evidente que los patrones culturales marcan una sociedad, pero no es menos relevante la importancia del carácter de las personas, su propia personalidad o sus sentimientos. Por este motivo la finalidad de esta ficha es reflexionar sobre esos dos elementos. Por un lado lo marcado culturalmente y que es visible en las relaciones sociales: amigos, conocidos, compañeros de trabajo, etc., las personas del otro sexo o el mundo laboral. Por otro lado, separar lo que pertenece a la personalidad del otro, a su forma de ser y de comportarse. Lógicamente el alumno no es psicólogo, y no tratamos aquí de que se comporte como tal. Pero si el alumno se encuentra sumergido en la cultura hispánica, relacionándose con nativos de ésta y estableciendo relaciones de trabajo, amistad o enseñanza, será conveniente que supere los estereotipos y las generalizaciones indebidas.

Hay que destacar también que, en estas tres fichas, el profesor mediará con el alumno para sistematizar los datos, puesto que los elementos que conforman las fichas pueden resultar una tarea molesta o pesada para algunos estudiantes. En el apartado *Utilización de las fichas* trataremos este asunto.

Ficha nº2

-Participantes:

-Edad:

- Niños:
- Adolescentes:
- Adultos:
- Personas mayores:

-Sexo:

- Hombres:
- Mujeres:

-Origen:

- País:
- Lengua:
- Grupo social:

-Relación entre los participantes:

- Jefe-empleado:
- Cliente:
- Amistad:
- Conocido / desconocido:
- Vecinos:
- Compañeros:

-Espacio:

- Contacto físico:
 - La otra/s persona/s estaba demasiado cerca:
 - La otra/s persona/s estaba demasiado lejos:
- Contacto visual:
 - Nada:
 - Poco:
 - Excesivo:
- Espacio auditivo:
 - La otra/s persona/s hablaba muy rápido:
 - La otra/s persona/s gritaba mucho:
 - La otra/s persona/s hablaba muy suave:

-Aspecto físico:

- Apropiado:
- Inapropiado:
- Gestos corporales no entendidos:

Ficha nº 3:

Los factores analizados en esta ficha son el tiempo, la lengua y, a modo de conclusión, la finalidad y el éxito de la actuación. En el primer apartado se pretende ver si la concepción del tiempo –puede que diferente- de los participantes ha generado algún problema en el transcurso del evento. Son habituales las quejas de personas extranjeras sobre la falta de puntualidad de los españoles, además de que, dependiendo de la cultura de origen, también es llamativa la planificación y estructuración del tiempo. Este hecho lo podemos observar, sobre todo, en lo referente a la vida social y laboral. En la primera podemos hacer énfasis en los horarios de las comidas, de las tiendas, bares y restaurantes, así como de las reuniones entre amigos o familiares. En la segunda habrá que destacar los horarios de las jornadas laborales, del sector servicios o de la administración.

En el apartado de lengua no se ha querido profundizar demasiado, puesto que no se pretenden evaluar las destrezas lingüísticas. Sí que es muy importante saber si ha ocurrido algún problema con la comprensión o producción lingüística. Por esta razón, son de gran importancia los elementos pragmáticos y sociolingüísticos del evento, sobre todo los referidos a la cortesía y al trato dado y recibido. Por otro lado, en el apartado de vocabulario pretendemos que el aprendiente sea consciente de si se ha producido algún malentendido motivado por las diferentes concepciones sociales que acompañan el significado y uso de una palabra. Por ejemplo, las palabras fiesta, boda o comida de empresa, pueden significar en el uso algo diferente dependiendo de la cultura. Así, para un español una fiesta suele ser sinónimo de mucha gente, alcohol, música a mucho volumen, etc. y, sin embargo, para un japonés es un acto más íntimo, en el que participan personas del círculo directo de amistad. Del mismo modo, con comida de empresa, boda y otras palabras referidas a acontecimientos sociales, aunque significan prácticamente lo mismo en diferentes idiomas y culturas, la manera de comportamiento social varía. Un estudiante extranjero comprende, como es lógico, qué es una comida de empresa en España, pero puede que, dependiendo de si ésta se celebra un día entre semana o un fin de semana, el alumno entienda que deba ir vestido más formal o informal, o que la forma de comportarse en una comida, con sus compañeros de trabajo, no sea la misma que la manera habitual que tiene de comportarse en la oficina.

Ficha
nº3

- Tiempo:**
- Puntualidad / Falta de puntualidad:
 - ¿Se han respetado los horarios establecidos?:
 - La otra/s persona/s organiza mal su tiempo:

- Registro:**
- La otra persona ha sido cortés/descortés:
 - La otra persona le ha tratado de tú/usted:
 - El alumno ha tratado a la otra persona de tú/usted:

- Lengua:**
- ¿El evento depende de alguna palabra? ¿Ha sido detectada por el alumno?
Ej: fiesta, boda, comida de negocios, etc.

- Vocabulario**
- ¿Ha habido algún malentendido?:
 - ¿Qué significa para el alumno esa palabra?:

- Nivel:**
- ¿Ha comprendido bien qué le han dicho?:
 - ¿Considera que hay problemas lingüísticos?:

- Finalidad:**
- Comprar – Vender:
 - Enseñar – Aprender:
 - Informar - Pedir información:
 - Conocer gente:
 - Otros:

- Evento:**
- ¿El alumno consiguió el objetivo que perseguía?:

Ficha nº 4:

Esta ficha representa una síntesis de los aspectos que conforman las tres fichas anteriores. Se pretende con ello la claridad en los planteamientos, un intento de simplificación que evite que el propio portafolio se convierta en un malentendido en sí mismo. Además, buscamos el ahorro de tiempo por parte del aprendiente, puesto que la reflexión y el análisis no debe representar algo negativo, un esfuerzo u obligación que deba hacerse porque sí. El alumno debe concienciarse de que los aspectos socioculturales son imprescindibles para una efectiva comunicación, sobre todo en lo concerniente a su propio papel como mediador cultural.

El punto 1 pide al alumno la realización de un pequeño resumen en el que explique cuál ha sido el malentendido. Con esto se pretende que contextualice el evento, lugar donde éste ha sucedido, personas implicadas, etc. sin entrar en preguntas explícitas sobre estos elementos que le puedan inducir a confusión. Se supone que el propio hecho de reflexionar sobre algo, de pensar algo, produce cierta objetivación que lleva a una mejor disposición para la visualización de los elementos que conforman el evento.

La segunda cuestión, el punto 2, se centra en despejar cuál ha sido el objetivo perseguido por todos los participantes en el evento comunicativo, y el éxito o no que se ha obtenido en el mismo. El punto 3 se refiere a si el alumno ha detectado problemas lingüísticos en su relación con el resto de personas implicadas. Es importante la toma de conciencia sobre este asunto, porque puede que el malentendido no se deba a diferencias culturales o sociales, sino a una falta de competencia lingüística.

Las preguntas 4 y 5 suponen reflexionar directamente sobre la actuación de los participantes, del "otro", sobre qué ha dicho y qué ha hecho y, en definitiva, sobre sus costumbres, valores y hábitos. El alumno habrá captado, consciente o inconscientemente, aspectos como la cortesía o falta de cortesía, la relación entre los participantes (distancia jerárquica), el uso del espacio (táctil, auditivo y olfativo) o la concepción del tiempo. Así mismo, las preguntas 6 y 7 son iguales que las dos anteriores, pero referidas a la actuación del propio aprendiente. Son, por lo tanto, complementarias y necesarias a las dos anteriores.

Ficha nº 4

1- ¿Qué ha ocurrido? Haz un pequeño resumen explicando cuál ha sido el malentendido, personas implicadas, el lugar donde ha tenido lugar, etc.

2- ¿He conseguido mi objetivo? Por ejemplo: comprar / vender, enseñar / aprender, informar / pedir información, etc.

Sí: _____ No: _____ No sé: ___

3- ¿He comprendido bien qué me han dicho? ¿algún problema con el idioma?

Sí: _____ No: _____ No sé: ___

4- ¿La otra/s persona/s ha dicho algo que me ha molestado?

Sí: _____ No: ___ No sé: ___

5- ¿La otra/s persona/s ha hecho algo que me ha molestado? ¿Su comportamiento ha sido correcto?

Sí: _____ No: ___ No sé: ___

6- Pienso que yo he dicho algo que ha molestado a la/s otra/s persona/s.

Sí: _____ No: ___ No sé: ___

7- Pienso que yo he hecho algo que ha molestado a la/s otra/s persona/s. ¿Mi comportamiento ha sido correcto?

Sí: _____

No: ___

No sé: ___

Utilización de las fichas

Estas fichas pueden utilizarse de muy diverso modo, pero desde aquí proponemos que sean utilizadas en tres fases: 1ª sistematización de datos / análisis, 2ª comparación cultural / integración, 3ª autoevaluación. Estas fases representan la estructura interna del portafolio, los ejes por los que éste adquiere sentido. Además, el portafolio o carpeta no sólo debe consistir en reflexiones y análisis, sino, y quizá sea esto lo más interesante, puede servir como un "recipiente" en el que el alumno recopile dudas y aspectos que le llamen la atención -elementos chocantes- de la cultura meta. Entre esos elementos podemos destacar actividades, textos (artículos periodísticos, de opinión, literatura, etc.) o material multimedia (blogs, videos, grabaciones, etc.).

1ª Fase: Sistematización de datos / análisis

Durante esta primera fase y ayudado por las fichas, el aprendiente deberá ser capaz de analizar el evento comunicativo. Para ello el alumno se preguntará y contestará, durante la elaboración de las fichas, cuestiones de fondo del tipo: cuál ha sido el malentendido, participantes, qué elementos fueron los determinantes, qué cosas se pudieron evitar, ¿me he puesto muy nervioso?, etc.

En el primer conjunto de fichas (fichas 1, 2 y 3), de carácter más analítico que el segundo (ficha 4), el papel del profesor será fundamental durante esta fase, puesto que será quien sistematice los datos que le proporcione el alumno. No obstante, esta primera fase también puede efectuarse en grupos de trabajo dentro del aula. Las experiencias son individuales, por lo que los miembros del grupo escucharán la exposición de la persona seleccionada y, entre todos, sistematizarán los datos. Cuanto más heterogéneo sea el grupo más interesantes serán las conclusiones. Además, al mismo tiempo que se llevan a cabo estas tareas, se puede hacer énfasis en aspectos puramente lingüísticos, por lo que, en caso de llevar este procedimiento a la práctica, se podrían trabajar elementos concretos de gramática, funciones, vocabulario, etc. así como todo el conjunto de las destrezas lingüísticas. El profesor podría incluso evaluar la expresión oral o escrita de los alumnos a través de las exposiciones que éstos hagan de sus portafolios.

Lógicamente, tanto la aplicación de estos planteamientos, como el desarrollo de las actitudes y procedimientos necesarios para llevar a la práctica tales cuestiones, dependerá de varios factores, pero quizá los más importantes sean la concienciación de los aprendientes y del profesor. El objetivo final de esta primera fase es detectar el problema, malentendido o choque cultural o, al menos, detectar si está relacionado con factores de ansiedad, afectividad o nerviosismo o, por el contrario, se deben a una falta de competencia lingüística, o bien a la diferencia de valores, costumbres, comportamientos rituales, etc. Así mismo, se espera que al mismo tiempo que se comienza a hondear en la cuestión, se comience la revisión de estereotipos e ideas preconcebidas.

En cuanto a la ficha nº 4, pese a que los datos que contiene no son de carácter tan analítico como las fichas anteriores, pensamos que la reflexión y la distancia necesaria durante su confección ayudarán, siempre dependiendo de la predisposición del aprendiente, a la obtención de datos interesantes.

2ª Fase: Comparación cultural / integración

Después de la primera fase se espera que el alumno supere los estereotipos, y sea capaz de comparar los rasgos socioculturales a los que está expuesto en la cultura meta, con los rasgos socioculturales que le son propios. El objetivo es que el sistema nativo deje de ser el dominante, y los aprendices vayan integrando, mediante las nuevas experiencias y los nuevos descubrimientos, otras culturas diferentes a la nativa.

El modo en el que conviven en la mente de un individuo varias lenguas y culturas no deja de ser un misterio. Parece que los estudios al respecto indican que es inevitable un mayor dominio de una lengua y cultura respecto al resto, por lo que será de gran trascendencia el uso de reguladores de factores afectivos. Estos reguladores tienen como meta la paliación del estrés cultural y el control de las emociones. No se trata de que los estudiantes deban cambiar sus valores o creencias por otros nuevos, para conseguir así integrarse correctamente en la cultura meta. La integración se refiere más bien a conocimiento, al conocimiento de otras realidades, otras formas de vida, otros hábitos, valores y creencias que enriquezcan al individuo como persona, alejándole de la formulación de juicios de valor infundados y superficiales y de los prejuicios habituales en estos casos.

Respecto a la comparación, precedida de la experiencia y observación de las diferentes culturas, deberá producir en el aprendiente la capacidad para contemplar con cierta distancia los aspectos socioculturales, tanto sus elementos comunes como sus diferencias. A este respecto, autores especializados en la materia, como M. Byram, creen que el aprendiente intercultural debe crear una socialización terciaria, llamada tercera vía en el caso de C. Kramsch, desde la cual el aprendiente pueda situarse a la distancia adecuada frente a las dos culturas, consiguiendo así un estado neutral respecto de ambas. Así mismo, parece que ese estadio cognitivo se eleva sobre el ser plurilingüe y el ser pluricultural, al menos tal y como recoge el MCER tales conceptos.

A mi modo de ver es evidente que desde la distancia puede observarse un hecho o acontecimiento con mayor tranquilidad, respecto a la capacidad de análisis, que durante el transcurso o estado natural de dicho hecho o acontecimiento. Sin

embargo, considero que ser observador, reflexivo, analítico, crítico y constructivo son las aptitudes necesarias para llevar a cabo cualquier experiencia intelectual, y no pueden considerarse sólo características inherentes en la óptima adquisición de una lengua, aunque sea en su sentido amplio. A lo que estos autores podrían estar apuntando -más allá de la enseñanza y aprendizaje de idiomas-, es a un cambio de paradigma en la enseñanza y aprendizaje en general o, mejor dicho, la necesidad de un cambio de paradigma. En ese nuevo paradigma, las cualidades y rasgos particulares otorgados a la figura del hablante intercultural ideal serían la norma. Por el contrario, esas cualidades y rasgos son generalmente, hoy en día, una excepción respecto a las cualidades, rasgos y actitudes de los aprendientes reales de idiomas. Sea como fuere, considero que no es necesario el debate en torno a si es posible un nuevo concepto en la enseñanza-aprendizaje, o de si, cuanto más perfeccionemos las teorías en las que se fundamenta este concepto, más nos dirigiremos a una utopía o, por el contrario, a un mayor conocimiento. Lo realmente interesante, desde mi punto de vista, es el trabajo diario, el que nos permite experimentar, evaluar, reflexionar y aplicar los procedimientos que funcionan. Por este motivo, considero que si el aprendiente cuenta con suficientes incentivos – reales- durante su proceso de aprendizaje, éste le llevará a una correcta integración cultural, esto es, a una convivencia interior de las diferentes lenguas y culturas que se muestre efectiva en la práctica –al posibilitar la comunicación intercultural- y además se perciba como positiva.

3ª Fase: Autoevaluación

En realidad, desde el momento en el que el alumno comienza a reflexionar sobre su propio aprendizaje, ya se está produciendo el proceso de autoevaluación. Sin embargo, hemos querido denominar a esta fase autoevaluación porque en ella el alumno recibirá, esperamos, algunas respuestas a los interrogantes que han ido surgiendo.

Una opción, para que la fase de autoevaluación adquiera el sentido que le corresponde, será que el alumno compare su portafolio con el de otro aprendiente de clase. Será en esta comparación donde el alumno encuentre la retroalimentación necesaria para completar el proceso de aprendizaje. Si el grupo es heterogéneo, será enriquecedor para todos la comparación desde diferentes perspectivas culturales, así como ver en qué aspectos socioculturales se ha fijado cada

alumno, cuáles son los que chocan con cada persona, tipos de análisis realizados, etc. Además, si los datos recopilados en el portafolio se deben a tareas propuestas desde el aula, el profesor deberá actuar como guía, supervisando todo el proceso e interviniendo si lo estima conveniente. Hay que señalar que esta situación que hemos descrito puede darse, tanto en un curso de español lengua extranjera o segunda lengua en España, como en un curso de español lengua extranjera en un país extranjero. En el segundo caso, la labor del profesor deberá ser más activa que en el primero, puesto que los estudiantes no se encuentran en un contexto de inmersión cultural.

Los objetivos de aprendizaje y las tareas deberán quedar bien definidos para alumnos y profesores, y sería conveniente que el uso del portafolio fuera parejo al uso de recursos multimedia y de Internet. Una idea de uso en este contexto sería que, en el transcurso de una tarea en la que los alumnos estén en contacto con la cultura española, bien a través de Internet o con nativos, se analicen los problemas y choques culturales con los que se encuentren, problemas que no se deban únicamente a la lengua. En el primer caso, el de un curso de español en España, el portafolio se podría utilizar más ampliamente, tanto en tareas propuestas en el aula como en situaciones auténticas. En éstas, el análisis del evento -realizado a través de las fichas- será más exhaustivo, puesto que contarán con la interacción directa de la cultura y sociedad meta.

Una segunda opción, que también persigue la búsqueda de retroalimentación por parte del alumno –recordemos que nos encontramos en la fase de autoevaluación- puede darse en el uso del portafolio de manera autónoma, por parte de un único aprendiz y ayudado durante el análisis de la ficha nº 4. En este caso, la ficha servirá para comparar eventos entre sí. Una vez analizado un evento, la siguiente ocasión en la que se enfrente a otro evento en el que detecte características similares, llevará de nuevo a cabo el análisis correspondiente. El siguiente paso será comparar los resultados de ambos análisis, obteniendo así la retroalimentación necesaria para detectar el malentendido o choque cultural.

Un ejemplo muy ilustrativo de autoevaluación, llevado a cabo a través de la comparación de eventos, se encuentra recogido por Angels Oliveras (2000: 74-75) en los resultados de su estudio con alumnos de español extranjeros. El protagonista es escocés, y relata lo siguiente:

Soy escocés y la primera vez que visité España, en el año 1967, llegué a Irún después de 12 horas en un tren procedente de París. Cuando subí al tren español una señorita me ofreció un sandwich. No entendía español y tenía hambre, así que lo acepté gustosamente. Diez años más tarde había aprendido a hablar español y estaba sentado en la sala de espera de un consultorio médico cuando de repente una mujer entró con un bocadillo en la mano y dijo: *¿Gusta?*. Evidentemente, nadie aceptó la oferta. En aquel momento entendí que aquella señorita del tren diez años atrás me había dicho por pura cortesía: *¿Gusta?*.

Podemos deducir de este relato que el protagonista detectó, la primera vez que le ofrecieron y aceptó la comida, algo diferente, en cuanto a normas sociales, de lo que estaba acostumbrado en su cultura de origen. Este podría ser el motivo por el que todavía recuerda el acontecimiento varios años después. El propio protagonista, una vez transcurridos los años, es consciente de que ha adquirido la suficiente competencia lingüística –incluyendo sus subcompetencias y en especial la pragmática, puesto que el ejemplo se refiere a un acto de habla- y la competencia sociocultural, para advertir un gesto cultural y actuar en coherencia.

En la cultura hispánica puede ser algo normal que, alguien que come en público, ofrezca cortésmente parte de su comida a quienes le rodean. La siguiente ocasión en la que se enfrentó al mismo evento, esta vez en la sala de espera de un consultorio médico, el protagonista comparó los dos eventos, aplicando los conocimientos lingüísticos y socioculturales aprendidos, y llevó a cabo la actuación correcta: declinar la oferta.

Este tipo de retroalimentación -que supone tanto la toma de conciencia sobre la cultura y la sociedad meta, como la toma de conciencia sobre la cultura y la sociedad nativa- hace que el aprendiente infiera la manera más adecuada de comportarse. El protagonista declina la segunda invitación porque ha comprendido

el evento, no porque el resto de participantes diga que no, y él los imite en su manera de comportarse.

Este es el objetivo que perseguimos en la adquisición de idiomas, en este caso del español como segunda lengua o lengua extranjera, por lo que pensamos que el uso de la evaluación formativa –portafolios, carpetas, diarios, etc.- es imprescindible para que la retroalimentación necesaria, que nuestro protagonista tardó años en conseguir, se produzca en el menor tiempo posible. A este respecto, no es conveniente forzar el tiempo, ya que cada persona necesitará temporizar su aprendizaje de acuerdo con sus características propias. Pero sí que es interesante recalcar que el aprendizaje de una lengua, incluyendo, claro está, los aspectos socioculturales, es un aprendizaje a lo largo de la vida.

5. Conclusiones

Como conclusión me gustaría, en primer lugar, realizar una síntesis de los principios teóricos que han conformado el presente trabajo de investigación, para, a continuación, referirme a la propuesta práctica presentada en el apartado 4, y que pretende trasladar al aula dichos principios.

Queda patente que los aprendices de idiomas necesitan adquirir, paralelamente al conjunto de la *competencia lingüística*, la *competencia sociocultural*. La correcta adquisición de ambas competencias conduce a un tipo de aprendizaje, el que desembocará en la *competencia comunicativa intercultural*, necesaria para una eficaz comunicación intercultural. Durante este aprendizaje, el alumno adquiere consciencia de su propia cultura, conocimiento por el cual será capaz de realizar las comparaciones necesarias que le llevarán a conocer la cultura, o culturas, meta.

Por lo tanto, la consecución de una eficaz competencia comunicativa intercultural se lleva a cabo mediante el desarrollo de una serie de destrezas. Dependiendo de los procedimientos utilizados en el desarrollo de estas destrezas se conseguirá un objetivo u otro. Si el desarrollo de las destrezas pone énfasis en una sociedad y cultura concretas, el alumno podrá acceder a dicha cultura meta, sin embargo, si los procedimientos se refieren al desarrollo de destrezas socioculturales en general, el alumno podrá conocer otras culturas, y no sólo la propia y la meta.

Se abandona así, paulatinamente, el acercamiento de la cultura meta a los alumnos a través de contenidos informativos que “complementan” las clases de idiomas. Se tiende, por consiguiente, a un acercamiento de la cultura de origen a la cultura o culturas de llegada, acercamiento que posibilita su relación y, por lo tanto, que representa un factor significativo en la percepción que los profesores y los alumnos tienen del aprendizaje-enseñanza, sobre todo en cuanto a la actuación de ambos en el aula. Este factor significativo es un requisito para el desarrollo de destrezas interculturales, que posibiliten, como ya hemos mencionado, la toma de consciencia tanto de los rasgos socioculturales propios como de los rasgos socioculturales meta. Será entonces, a partir de esta consciencia, desde donde se puedan desarrollar destrezas culturales generales, que posibiliten la comprensión de otras culturas diferentes a la propia.

Así mismo, hay que destacar la importancia de los protagonistas de estos procesos de enseñanza-aprendizaje, en cuanto que representan distintas experiencias y expectativas culturales:

- profesor nativo / grupo de alumnos homogéneo respecto al origen lingüístico y cultural
- profesor nativo / grupo de alumnos heterogéneo
- profesor no nativo / grupo de alumnos homogéneo
- profesor no nativo / grupo de alumnos heterogéneo
- profesor y grupo de alumnos procedentes de la misma lengua y cultura.

Este mismo hecho, que en circunstancias diferentes a las de enseñanza-aprendizaje de idiomas, podría considerarse un importante obstáculo para la comunicación intercultural, se convierte en un puente para la enseñanza-aprendizaje de destrezas culturales.

Hasta aquí la teoría ha cumplido su función: diseñar los fundamentos que sustenten los procedimientos que se llevarán a cabo en el aula, y que serán los que posibiliten a los alumnos la consecución de sus objetivos de aprendizaje. Pero a partir de aquí, la práctica, ¿cómo ayudar a nuestros alumnos a desarrollar las destrezas necesarias para conseguir una eficiente competencia intercultural? ¿cómo ayudarles a que aprendan a aprender?

Por supuesto que en el proceso de adquisición de una lengua es imprescindible una correcta evaluación, que proporcione al alumno –y al profesor– la retroalimentación necesaria para que ambos sean conscientes de dónde se encuentran y, en consecuencia, enfoquen el proceso de la manera adecuada. Esta misma evaluación, efectuada con éxito sobre el conjunto de las destrezas lingüísticas, es la que debe darse en los aspectos socioculturales, y qué mejor modo de hacerlo que en forma de autoevaluación. Dado que la autoevaluación debe basarse en la capacidad del aprendiente para reflexionar sobre su propio aprendizaje, éste necesitara unas pautas que le ayuden en su análisis y reflexión.

Las carpetas de trabajo, o portafolio, pueden ser una gran ayuda para que el alumno sistematice los datos procedentes del análisis de los elementos que conforman los eventos comunicativos a los que está expuesto en su relación con la nueva lengua y la nueva cultura. Sin embargo, como hemos visto a lo largo del

trabajo, son muchos los factores negativos que pueden obstaculizar el aprendizaje de los aprendientes, comenzando por los propios procesos psicológicos inherentes a la inmersión lingüística, cultural y social.

Por este motivo, hemos basado las fichas presentadas en el apartado 4 en un análisis del evento, facilitando al alumno la comparación sociocultural necesaria, entre su propia cultura y la cultura meta, con el fin de proporcionar el aprendizaje significativo necesario en el desarrollo de las destrezas y capacidades para la comprensión y el conocimiento de otras lenguas y culturas. Así mismo, sentimos profundamente la imposibilidad de llevar a la práctica, en el aula, nuestra propuesta. De haberlo hecho, estamos seguros de que podríamos ser más precisos, en cuanto al uso específico de las fichas por parte de grupos de alumnos concretos, abriendo así un difícil pero fascinante camino dentro de la enseñanza del español a extranjeros.

Queda, todavía, mucho camino que recorrer en esta época en la que la enseñanza de idiomas significa, más que nunca, un puente hacia otras culturas. Esperamos, por lo tanto, que este trabajo sirva para animar tanto a profesores como investigadores en el desarrollo de recursos concretos para el aula de español, ayudando así a los aprendices extranjeros en la extraordinaria aventura de la comunicación intercultural.

6. Bibliografía

- ALCARAZ VARÓ, E. Y M. A. MARTÍNEZ LINARES (2004), *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona, Ariel.
- AREIZAGA, E. (2006), *Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo*, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17501205.pdf>
- ASENCIO J. G., Y J. S. LOBATO (eds.), (2002), *Interculturalidad* en "Forma" nº 4, SGEL, Madrid.
- BARRO, A., S. JORDAN Y C. ROBERTS (2001), "La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo"; en Byram, M. y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 82-103.
- BYRAM, M. (1992), "Language and Culture Learning for European Citizenship", en *Language and Education Vol. 66, nº 2*, 165-176.
- BYRAM, M. (1995), "Defining and Descending cultural awareness" en *Language Learning Journal nº12*, 5-8.
- BYRAM, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. Y A. CAIN (2001), "Civilisation / Estudios culturales : un experimento en escuelas francesas e inglesas"; en Byram, M y M. Fleming (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 38-50.
- BYRAM, M. Y M. FLEMING (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press.
- BORDÓN, T., (2006), *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*, Madrid, Arco Libros.
- BURGOS, E. (2003), *Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo?*, en http://www.ugr.es/~didlen/congresos/Elisabet_Burgos.pdf
- CANALE, M. (1983), "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera, M. et al (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 63-83.
- CONSEJO DE EUROPA (2001), *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press.
- COSERIU, E. (1967), *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid, Gredos.
- GEERTZ, C. (2001), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

- GOODENOUGH, W. H. (1971), "Cultura, lenguaje y sociedad"; en Kahn, J. S. (1975), *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona, Anagrama, 157-248.
- HALL, E. T. (1978), *Más allá de la cultura*, Barcelona, Gustavo Gili (ed.).
- HALL, E. T. (1978), *El lenguaje silencioso*, Madrid, Alianza Editorial.
- HOFSTEDE, G. (1999), *Culturas y organizaciones. El software mental. La cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*, Madrid, Alianza Editorial.
- HYMES, D. H. (1962), "The ethnography of speaking", en Gladwin, T. y W. Sturtevant (eds.), *Anthropology of Human Behaviour*, Washington, ASW, 13-53.
- HYMES, D. H. (1971), "Acerca de la competencia comunicativa", en Llobera, M. et al (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 27-47.
- HUND, W. (1972), *Comunicación y sociedad*, Madrid, Comunicación.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- KRAMSCH, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (2001), "El Privilegio del hablante intercultural"; en Byram, M. y M. Fleming (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, 23-37.
- MARTÍN PERIS, E., (coord.), (2003), "Diccionario términos clave de ELE", en *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele
- MÉNDEZ GARCÍA, M. C., (2000), *La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de bachillerato y propuesta de un currículum sociocultural*. Jaén, Tesis Doctoral, Universidad de Jaén.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya.
- OLIVERAS, A. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid, Edinumen.
- OMAGGIO, A. (1986), "Teaching Language in Context", Heinle & Heinle, Boston, en Russell, E. (1999), *Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la enseñanza de la cultura*, en Textos 22, 105-113.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973), *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa - Calpe.

- RICHARDS, J. C. Y T. S. RODGERS (1998), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press.
- RICO MARTÍN A. M. (2005), *De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos*, disponible en Porta Linguarum 3, <http://www.atriumlinguarum.org>
- RODRIGO ALSINA, M. *La comunicación intercultural*, disponible en http://www.portalcomunicacion.com/esp/pdf/aab_lec/rodrigo.pdf
- RODRIGO ALSINA, M. (1999), *La comunicación intercultural*, Barcelona, Anthropos.
- ROMERO GUALDA, M. V. (1997), "La enseñanza del vocabulario: tópicos culturales", en Celis, A. y J. R. Heredia (1997), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas 7º Congreso ASELE, Ediciones Universitarias Castilla- La Mancha, 389-396.
- SEELYE, H. N. (1984), *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*, Lincolnwood, National Textbook Company.
- SERCU, L., M. C. MÉNDEZ GARCÍA Y P. CASTRO PRIETO (2004), *Culture teaching in foreign language education. EFL teachers in Spain as cultural mediators*, en Porta Linguarum 1. Disponible en <http://www.atriumlinguarum.org>
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2006), *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada, Octaedro.
- TYLOR, E. B. (1888, 1987), *Antropología: introducción al estudio del hombre y de la civilización*, Barcelona, Alta Fulla.
- VAN EK, J. (1986), *Objetives for foreign language learning (Vol. I)*, Estrasburgo, Council of Europe.
- WILLIAMS, M. Y R. L. BURDEN (1999), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.

**Diploma de Estudios Avanzados
(D.E.A.)**

**Dificultades de los
estudiantes etíopes en el
aprendizaje de ELE**

María del Rocío Esteban Navarro

Director: Dr. Xose Antonio Padilla García

Dpto. Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura

Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante, 2008

Para mi hijo Marcelo

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a todos aquellos sin los cuales no hubiera sido posible este trabajo. Primeramente quiero tener una mención de especial agradecimiento a mi director del periodo de investigación, Xose Padilla, que me ha guiado pacientemente en la elaboración del texto.

Asimismo, deseo agradecer a la AECID (Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) la oportunidad que me ha brindado con la concesión del lectorado, y que ha hecho materialmente posible la ocasión de conocer y disfrutar este hermoso país y sus gentes.

Quiero agradecer también a la Universidad de Addis Abeba por toda la información sobre la institución y el país en general, y a todos mis alumnos, que con su entusiasmo y su esfuerzo me inspiraron para el tema del presente estudio. Debo hacer especial hincapié en Tibebe Antonios, Tilahun Bejital, Eyayu Gebreselassie, Yeshiwork K/Michael, Markos Lemma, Seble Menberu, Netsanet Tadesse, Michael Tereffe, Yonas Yilma y a mi amigo Nuradin Reama, que directamente aportaron su granito de arena. Asimismo quisiera dar las gracias al Jefe del Departamento de Lengua y Literatura Extranjeras, Dr. Berhanu Bogale, por su apoyo logístico, y a todo el Departamento en general.

Y, cómo no, agradezco a mi familia su apoyo incondicional y sus ánimos en todo momento.

ÍNDICE

I. Introducción general.....	7
II. Aproximación a las características del país.....	12
1. Breve historia de Etiopía.....	14
2. Las lenguas de Etiopía.....	15
2.1. La singularidad del amárico.....	19
3. El sistema educativo etíope.....	26
3.1. Características generales.....	26
3.2. Problemas que afectan al aprendizaje de una lengua extranjera	28
3.3. El caso específico de la enseñanza de idiomas en la Universidad.....	30
III. Adquisición de segundas lenguas.....	31
IV. Análisis de errores.....	38
V. Errores interlinguales por interferencia del amárico.....	46
1. Nivel fónico.....	47
2. Nivel morfo-sintáctico.....	52
3. Nivel léxico-semántico.....	61
4. Nivel pragmático.....	64
VI. Errores interlinguales por interferencia del inglés.....	69
1. Nivel fónico.....	69
2. Nivel morfo-sintáctico.....	72
3. Nivel léxico-semántico.....	80
4. Nivel pragmático.....	81
VII. Errores intralinguales.....	83
1. Nivel fónico.....	84
2. Nivel morfo-sintáctico.....	85
3. Nivel léxico-semántico.....	89
4. Nivel pragmático.....	90
5. El problema de la ortografía.....	96

VIII. Justificación del enfoque metodológico empleado en el aula.....	99
1. Introducción.....	100
2. Métodos anteriores al siglo XX.....	101
2.1. Método gramática-traducción.....	101
2.2. Método directo.....	101
3. Estructuralismo y psicología conductista.....	102
3.1. Enfoque oral.....	103
3.2. Método audio-lingual.....	103
4. Gramática generativa y psicología cognitiva.....	104
5. Lingüística textual y psicología socio-cognitiva.....	105
5.1. Nivel umbral.....	105
5.2. Enfoque comunicativo.....	106
5.3. Enfoque por tareas.....	107
6. Métodos humanistas.....	108
6.1. Sugestopedia.....	108
6.2. Método silencioso.....	109
6.3. Respuesta física total.....	109
6.4. Aprendizaje de la lengua en comunidad.....	109
6.5. Método natural.....	110
6.6. Lenguaje desde dentro.....	110
6.7. Práctica oral aplazada.....	110
7. Enfoque ecléctico.....	111
IX. Descripción del enfoque metodológico empleado en el aula.....	112
1. Cómo abordar los problemas en el aula.....	115
1.1. Nivel fónico.....	115
1.2. Nivel morfo-sintáctico.....	120
1.3. Nivel léxico-semántico.....	124
2. Ejercicios y actividades.....	125
2.1. Materiales publicados.....	125
2.2. Creación de materiales.....	125
X. Balance e investigaciones futuras.....	129

XI. Anexos.....	132
1. Transcripción de textos.....	133
2. Traducción de texto.....	134
XII. Bibliografía y sitografía.....	135
1. Bibliografía.....	136
2. Sitografía.....	139

CAPÍTULO I

Introducción general

I. Introducción general

Se han realizado numerosos estudios acerca de las dificultades que encuentran alumnos de las más diversas nacionalidades en el estudio del español como lengua extranjera (ELE). Nuestro trabajo viene a unirse a la bibliografía ya existente desde la perspectiva de una cultura poco estudiada en nuestro país.

Para entender nuestro ámbito de estudio, la adquisición de segundas lenguas, es preciso iniciar el recorrido en la lingüística aplicada, disciplina científica dentro de la Lingüística que se encarga de la aplicación de teorías y métodos lingüísticos para la resolución de los problemas planteados por el uso del lenguaje en una comunidad de habla. Sus áreas de estudio son la ingeniería lingüística, la sociolingüística y la psicolingüística¹. Dentro de ésta última se encuentra la adquisición de segundas lenguas, objeto de nuestro trabajo. Gracias a esta disciplina podemos plantearnos cuestiones acerca del proceso del aprendizaje que nos atañe, esto es, de qué manera se enfrentan los estudiantes etíopes al estudio de la lengua española.

Con el fin de abordar los problemas que se han encontrado en este proceso necesitamos una herramienta que nos permita primero identificar, después clasificar, y más adelante analizar estas dificultades. El análisis de errores se convierte en el modelo de análisis de datos dentro de la lingüística aplicada que hemos utilizado y que constituye el soporte válido para nuestra investigación. A partir del análisis de errores clasificamos los errores de producción de los aprendices según hayan surgido por interferencia de la lengua materna o la lengua extranjera de más difusión del país (errores interlingüales) o hayan sido ocasionados por conflictos internos de la lengua meta (errores intralingüales). Analizamos los datos desde una perspectiva sincrónica o descriptiva en un momento determinado de la experiencia como docentes de español en

¹ Santos Gargallo (1999: 14)

la Universidad de Addis Abeba.

La finalidad del estudio es introducir al lector en la realidad del aprendizaje de la lengua española en las aulas de esta Universidad durante un periodo de dos años (2005-2007) como experiencia pionera dentro del programa de lectorados de la Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Se trata de un proyecto nuevo en el que se ha implantado nuestro idioma en Etiopía por primera vez desde el periodo comunista de los años 70, cuando el país mantenía estrechas relaciones con Cuba. Las razones que nos movieron a realizar este trabajo de investigación proceden del deseo de dar a conocer las dificultades por las que atraviesan los etíopes en el aprendizaje de ELE y aprovechar esta oportunidad para introducir la realidad lingüística de Etiopía en nuestro país, donde no existe apenas bibliografía sobre el amárico y las demás lenguas etíopes.

El trabajo arranca con una breve introducción de Etiopía, para invitar al lector a adentrarse en este tradicional país. En este segundo capítulo abordaremos la realidad sociocultural de Etiopía a través de sus distintas culturas y étnias, sus lenguas y su historia, para después centrarnos en el amárico, lengua oficial del estado, y aproximarnos también a su antigua escritura. Para concluir este preámbulo, observaremos el sistema educativo etíope, y más concretamente, la organización académica de la Universidad de Addis Abeba.

Como ya hemos adelantado, el marco teórico desde el que hemos partido es el de la lingüística aplicada a través del análisis de errores. Tendremos ocasión de observar a lo largo de estas páginas cómo intentamos medir mediante este espacio disciplinar la competencia gramatical de los estudiantes etíopes a través de una clasificación de errores, los cuales vienen determinados por la influencia del amárico, lengua materna de la mayoría de los estudiantes, y por la influencia del inglés, lengua vehicular más

extendida. No pretendemos realizar un análisis exhaustivo de la producción de los aprendices a través de una tipología de errores que podría ser prácticamente infinita, sino que hemos preferido describir una muestra de los errores más representativos, ordenados en los niveles fónico, morfo-sintáctico, léxico-semántico y pragmático.

Para iniciar el recorrido lingüístico es preciso entender el fenómeno de la adquisición-aprendizaje de segundas lenguas, el cual es abordado en el tercer capítulo. Entendemos que esta disciplina nos permite conocer mejor el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y nos da pistas para una implicación pedagógica, puesta de manifiesto en el método de enseñanza aplicado en el aula. En el capítulo cuarto hacemos una introducción al análisis de errores; aquí ponemos de manifiesto la utilidad de este modelo que sirve de hilo conductor para la clasificación y análisis de los tres capítulos siguientes.

Como hemos visto, la enseñanza en general, y por extensión la de lenguas extranjeras, requiere una metodología determinada en la que basarse para favorecer el proceso de aprendizaje. Esta necesidad la hemos reflejado en el capítulo octavo, donde repasamos los principales enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de comparar y elegir la metodología empleada en el aula de español durante estos dos cursos académicos. Comenzamos por los métodos anteriores al siglo pasado y al desarrollo de la investigación lingüística de enseñanza de segundas lenguas a lo largo del siglo XX. Esta introducción está organizada alrededor de las aportaciones de distintas escuelas lingüísticas del aprendizaje junto a las corrientes de psicología predominantes en la investigación de la didáctica de segundas lenguas. Examinamos primeramente la combinación del estructuralismo con la psicología conductista, para más adelante observar la relación que hay entre la gramática generativa y la psicología cognitiva. Finalmente nos acercamos a la lingüística textual y a la psicología socio-

cognitiva para terminar con los métodos humanistas y el enfoque ecléctico. Este último enfoque es el que hemos escogido y empleado en el aula, y lo explicamos en el capítulo noveno a través de la resolución de las dificultades surgidas y cómo han sido solventadas con diferentes ejercicios y recursos adaptados a la idiosincrasia de la Universidad y del país en general.

Finalmente realizamos un balance de la labor prestada como docentes de lengua española en el país abisinio y exponemos aquellos aspectos del estudio que han quedado en el aire y que pueden convertirse en los cimientos para un trabajo futuro.

Aunque este estudio se suma a otros realizados sobre las dificultades de estudiantes de los más diversos países, consideramos que la originalidad de éste se encuentra en el corpus analizado por interferencias del amárico, ya que esta lengua semítica ha sido poco estudiada en nuestro país.

CAPÍTULO II

Aproximación a las características del país

II. Aproximación a las características del país

Etiopía es un país prácticamente desconocido en España donde poco tiene que ver la imagen transmitida desde los medios de comunicación. El país es en sí mismo un mosaico de culturas, tradiciones y lenguas que asombra al visitante y a los extranjeros residentes. Se encuentra situado en el extremo más oriental del continente (o “Cuerno de África”, como es comúnmente llamado), sobre el altiplano etíope, una gran meseta entre mil y dos mil metros de altura, rodeada de macizos y dividida por el gran valle del Rift. Hace frontera con Yibuti y Somalia en el este, con Kenia en el sur y con Sudán en el noroeste. Presenta una rica variedad de paisajes, desde sierras hasta desiertos o bosques tropicales.

La ciudad de Addis Abeba, además de ser la capital de Etiopía, es también denominada capital diplomática de África, ya que es sede de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y de la Unión Africana (UA). Por este motivo es una de las ciudades del mundo que alberga mayor número de embajadas extranjeras.

A grandes rasgos se puede dividir el país en tres grandes culturas, tal y como se puede observar en el mapa:



Mapa 1. Comisión Europea en Etiopía

- Las diversas etnias de la región del Omo con religión animista: Estados Federales de Nacionalidades y Pueblos del Sur (SNNPR en sus siglas en inglés) y Gambela.
- La cultura musulmana de las tierras orientales: estado federal de Somalí y las ciudades de Harar y Dire Dawa.
- La cultura cristiana ortodoxa presente en el resto de regiones.

1. Breve historia de Etiopía

El país posee una fascinante historia que se superpone en ocasiones con las creencias religiosas de sus pueblos. Su historia comienza hace tres mil años, constatado por el descubrimiento arqueológico de Lucy, uno de los primeros homínidos hallados, y gracias a la cual se conoce al país como la “Cuna de la humanidad”.

Teniendo en cuenta las fuentes bíblicas, se sabe que se practicó el judaísmo antes de la introducción del cristianismo en el siglo I antes de nuestra era. Esta práctica religiosa fue fuente de la mayor leyenda histórica del país, la de la Reina de Saba²; según la cual su hijo Menelik I sustrajo del antiguo Israel el Arca de la Alianza y la depositó en Etiopía. Es de creencia común que esta arca se encuentra actualmente en la ciudad de Aksum, custodiada por unos monjes cristianos ortodoxos.

Tuvo especial relevancia una serie de migraciones de pueblos semitas desde el sur de Arabia (sabeos³) durante el primer milenio hacia la costa africana (lo que es actualmente Eritrea), comenzando una intensa relación comercial y cultural entre ambos territorios, dando lugar al reino de Aksum⁴, que comprendía los actuales países de

² La visita de la reina de Saba (monarca reivindicada tanto por los etíopes como por los yemeníes) a Jerusalén dio como fruto de su unión con el Rey Salomón a Menelik I, fundador de la dinastía salomónica del país.

³ Actual Yemen.

⁴ Gonzálbez y Cebrián (2003: 168)

Etiopía, Eritrea y Yemen. Este potente territorio tuvo contactos no solo con el antiguo Egipto, sino también con las civilizaciones griega y romana.

La introducción del Islam se produjo en el siglo VII, coexistiendo pacíficamente con el cristianismo hasta el siglo XIII, momento en el que surgieron las primeras fricciones que desembocaron en guerras en el siglo XV⁵. Fue entonces cuando acudieron los portugueses en ayuda de la Etiopía cristiana, devolviendo su hegemonía al reino cristiano.

Ya en el siglo XX⁶ hay que destacar el reinado de Haile Selassie (1930-1974) interrumpido por la ocupación italiana del país (1933-1941), el Derg, o régimen comunista liderado por Mengistu (1974-1991) y el camino a la democracia con la presidencia de Meles Zenawi desde el año 1991. En el periodo 1998-2000 se produjo una nueva guerra con Eritrea, consiguiendo ésta última su independencia.

2. Las lenguas de Etiopía

Se estima que existen entre 80 y 90 lenguas en el país. Dado que el número varía dependiendo de la fuente consultada⁷, no es posible aventurar una cifra exacta. Algunas de las razones de esta disparidad surgen como consecuencia de la falta de consenso entre lingüistas sobre la frontera entre lengua y dialecto, ya que un determinado número de lenguas son inteligibles entre ellas, y otras han sido denominadas con el nombre del grupo lingüístico, incluyéndose entre ellas nuevas lenguas.

⁵ Gordon y Carillet (2003: 20)

⁶ Ibid. (24-28)

⁷ La Oficina del Censo de Población y Vivienda etíope contabiliza 77 lenguas, más otras tantas sin determinar en su publicación de 1998, a través de la Universidad de Michigan. El Centro de Investigación de Lenguas Etíopes en su último boletín de julio de 2005 estima que existen 92 lenguas. El prestigioso *Summer Institute of Linguistics*, a través de su decimoquinta edición de *Ethnologue*, clasifica las lenguas etíopes en 84 vivas y 5 extintas. En su libro, Gonzálbez y Cebrián (2003: 82) reconocen más de 86 lenguas, de las cuales 82 son vivas. En su guía de viajes, Gordon y Carillet (2003: 38) anotan 83 lenguas y 200 dialectos.

Lo que no ofrece duda a la comunidad lingüística es la clasificación genética de todas ellas: pertenecen a dos de las cuatro grandes familias lingüísticas africanas, la afroasiática (semítica, cusita y omótica) y la nilosahariana.

Los siguientes cuadros ofrecen una visión de las lenguas más representativas en cuanto a número de hablantes dentro de cada familia lingüística:

Lenguas más habladas en Etiopía como lengua materna

Familia lingüística	Nombre	Nº de hablantes	Región
<u>Afroasiática</u> Semítica	Amárico	14.700.000	Amara y centros urbanos
	Tigríña	3.220.000	Tigray
	Silte	De 200.000 a 800.000	Nacionalidades y Pueblos del Sur
	Hararí	20.000	Harar
<u>Afroasiática</u> Omótica	Walaita	1.200.000	Nacionalidades y Pueblos del Sur
	Quefa	570.000	Nacionalidades y Pueblos del Sur
	Gamo	650.000	Nacionalidades y Pueblos del Sur
	Gofa	200.000	Nacionalidades y Pueblos del Sur
<u>Afroasiática</u> Cusita	Oromo	17.000.000	Oromia
	Somalí	3.200.000	Somalí
	Sidamo	1.900.000	Nacionalidades y Pueblos del Sur
	Afaro	970.000	Afar
<u>Nilosahariana</u> Berta	Berta	120.000	Beni-Shangul
<u>Nilosahariana</u> Komuz	Gumús	120.000	Beni-Shangul
<u>Nilosahariana</u> Sudánico oriental Nilótico	Nuer	65.000	Gambela
<u>Nilosahariana</u> Sudánico oriental	Me'en	55.000	Nacionalidades y Pueblos del Sur

Cuadro 1. Elaboración propia a partir de fuentes citadas en la bibliografía

Lenguas menos habladas en Etiopía como lengua materna⁸

Familia lingüística	Nombre	Nº de hablantes	Región
<u>Afroasiática</u> Semítica	Gafat	Extinta	Área al sur del Nilo Azul
	Gueez	Extinta	(Lengua litúrgica)
	Zay	4.900	Oromia
<u>Afroasiática</u> Omótica	Anfillo	500	Bosque de Anfillo
	Gajule	1.400	Nacionalidades y Pueblos del Sur
	Kachama	2.700	Nacionalidades y Pueblos del Sur
<u>Afroasiática</u> Cusita	Baiso	1.000	Nacionalidades y Pueblos del Sur
	Arbore	4.400	Nacionalidades y Pueblos del Sur
	Bussa	6.600	Nacionalidades y Pueblos del Sur
<u>Nilosahariana</u> Komuz	Kwama	100	Beni-Shangul, Gambela y Nacionalidades y Pueblos del Sur
	Opuuo	300	Beni-Shangul
<u>Nilosahariana</u> Sudánico oriental	Kwegu	100	Nacionalidades y Pueblos del Sur
	Murle	200	Gambela
<u>Nilosahariana</u> (sin clasificar)	Shabo	400-500	Nacionalidades y Pueblos del Sur
<u>Sin clasificar</u>	Rer Baare	extinta	Somalí
	Weyto	extinta	Amara

Cuadro 2. Elaboración propia a partir de fuentes citadas en la bibliografía

⁸ En ambas tablas las cifras cambian según la fuente consultada. La media del número de hablantes ha sido redondeada en algunos casos. Los nombres de las lenguas y familias lingüísticas en español son las consultadas en Del Moral (2002). Aquellas que no aparecen en la citada obra, han sido incluidas en inglés para evitar una traducción no contrastada que diera lugar a una mayor confusión en la nomenclatura. La traducción de los nombres de los grupos étnicos está extraída de Gonzálbez y Cebrián (2003).

2.1. La singularidad del amárico

Las lenguas etíopes de la familia nilosahariana surgieron gracias al encuentro durante el primer milenio de nuestra era de los pueblos arábigos del sur con los pueblos del este de África. Aparecieron de esta interacción una serie de lenguas entre las que se encontraba el gueez⁹, que se convirtió en la lengua del imperio aksumita. Esta civilización surgió de la anterior población Daamat, y llegó a dominar el norte de Etiopía del siglo I al VI¹⁰.

A partir de la decadencia de este imperio, el poder se trasladó a la región de Amara, de este modo, desde el siglo X al XII, la lengua amárica (dialecto del sur del imperio aksumita) comienza a difundirse¹¹. El amárico se extiende a partir del siglo XIII con la llegada al poder de la dinastía salomónica y como consecuencia de la influencia política que ya ejercía el pueblo amara. De fecha algo posterior son los primeros documentos escritos (canciones imperiales) que datan del siglo XIV¹².

En el siglo XVII este idioma se convirtió en *lingua franca* en todo el imperio cristiano ortodoxo etíope y también fue utilizado por los misioneros jesuitas de la época para sus escritos religiosos¹³.

En el transcurso de la historia de Etiopía, el poder ha recaído por lo general en la etnia amara. Esta continuidad de liderazgo político más la geografía propia de la región (terreno montañoso y aislado) propició el desarrollo, evolución y propagación del amárico hasta tal punto que las primeras crónicas reales fueron escritas en esta lengua

⁹ Gordon y Carillet (2003: 17)

¹⁰ Citado en *Ethiopia: A Cradle of History* (1989: 1) del Departamento de Prensa del Ministerio de Información etíope.

¹¹ Kebede (2002: 10)

¹² Leslau (2000: XV)

¹³ *Ibíd.*

durante el reinado del emperador Tewodros II en el siglo XIX¹⁴. Fue el citado monarca el primero que impulsó esta lengua con el fin de promocionar una unidad nacional¹⁵.

Hay que tener en cuenta que Etiopía es el único país africano que no ha sido colonizado, exceptuando la breve ocupación italiana de 1936 a 1941, por lo que ninguna lengua europea ha dominado el escenario lingüístico del país, como ha sido el caso de la práctica totalidad de los países subsaharianos.

El gueez, del que surgieron el amárico y el tigríña, es ahora una lengua extinta, aunque continúa viva en la liturgia de la iglesia ortodoxa etíope. Se piensa que el gueez adoptó su alfabeto de los sabeos¹⁶, aunque más adelante su escritura evolucionaría hasta obtener unas características propias. Este sistema consonántico se pasó a llamar alfabeto gueez o etíope, también conocido como *fidäl* en lengua amárica.

La escritura en amárico se desarrolló en el siglo XIV, aunque comenzó siendo de dominio exclusivo de la iglesia y de la élite. Su uso generalizado empezó a partir del siglo XIX, al mismo tiempo que el gueez se ha ido mantenido como lengua literaria y de enseñanza hasta la actualidad.

En la última década se han promovido las lenguas regionales para su uso en la educación y burocracia, al igual que se ha creado una lengua escrita para el grupo étnico-lingüístico más numeroso: los oromo¹⁷. Esta lengua también ha adoptado el alfabeto latino coincidiendo con la entrada de la nueva constitución etíope en 1994.

Esta abrumadora variedad de lenguas refleja, asimismo, la composición étnica del país, a pesar de que ninguna de las regiones constituye una uniformidad étnica. La composición étnico-lingüística influyó en la actual constitución federal cuando el gobierno etíope decidió reconocer todos los grupos étnicos como entidades políticas y

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Gordon y Carillet (2003: 42)

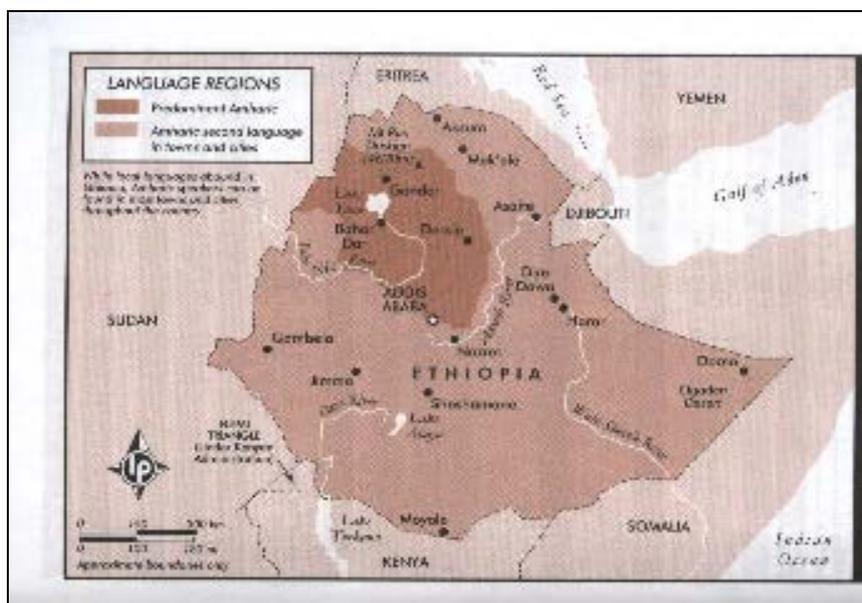
¹⁶ Briggs (2005: 26)

¹⁷ Kebede (2002: 10)

culturalmente autónomas. Por esta razón, todas las lenguas del país pasaron a ser oficiales, lo que significa que cada región utiliza su lengua propia para la administración regional y como medio de instrucción en las escuelas.

Durante el gobierno de Haile Selassie¹⁸ el amárico fue impuesto como lengua oficial para todo el conjunto del país. Esto produjo gran controversia ya que no constituye la lengua con más número de hablantes, posición que ocupa el oromo. El amárico, además, es la segunda lengua para un tercio de la población etíope.

También hay que tener en cuenta la importancia del hecho de que la lengua para la administración, comercio, industria y de los medios de comunicación no sea una lengua europea, ya que en gran parte de los países del África Subsahariana el idioma que mayoritariamente cumple este papel es el inglés, el francés o el portugués.



Mapa 2. Kebede (2002: 8)

¹⁸ Nombre de coronación del emperador de la nueva Etiopía, Ras Tafari Makonnen (1892-1975) de supuesta línea salomónica. Su nombre de bautismo denominó el movimiento de “rastafaris”, los cuales, aún hoy, esperan una resurrección del soberano etíope.

El amárico actualmente es hablado por el 80% de la población etíope, bien sea como lengua materna o como segunda lengua. Casi 18 millones de personas lo hablan como lengua materna y otros 34 lo utilizan como lengua vehicular.

Se trata de una lengua afroasiática de la familia semítica, surgida de la región Amara, y propia del pueblo con el mismo nombre. Aunque es de la misma familia que el árabe o el hebreo, presenta rasgos lingüísticos muy diferentes a los propios de la rama semítica, ya que se encuentra influida por las lenguas vecinas cusitas como el oromo¹⁹. Sus características principales son las siguientes:

- El orden habitual de la oración es SOV.
- Las oraciones subordinadas preceden a la oración principal.
- Existen siete vocales.
- Las vocales están presentes en la escritura (al contrario de lo que sucede con otras lenguas semíticas donde las vocales no están señaladas).

A pesar de esta última característica, el amárico comparte ciertos rasgos con las otras lenguas semíticas²⁰, ya que en definitiva, el árabe, etíope y las restantes lenguas sudarábigas están interrelacionadas, formando un subgrupo conocido como semítico del sur²¹. Estos rasgos son los siguientes:

- Muchas consonantes se articulan en la garganta y otras con expiración enfática (los llamados sonidos glotales o eyectivos²²).
- El femenino se forma mediante la adición del sufijo **-ṭ** (-t), **-iṭ** (-it) o mediante el artículo definido **-Ḡ** (-wa)²³.

¹⁹ Diferencias extraídas de Del Moral (2002: 60-61), ampliadas y comentadas.

²⁰ Semejanzas extraídas de Ibíd. (398-399), ampliadas y comentadas.

²¹ Bateson (2003: 51)

²² Tal y como explica Leslau (2002: XIII), en la articulación de estos sonidos el aire de los pulmones es atrapado por la glotis, para después expelerlo formando el sonido a través del aparato fonador.

²³ Leslau (2000: 37)

- Coincide en algunos casos el vocabulario, aunque la mayoría de las veces se encuentre especializado: /raʾīs/²⁴ es “presidente” en árabe, mientras que /ras/ es “cabeza”; o el título “Ras” en amárico, /sabeah/ significa ‘siete’ en árabe; /säba/ es “setenta” en amárico, del mismo modo que /eašt/ es “diez” en femenino en árabe, y /assər/ es igualmente “diez” aunque sin especificación de género.
- La conjugación de los verbos toma como base dos, tres o cuatro radicales, siendo la más común la trilateral²⁵.

El amárico, al igual que el tigríña y el tigré (lengua oficial de Eritrea), se escribe en alfabeto guez o etíope, llamado *fidäl*, como ya se ha mencionado anteriormente. Este sistema de escritura consta de la combinación de 33 consonantes con siete vocales, con un total de 231 signos que representan sílabas, o 34 consonantes y 238 sílabas si consideramos el signo recientemente creado /vä/ ñ.

Posee una escritura de izquierda a derecha, al contrario que otras lenguas semíticas, estando incluidas las vocales, tal y como se puede apreciar en el cuadro 3. Comúnmente se le denomina silabario, ya que cada consonante se combina con una vocal, y ésta no constituye un signo independiente²⁶.

El signo básico representa la vocal ä, también llamada “primer orden”. Para indicar cada una de las seis vocales restantes o bien se añade un pequeño trazo o bien se alarga uno de los componentes a este signo básico formando otro nuevo, aunque no existen reglas establecidas que así lo determinen. A continuación mostramos un cuadro con el alfabeto *fidäl* y sus equivalentes latinos:

²⁴ Transcripción fonética de las palabras árabes según (Bateson: 2003) y palabras en amárico según (Leslau: 2002), de aquí en adelante.

²⁵ Bateson (2003: 1)

²⁶ Leslau (2000: 4)

Alfabeto *fidül* con transcripción fonética

ä (1er orden)	u (2º orden)	i (3er orden)	a (4º orden)	e (5º orden)	ə (6º orden)	o (7º orden)
ha ʊ	hu ʊ̣	hi ʏ	ha ʏ	he ʏ̣	hə ʊ	ho ʊ̣
lä ʌ	lu ʌ̣	li ʌ̣	la ʌ̣	le ʌ̣	lə ʌ̣	lo ʌ̣
ha ɰ	hu ɰ̣	hi ɰ̣	ha ɰ̣	he ɰ̣	hə ɰ̣	ho ɰ̣
mä ɔ	mu ɔ̣	mi ɔ̣	ma ɔ̣	me ɔ̣	mə ɔ̣	mo ɔ̣
sä ɹ	su ɹ̣	si ɹ̣	sa ɹ̣	se ɹ̣	sə ɹ̣	so ɹ̣
rä ʐ	ru ʐ̣	ri ʐ̣	ra ʐ̣	re ʐ̣	rə ʐ̣	ro ʐ̣
sä ʀ	su ʀ̣	si ʀ̣	sa ʀ̣	se ʀ̣	sə ʀ̣	so ʀ̣
šä ʃ̣	šu ʃ̣̣	ši ʃ̣̣	ša ʃ̣̣	še ʃ̣̣	šə ʃ̣̣	šo ʃ̣̣
qä ɸ	qu ɸ̣	qi ɸ̣	qa ɸ̣	qe ɸ̣	qə ɸ̣	qo ɸ̣
bä ɱ	bu ɱ̣	bi ɱ̣	ba ɱ̣	be ɱ̣	bə ɱ̣	bo ɱ̣
vä ɱ̣	vu ɱ̣̣	vi ɱ̣̣	va ɱ̣̣	ve ɱ̣̣	və ɱ̣̣	vo ɱ̣̣
tä ɸ̣	tu ɸ̣̣	ti ɸ̣̣	ta ɸ̣̣	te ɸ̣̣	tə ɸ̣̣	to ɸ̣̣
čä ʧ̣	ču ʧ̣̣	či ʧ̣̣	ča ʧ̣̣	če ʧ̣̣	čə ʧ̣̣	čo ʧ̣̣
ha ɰ̣	hu ɰ̣̣	hi ɰ̣̣	ha ɰ̣̣	he ɰ̣̣	hə ɰ̣̣	ho ɰ̣̣
nä ɰ̣	nu ɰ̣̣	ni ɰ̣̣	na ɰ̣̣	ne ɰ̣̣	nə ɰ̣̣	no ɰ̣̣
ñä ɰ̣̣	ñu ɰ̣̣̣	ñi ɰ̣̣̣	ña ɰ̣̣̣	ñe ɰ̣̣̣	ñə ɰ̣̣̣	ño ɰ̣̣̣
a ɰ̣	u ɰ̣̣	i ɰ̣̣	a ɰ̣̣	e ɰ̣̣	ə ɰ̣̣	o ɰ̣̣
kä ɰ̣	ku ɰ̣̣	ki ɰ̣̣	ka ɰ̣̣	ke ɰ̣̣	kə ɰ̣̣	ko ɰ̣̣
hä ɰ̣̣	hu ɰ̣̣̣	hi ɰ̣̣̣	ha ɰ̣̣̣	he ɰ̣̣̣	hə ɰ̣̣̣	ho ɰ̣̣̣
wä ɰ̣̣	wu ɰ̣̣̣	wi ɰ̣̣̣	wa ɰ̣̣̣	we ɰ̣̣̣	wə ɰ̣̣̣	wo ɰ̣̣̣
a ɰ̣̣	u ɰ̣̣̣	i ɰ̣̣̣	a ɰ̣̣̣	e ɰ̣̣̣	ə ɰ̣̣̣	o ɰ̣̣̣
zä ɰ̣̣̣	zu ɰ̣̣̣̣	zi ɰ̣̣̣̣	za ɰ̣̣̣̣	ze ɰ̣̣̣̣	zə ɰ̣̣̣̣	zo ɰ̣̣̣̣

žä ገፍ	žuገፍ	žiገር	ža ገፍ	žeገፍ	žə ገፍ	žo ገፍ
yä ዮ	yu ዮ	yi ዮ	ya ዮ	ye ዮ	yə ዮ	yo ዮ
dä ደ	du ደ	di ደ	da ደ	de ደ	də ደ	do ደ
ğä ጀ	ğu ጀ	ği ጀ	ğa ጀ	ge ጀ	gə ጀ	go ጀ
gä ገ	gu ገ	gi ገ	ga ገ	ge ገ	gə ገ	go ገ
tä ጠ	tu ጠ	ti ጠ	ta ጠ	te ጠ	tə ጠ	to ጠ
čä ጩ	ču ጩ	či ጩ	ča ጩ	če ጩ	čə ጩ	čo ጩ
pä ጸ	pu ጸ	pi ጸ	pa ጸ	pe ጸ	pə ጸ	po ጸ
sä ጸ	su ጸ	si ጸ	sa ጸ	se ጸ	sə ጸ	so ጸ
sä ፀ	su ፀ	si ፀ	sa ፀ	se ፀ	sə ፀ	so ፀ
fä ፈ	fu ፈ	fi ፈ	fa ፈ	fe ፈ	fə ፈ	fo ፈ
pä ፐ	pu ፐ	pi ፐ	pa ፐ	pe ፐ	pə ፐ	po ፐ

Cuadro 3. Elaboración propia

No existe una transcripción fonética estándar u oficial del amárico, por lo que cada autor se decanta por alguna en particular, tal y como podemos observar en Leslau (2000: 2) “[...] t, č, p, q and s (also transcribed elsewhere as t', č', p', k', and s)”. La suya es precisamente la transcripción que vamos a utilizar en el presente trabajo.

3. El sistema educativo etíope

3.1. Características generales

En un país donde la mitad de los habitantes tiene menos de 16 años, la educación todavía supone un gran reto para el gobierno etíope. Únicamente el 38,5% de la población adulta está alfabetizada. Por si esto fuera poco, las cifras de niños escolarizados no son nada halagüeñas: el 52% de los están inscritos en primaria, y solo el 12% llegan a secundaria²⁷.



Foto 1. Entrada principal Universidad de Addis Abeba
Foto de la autora (octubre de 2005)

En el país la educación es gratuita y obligatoria desde los siete hasta los trece años. La enseñanza secundaria está compuesta por cuatro años divididos en dos ciclos de dos años cada uno; también forma parte del sistema educativo la enseñanza vocacional y técnica²⁸.

Hasta el año 1951 no existía ninguna institución educativa por encima de la enseñanza secundaria. En ese año se inauguró el Colegio Universitario de Addis Abeba, predecesor de la Universidad de Addis Abeba, fundada finalmente por el emperador

²⁷ Gordon y Carillet (2003: 38)

²⁸ *Monográfico sobre Etiopía* (2004: 5)

Haile Selassie en 1961²⁹. Desde entonces se han abierto otras cinco universidades públicas por todo el país: Universidad de Alemaya en Harar, Universidad de Bahar Dar, Universidad de Mekele, Universidad de Awasa y Universidad de Jimma. Además, también existen otras doce instituciones de educación superior acreditadas por el Ministerio de Educación³⁰.

El amárico hasta épocas recientes era la lengua obligatoria de instrucción, pero desde hace unos años, y siguiendo la política de inclusión de las otras lenguas nacionales, en cada región las autoridades educativas son libres de impartir clases en las lenguas locales³¹.

En la mayor parte del país el inglés es impartido como asignatura curricular, pero además, en la región Amara y en la capital, la enseñanza (excepto un limitado número de asignaturas como el amárico o lenguas locales) se imparte en inglés a partir de primaria³², por lo que al ingresar en la Universidad dominan en mayor o menor medida este idioma. Una gran parte de las materias impartidas al llegar a la educación superior son en inglés, incluido el lenguaje administrativo (calificaciones, carteles, folletos, etc.).

En la Universidad existen becas cuyo importe deberá de ser devuelto al gobierno una vez el estudiante trabaje en algún puesto laboral señalado por el estado. Se trata de cantidades astronómicas comparadas con el nivel de vida de la clase media. Por ejemplo, un recién licenciado de la Universidad de Bahar Dar que comience a impartir clases en esa Universidad, tendrá que comprometerse a trabajar durante un periodo de cuatro años

²⁹ Gonzálbez y Cebrián (2003: 403)

³⁰ Gordon y Carillet (2003: 39)

³¹ *Ibíd.*

³² Eshetu (2004)

antes de que se pueda incorporar a otra institución o lugar de trabajo. De no ser así, la multa impuesta es de 50.000 birr (5.000 €)³³.

3.2. Problemas que afectan al aprendizaje de una lengua extranjera

El principal problema a la hora de enseñar una lengua extranjera en Etiopía es la falta de medios. El uso de internet no está muy extendido y el acceso a ordenadores es difícil ya que la comunidad universitaria es cada vez mayor, (se ha previsto un incremento de 7.000 estudiantes para el curso académico 2007-2008 solo en la Universidad de Addis Abeba). En el Departamento de Lengua y Literatura Extranjeras (DFLL en sus siglas en inglés) se matriculan cada curso 200 alumnos en primer ciclo, más otros 160 de posgrado y tercer ciclo. Además, se contabiliza el mismo número de estudiantes externos o *extension students*, aquellos alumnos que acuden en horario de tarde-noche y fines de semana (alrededor de 360)³⁴. Estas cifras resultan demasiado elevadas teniendo en cuenta las instalaciones disponibles y el número de profesores en plantilla, por lo que se hace especialmente necesaria una reconversión del sistema educativo superior.

En el caso de la lengua española, apenas existen diccionarios bilingües o libros de texto, aunque algún ejemplar se encuentra disponible en la biblioteca general de la Universidad, como el *Collins Spanish Dictionary* de Harper Collins Publisher (1996) o el *Latin-American Spanish Dictionary* de Random House (1997). Además, el DFLL no dispone de material para la enseñanza del español aparte del donado por la AECID. Esta carencia de medios también es patente en el hecho de que el Instituto Cervantes no está presente en Etiopía, al contrario que sus homólogos Instituto Británico, Alianza

³³ Comunicación personal de Tilahun Bejital (febrero de 2006). Cambio de moneda de la fecha.

³⁴ Comunicación personal de Dr. Berhanu Bogale, Jefe del DFLL, Universidad de Addis Abeba (marzo 2007)

Francesa, Instituto Italiano de Cultura, Instituto Goethe, o incluso el Centro Cultural Ruso.

Las pocas muestras orales de las que pueden disponer los estudiantes a nivel académico son las proporcionadas por la Unidad de Español y las recibidas de la pequeña colonia española. Apenas un puñado de países hispanohablantes más están representados en la capital diplomática de África: las embajadas de Guinea Ecuatorial, Cuba, Venezuela y México; todas ellas en conjunto suman un número menor que los residentes de la colonia española.

Los idiomas extranjeros son impartidos en inglés, que se utiliza como medio de instrucción, en lugar de en amárico, dando lugar, por tanto, a interferencias lingüísticas. No obstante, éste no es el único idioma que les influye en el aprendizaje de ELE: es muy común que a los alumnos del DFLL les guste estudiar varios idiomas simultáneamente, y debido a que el resto de los idiomas se incorporaron al currículo de la Universidad en años anteriores, el nivel de francés e italiano es más avanzado. Esto hace que los alumnos que empiezan español tengan un nivel de comprensión tanto oral como escrito muy alto, gracias al francés o italiano, o a ambos, con lo que llegan a clase con “vicios” de estas dos lenguas similares a nuestro idioma, llegando a fosilizar errores derivados de ellas.

3.3. El caso específico de la enseñanza de idiomas en la Universidad

La Facultad de Lenguas (*Institute of Language Studies* o ILS) ofrece programas en varias lenguas etíopes y extranjeras a través del Departamento de Estudios Etíopes y el Departamento de Lengua y Literatura Extranjeras.

El Departamento de Estudios Etíopes oferta la instrucción del amárico, tigríña y oromo como materias troncales. A su vez, el Departamento de Lengua y Literatura Extranjeras está dividido en unidades, cada una compuesta por una lengua extranjera. Las lenguas inglesa, francesa e italiana fueron las primeras en impartirse desde el inicio de la andadura de la Universidad en los años 60. Más adelante, en el periodo comunista (1974-1991) se iniciaron las clases de ruso y de alemán. La lengua árabe empezó a impartirse en el curso 2004-2005³⁵, durante el curso académico 2006-2007 comenzaron a hacerlo la lengua china y española, (ésta última dentro del programa de doctorados de la AECID), y el pasado curso (2006-2007) la lengua portuguesa sustituyó a la china.

En este contexto es donde parte nuestra labor como docentes de español del departamento. En primer lugar fue preciso ofertar la asignatura para que se tuviera conocimiento de su existencia después de tantos años sin presencia en la Universidad. Posteriormente se desarrolló el currículo de la materia de acuerdo con los parámetros lingüísticos de la Unión Europea a través del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*³⁶ para impartirla en los niveles A1 y A2. Más adelante decidimos reflejar la actividad docente y el proceso de aprendizaje de los alumnos siguiendo como método de investigación el análisis de errores, cuyo planteamiento para este trabajo es descrito en el capítulo IV.

³⁵ Comunicación personal de Yeshiwork K/Michael, responsable de la Unidad de Francés de la Universidad de Addis Abeba (noviembre de 2005)

³⁶ *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evolución*. Este documento, publicado en 2001, ha sido elaborado por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y la pedagogía procedentes de todos los estados miembros del Consejo de Europa. En él se exponen los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, y su fin es proporcionar una base común para la elaboración en Europa de programas de lenguas, exámenes, manuales, etc.

CAPÍTULO III

Adquisición de segundas lenguas

III. Adquisición de segundas lenguas

La adquisición de segundas lenguas o ASL, se ha configurado dentro de la lingüística aplicada como una disciplina con identidad propia, que estudia no solo cómo se enseñan las L2, sino también cuál es el proceso que sigue el aprendiz para su adquisición (Pastor, 2004). Por un lado, la ASL facilita al docente conocer el proceso de adquisición de una lengua para poder diseñar de una manera más efectiva los *currícula*, y por otro, permite al aprendiz ser consciente de su propia evolución.

Este modelo, que surge en los años 60, abarca disciplinas como la psicolingüística, la neurolingüística y la sociolingüística, y se manifestó en el momento en que el interés por las lenguas extranjeras (LE) se desplazaba de la metodología en su enseñanza al proceso mismo de aprendizaje.

Para entender mejor este espacio disciplinar y el proceso de internalización de contenidos lingüísticos, es necesario distinguir las diferencias entre *adquisición* y *aprendizaje*, y entre *segunda lengua* y *lengua extranjera*, términos a los que normalmente se hace referencia de manera indistinta, pero que implican significados distintos.

La distinción entre los conceptos de *aprendizaje* y *adquisición* de una determinada lengua fue inicialmente establecida por el lingüista S. Pit Corder en 1973 y posteriormente desarrollada por el especialista en adquisición de lenguas extranjeras, Stephen D. Krashen en 1981 (Santos Gargallo, 1999). Mientras que la *adquisición* se basa en un proceso inconsciente y espontáneo de internalización de reglas de una LE, el *aprendizaje* pone en marcha una reflexión consciente y guiada en el proceso de asimilación de esas reglas a través de una instrucción formal. En este sentido, el conocimiento aprendido es producto del estudio en contextos formales, mientras que la adquisición es un proceso intuitivo e inconsciente (Pastor 2004).

Por su parte, el concepto de *segunda lengua* (L2) debe ser contrastado con el de *primera lengua* (L1) o *lengua materna* (LM), términos, éstos últimos, que hacen referencia a aquella lengua que ha sido adquirida por primera vez. A su vez, la L2 difiere de la *lengua extranjera* (LE), aunque ambos términos también se utilizan indistintamente para indicar que se trata de una lengua aprendida con posterioridad a la L1. Se denomina LE cuando la lengua no nativa objeto de aprendizaje no está presente en el contexto habitual o diario, por ejemplo el aprendizaje de idiomas en un contexto institucionalizado, pongamos por caso, el estudio de una lengua extranjera en una academia, en una escuela de idiomas o en la Universidad. Por el contrario, la L2 se refiere a la lengua que es aprendida en el contexto inmediato del aprendiz, como puede ser el caso de los inmigrantes asentados en un país de acogida, adquiriendo su lengua para el desempeño de un trabajo.

La investigación de ASL ha llevado consigo el desarrollo de distintos modelos de análisis de datos que facilitan su estudio, éstos son el análisis contrastivo, el análisis de errores, el análisis de la actuación y el análisis del discurso. Dedicamos el siguiente capítulo a una introducción al análisis de errores donde también se abordará el análisis contrastivo. Por su parte, el análisis de la actuación estudia la competencia del aprendiz mediante el análisis de su actuación lingüística global, y el análisis del discurso surge como necesidad de centrar la atención no solo la actuación del aprendiz, sino también en las muestras de lengua que recibe. Este modelo, que representa el momento actual en la investigación de ASL, trata de averiguar la relación que existe entre el *input* del aprendiz y las formas y el desarrollo de su *interlengua*³⁷ (Pastor, 2004).

El proceso que ha seguido la ASL para configurarse como disciplina se inició con el reconocimiento de que las producciones del aprendiz configuran un sistema

³⁷ Véase la explicación del término en el capítulo siguiente *Análisis de errores*.

propio y no un habla desviada, lo que constituye la mencionada *interlengua*. A mediados de los años 70 se elaboraron una serie de modelos teóricos que exploran el complejo proceso de aprendizaje de una L2. El modelo más influyente es la *teoría del monitor* de Krashen, según la cual, el aprendizaje se considera un proceso continuo que controla el progreso de adquisición y guía la actuación del aprendiz. Se trata de un proceso de control o vigilancia constante del hablante sobre el sistema de la lengua, que le permite también corregir sus producciones.

La *teoría del monitor* ha sido reformulada y han surgido numerosas aportaciones por diversos autores, entre ellas encontramos la propuesta por McLaughlin, basada en la teoría general del comportamiento humano, y que distingue los procesos entre controlados y automáticos. Este modelo también comprende dos formas de almacenamiento de datos, la memoria a corto y a largo plazo. De este modo los procesos controlados por el monitor se convierten en automáticos gracias a la práctica, y se integran en la memoria a largo plazo; es entonces cuando el monitor puede ser sustituido por la utilización de esos procesos controlados.

Otra autora, la psicóloga canadiense Ellen Bialystok, plantea su propio modelo para explicar las diferencias individuales en la ASL. Para ello intentó describir los factores que determinan tales diferencias: el *input*, el *output* y el conocimiento. También destacó la importancia de las estrategias de aprendizaje con una clara función pedagógica (Pastor, 2004).

Además, la ASL también estudia las diferencias en el logro final del aprendizaje entre quienes aprenden una lengua extranjera bajo circunstancias similares. Se puede encontrar respuesta a esta cuestión considerando determinadas variables individuales³⁸:

³⁸ Información extraída de Pastor (2004: 121-125) y Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004: 274 - 281)

a) La edad

La edad es un factor complejo y primordial en el aprendizaje de una lengua extranjera, cuyos efectos han de contemplarse de acuerdo a los parámetros de velocidad del aprendizaje, y del logro final, según los cuales, los adultos pueden aprender más rápidamente la gramática, mientras que los niños tienen la posibilidad de adquirir un nivel de la L2 similar a los de un hablante nativo.

b) La aptitud

Al margen de la inteligencia, la motivación o el interés, la aptitud tiene que ver con la capacidad natural de aprender lenguas. Aquellos que la poseen aprenden una lengua de un modo más rápido y con mayor facilidad que quienes no la tienen. Está aún por comprobar si se trata de una cualidad innata o no, pero de lo que están seguros los lingüistas es que la aptitud se puede desarrollar.

c) La motivación

Esta variable socio-psicológica determina la evolución en el aprendizaje de una L2. Existen dos tipos de motivación, la integradora, cuya finalidad es asimilarse a una cultura extranjera, y la instrumental, válida para una meta a corto plazo, como por ejemplo, aprobar un examen.

d) La actitud

Este factor, junto a la motivación, constituyen factores determinantes, aunque la existencia de una no implica necesariamente la de la otra. La actitud puede manifestarse positiva o negativamente no solo hacia la lengua que se está aprendiendo, sino también hacia la cultura o identidad del país o países donde se habla.

e) La inteligencia

La inteligencia en sí misma no explica la aptitud frente a una L2, y aunque los tests de inteligencia verbal sí son útiles para predecir la capacidad de aprendizaje de

reglas gramaticales o análisis lingüísticos, no son capaces de predecir la capacidad de comunicación e interacción.

f) La personalidad

Existen unos determinados rasgos de la personalidad que se suelen asociar al aprendizaje de una L2, aunque no se ha podido comprobar su relación directa: la introversión o extroversión, la capacidad o tendencia a correr riesgos (diferenciando entre si es para ganar o para no perder), estilo de aprendizaje dependiente de campo (más influenciado por el contexto) o independiente de campo (con capacidad de abstracción del contexto), autoestima, ansiedad, sensibilidad al rechazo, empatía, inhibición, tolerancia a la ambigüedad, etc.

g) El estilo cognitivo

Esta variable tiene que ver con el estilo de aprendizaje, que puede ser analítico (preferencia por los métodos deductivos para aprender una L2) u holístico (preferencia por los métodos inductivos).

h) La especialización de los hemisferios

El fenómeno de la lateralización consiste en la especialización de los dos hemisferios cerebrales en determinados modos de pensamiento. Normalmente el hemisferio izquierdo se especializa en el pensamiento lógico-analítico (donde se sitúan las áreas relativas al lenguaje), mientras que el hemisferio derecho tiene que ver con el pensamiento estructural-sintético (donde se procesan las relaciones espaciales e imágenes visuales, auditivas y táctiles). Se ha demostrado que el centro del lenguaje se encuentra en el hemisferio izquierdo, y lo que tratan de averiguar los lingüistas es qué papel desempeña el hemisferio derecho en la adquisición y aprendizaje de la L2.

i) Las estrategias de aprendizaje

Este tipo de estrategias son los mecanismos, operaciones mentales o trucos que se ponen en marcha conscientemente para agilizar el proceso de aprendizaje. Existe infinidad de tipologías que dan cuenta de las estrategias de aprendizaje, y todas ellas reflejan la importancia que están cobrando en el aula para una adquisición efectiva de una LE.

j) Otras variables

Se puede enumerar otras variables menos estudiadas, aunque también está por ver su relación directa con el aprendizaje de una L2. Entre ellas cabe destacar la memoria, la voluntad, la incapacidad lingüística, el interés, el sexo, el orden de nacimiento en la familia, la experiencia lingüística anterior, o las creencias del propio aprendiz.

CAPÍTULO IV

Análisis de errores

IV. Análisis de errores

El análisis de errores (AE) ha suscitado un renovado interés como línea de investigación dentro de la Lingüística Aplicada en los años 60, gracias a la publicación de una serie de artículos en Gran Bretaña por S. Pit Corder, en los que propone esta disciplina como un complemento al Análisis Contrastivo (AC) americano imperante en ese momento, tal y como apuntan Bueno, Carini y Linde (1992: 19).

El AE supuso una innovación en la didáctica de las lenguas debido, principalmente, al cambio de la concepción tradicional del error. Hasta entonces, y como veremos con más detalle en el capítulo VIII, el error era considerado un elemento negativo dentro del proceso de aprendizaje, que ponía de manifiesto las deficiencias del aprendiz en la adquisición de una lengua extranjera. El aprendizaje resultaba ser un proceso que no se analizaba porque se pensaba que ocurría sin más, sin tener en cuenta la *interlengua* (IL). Este término fue acuñado por Selinker en 1972, y describe la competencia transitoria o estadios por los que atraviesa el sujeto al aprender una lengua extranjera³⁹.

Por otro lado, el AC, propuesto por los profesores de la Universidad de Michigan, C. Fries y R. Lado en los años 40 y 50, respondía a la creencia de que la única fuente de errores provenía de la transferencia negativa de los hábitos lingüísticos de la lengua materna (Santos Gargallo, 1999). Este modelo de investigación defendía la descripción sistemática de la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) para después determinar las similitudes y diferencias estructurales, de tal manera que se encontrarían un mayor número de errores cuanto mayor fueran las asimetrías. De esta manera se pueden predecir las áreas de dificultad, con el propósito de evitar los errores

³⁹ Para una mayor aclaración ofrecemos la explicación de este término por Corder (1981: 67), según el cual, la *interlengua* es un lenguaje idiosincrásico del aprendiz, que presenta elementos propios de la lengua meta y de la lengua materna, constituido a medio camino entre ambas, y caracterizado por su variabilidad a lo largo del aprendizaje.

y adelantarse a los problemas a los que el aprendiz se enfrenta camino hacia la adquisición de la lengua extranjera.

No obstante, surgieron diversas críticas a este modelo de investigación, debido en gran medida a la imposibilidad de explicar todos los tipos de errores producidos por el aprendiz. Es entonces cuando se puso de manifiesto la necesidad del apoyo del AE para los estudios empíricos, tal y como apuntan Ribas y D'Aquino (2004: 11) y Santos Gargallo (1993: 33). De este modo se aprecia cómo el error llegó a convertirse en una herramienta fundamental y fuente de información para el análisis y reflexión dentro de la didáctica de segundas lenguas.

Debemos a Corder este cambio de actitud frente al error (Ribas y D'Aquino, 2004), surgido a partir de la publicación de su artículo "The significance of learner's errors" en el año 1967. En este ensayo se estudia el proceso de adquisición de lenguas extranjeras y aborda el error como elemento primordial, al mismo tiempo que se considera al aprendiz como el principal protagonista, artífice de sus propios mecanismos de aprendizaje (Fernández, 1997).

El AE precisa de una definición de error, ya que se trata de un concepto abierto a varias interpretaciones. Por regla general, se puede denominar error a "toda transgresión involuntaria de la norma establecida en una comunidad dada"⁴⁰. En referencia a este punto, Corder (1981: 18) estableció diversos tipos de equivocaciones: por un lado, nos encontramos con los accidentes de producción momentáneos llamados "faltas" (mistakes), corregidos por el hablante al instante, lo cual es prueba de que el hablante conoce las reglas de la L2. Estas faltas son también denominadas errores de actuación, de acuerdo con la teoría de la dualidad entre competencia y actuación de Chomsky, las cuales son también conocidas como errores sistemáticos y no sistemáticos (Bueno,

⁴⁰ Definición planteada por Fernández (1997: 27)

Carini y Linde, 1992). Y por otro lado, los errores debidos al desconocimiento o falta de dominio de las reglas de la L2, denominados “errores” (errors) o errores de competencia (Ribas y D’Aquino, 2004). En la producción oral surgen, además, las lagunas o “lapsos”, debidos a una falta de atención.

Una vez aclarado este término pasamos a conocer su utilidad práctica, ya que, según propone Vázquez (1999: 25), con el AE podemos obtener información acerca del proceso de adquisición de la L2 e información lingüística sobre los problemas gramaticales todavía no analizados, con el fin de tomar decisiones didácticas para mejorar la clase de lengua extranjera.

Tal y como hemos puesto de manifiesto, el error constituye una fuente de información para describir la IL; ésta se contrasta con la L2 para observar cómo funciona el aprendizaje, por qué etapas se está pasando, y cómo ayudar al alumno a superar las dificultades (Ribas y D’Aquino, 2004). En este sentido los errores tiene tres utilidades: (1) indicar al profesor dónde ha llegado el alumno en relación con el objetivo propuesto, (2) proporcionar al investigador pruebas de cómo se adquiere una lengua, y (3) son fundamentales para el aprendiz porque constituyen el procedimiento empleado para confirmar sus hipótesis sobre la L2 (Corder, 1981).

Dado el gran número de errores y su variedad, se hace necesaria una herramienta que permita su clasificación para un posterior análisis y planificación de actuaciones que faciliten el aprendizaje. Existen diferentes tipologías para la clasificación de los errores según el objetivo del estudio que se persiga, al igual que se pueden encontrar diferentes denominaciones para cada criterio de clasificación. Se da la posibilidad de plantear tipologías mixtas, o incluso incluir puntos que pertenezcan a varias clasificaciones bajo un mismo criterio. Teniendo en cuenta los criterios de

Fernández (1997: 29-30), Santos Gargallo (1993: 92-97) y Vázquez (1999: 28-53), las taxonomías pueden responder a los siguientes parámetros:

a) Criterio descriptivo o lingüístico

Clasificación de errores que describe, entre otras, las estrategias superficiales de adición, omisión, yuxtaposición, falsa colocación, falsa selección, formación errónea y ausencia de orden oracional.

b) Criterio etiológico-lingüístico

Teniendo en cuenta el concepto de transferencia lingüística, los errores pueden ser de tipo interlingüístico (causados por interferencia de la L1 u otra aprendida con anterioridad), intralingüístico (causados por conflicto interno de las reglas de la L2) y de simplificación (regularización de elementos, neutralización de funciones sintácticas, fusión de campos semánticos, eliminación de morfemas redundantes y utilización de léxico reducido).

Una clasificación etiológica también puede abordar los mecanismos psicolingüísticos, como la motivación, la memoria y los hábitos de estudio, y factores ambientales, como el sexo o la clase social.

c) Criterio comunicativo

Clasificación que analiza los tipos de errores que pueden producir distorsión en la comunicación desde el punto de vista del interlocutor. Se pueden dividir en errores locales (si afecta solo a elementos individuales, por lo que no existiría una ruptura en la comunicación) y en errores globales (cuando existe una ruptura en la comunicación y su efecto produce ambigüedad en el mensaje, falta de pertinencia con respecto a la situación, irritación en el oyente o estigmatización en el hablante).

d) Criterio pedagógico

La dicotomía chomskyana entre competencia y actuación llevó a la distinción entre errores transitorios y sistemáticos o permanentes. Además, se pueden establecer las siguientes parejas opuestas de errores: aquellos inducidos por la metodología o creativos, fosilizados o fosilizables, globales o locales, residuales o actuales, congruentes o idiosincrásicos, individuales o colectivos, en la producción oral o escrita, etc.

e) Criterio gramatical

Descripción lingüística que se basa en los niveles de la gramática tradicional: errores fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos.

f) Criterio pragmático

En esta categoría se analizan los errores de pertinencia o discursivos.

g) Criterio cultural

Teniendo en cuenta este criterio, los errores son observados desde una perspectiva cultural.

Con el fin de determinar la metodología del presente trabajo hemos optado por una clasificación mixta para describir los errores más comunes de los estudiantes etíopes, y así determinar las áreas de dificultad en el aprendizaje de ELE. Para ello hemos analizado los errores siguiendo una taxonomía de corte gramatical, descriptivo y etiológico: hemos clasificado los errores inter- e intralinguales producidos en cada uno de los niveles fónico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático en sus estrategias superficiales (véanse los capítulos V y VI dedicados a los errores producidos por la

*interferencia lingüística*⁴¹ del amárico y del inglés). Cabe destacar el tratamiento de los errores ortográficos en el capítulo VII, bajo el epígrafe *El problema de la ortografía*.

El corpus de datos empleado para esta investigación está formado por producciones reales del aula de español. Se han recogido muestras, tanto orales como escritas, dentro de las horas de clase.

Los estudiantes que han colaborado en el estudio pertenecen a tres grupos de español de nivel principiante A1 y un grupo de nivel principiante A2⁴² de la Facultad de Lengua y Literatura Extranjeras de la Universidad de Addis Abeba. En el caso del grupo A2, el curso 2006-2007 fue el segundo año académico en que estudiaban español, y para los demás grupos, su primero. Esta asignatura es impartida por una profesora nativa (lectora de la AECID) de manera extracurricular dentro de los planes de estudios de la Universidad, con una carga lectiva de tres horas a la semana por grupo. Todos los alumnos son etíopes, de edades comprendidas entre los 19 y 42 años, con el amárico como lengua materna, o usuarios competentes de ella. La segunda lengua que también abordamos en este trabajo es el inglés que, como hemos visto en el capítulo II, es la lengua extranjera de mayor uso en el país y lengua vehicular en el ámbito docente. Al tratarse de una lengua adquirida después de la materna, se trata de una L2, de este modo, se podría considerar la lengua española como L3. Sin embargo, con el fin de simplificar, denominaremos de ahora en adelante al amárico L1(a) y al inglés L1(b), puesto que ambas lenguas interfieren en el proceso de adquisición del español o L2, tal y como iremos descubriendo a lo largo del trabajo.

⁴¹ Fenómeno lingüístico que, tal y como explica Corder (1981: 24), se produce cuando el aprendiz traslada los hábitos de su lengua materna a la segunda lengua que está aprendiendo, de tal modo que la lengua materna impide la formación de hábitos en la lengua meta.

⁴² Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evolución*. De acuerdo con la escala elaborada por el *Marco de referencia*, las etapas iniciales A1 (Acceso) y A2 (Plataforma) pertenecen al nivel *Usuario básico*, los niveles intermedios B1 (Umbral) y B2 (Avanzado) corresponden al nivel *Usuario independiente*, y los avanzados C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría), al nivel *Usuario competente*.

El análisis de los datos se ha llevado a cabo observando las producciones erróneas de los estudiantes, haciendo especial hincapié en aquellos elementos diferentes de las L1 y de la L2 que expresan una misma función, poniendo de manifiesto la existencia de interferencias lingüísticas de las L1 en la L2. El método de trabajo consiste en una sucinta descripción de la L1(a) (vista en el citado capítulo II, en el epígrafe *La singularidad del amárico*). Después, clasificamos los errores en interlinguales por interferencia del amárico (capítulo V) y por interferencia del inglés (capítulo VI) y en intralinguales (capítulo VII). Dentro de cada capítulo identificamos los errores de las muestras del corpus, que son clasificados según la tipología de errores propuesta (criterios gramatical, descriptivo y etiológico) para, más adelante, describirlos y explicarlos.

CAPÍTULO V

Errores interlinguales por interferencia del amárico

V. Errores interlinguales por interferencia del amárico

1. Nivel fónico

En lo que a articulación de sonidos se refiere, los etíopes tienen una gran ventaja a la hora de pronunciar el español, ya que los fonemas del amárico coinciden en gran medida con los del español exceptuando los sonidos de nuestro idioma /θ/ y /x/, tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla de consonantes en español con sus correspondientes en amárico:

Fonemas consonánticos del español y del amárico

<i>Fonemas del español</i> ⁴³	<i>Fonemas del amárico</i> ⁴⁴	<i>Fidäl</i>
/p/	/pä/	ፐ
/t/	/tä/	ተ
/k/	/kä/	ከ
/b/	/bä/	በ
/d/	/dä/	ደ
/g/	/gä/	ገ
/θ/	No existe equivalente	
/f/	/fä/	ፈ
/x/	No existe equivalente	
/l/	/lä/	ለ
/r/	/rä/	ረ
/r̄/		
/y/	/ğä/	ጀ
/s/	/sä/	ሠ / ሰ
/ç/	/čä/	ቸ
/m/	/mä/	መ
/n/	/nä/	ነ
/n̄/	/ñä/	ኸ

Cuadro 4. Elaboración propia

⁴³ La clasificación articulatoria de los fonemas españoles según el sistema RFE (Revista de Filología Española).

⁴⁴ Se ha incluido el fonema básico del amárico que consiste en un fonema consonántico más otro vocálico en el primer orden.

Por lo que respecta a las vocales, en amárico existen dos más que en español, como observamos en la siguiente tabla:

Fonemas vocálicos del español y del amárico

<i>Fonemas del español</i>	<i>Fonemas del amárico</i>	<i>Fidäl</i>
/a/	/a/	አ / ኣ / ዐ / ዓ
/e/	/e/	ኤ / ዬ
/i/	/i/	ኢ / ዒ
/o/	/o/	ኦ / ዖ
/u/	/u/	ኡ / ዑ
No existe equivalente	/ä/	ኦ
	/ə/	ኦ

Cuadro 5. Elaboración propia

Debido a la similitud de fonemas entre los dos idiomas, los estudiantes de ELE suelen pronunciar correctamente el español, excepto algunos que, como veremos más adelante, se encuentran más influidos por el inglés e insisten en leer los grafemas con las reglas de pronunciación de esta lengua⁴⁵.

No obstante, sí se pueden observar dificultades en la lectura de algunos diptongos que afectan la pronunciación del español. A ciertos alumnos les cuesta leer determinadas palabras formadas por diptongos decrecientes⁴⁶. Esto se puede deber a la falta de ejemplos en su lengua materna, ya que como podremos ver más adelante, en amárico solo existe un tipo de diptongo. Palabras como los numerales “seis”, “veinte” u otras como “reina”, “peine”, etc. son leídas adelantando la vocal cerrada a la abierta,

⁴⁵ Estos problemas afectan a la lecto-escritura pero también a la pronunciación. Aunque somos conscientes de la necesidad de separar ambos aspectos de la lengua, las características especiales del sistema de aprendizaje utilizado hace que en algunos casos confluyan.

⁴⁶ Término extraído de Sarmiento y Sánchez. (2002: 18-19)

convirtiéndolas en un diptongo creciente o incluso haciendo desaparecer el diptongo al no pronunciar la segunda vocal:

(1)	despierto	es pronunciado como	/despérto/
	diez	es pronunciado como	/déθ/
	peine	es pronunciado como	/piéne/
	seis	es pronunciado como	/siés/
	veinte	es pronunciado como	/biéNte/

De la misma manera, es común cometer errores al leer los diptongos formados por dos vocales cerradas. En las palabras con diptongos formados por “i” + “u” o “u” + “i” la vocal /i/ es antepuesta o es omitida la articulación de la primera vocal del diptongo en palabras como:

(2)	cuidado	es pronunciado como	/kiudádo/
	juicio	es pronunciado como	/xiúθio/
	trunfo	es pronunciado como	/trúnfo/

Como hemos apuntado anteriormente, en amárico existe un solo tipo de diptongo que está actualmente en uso, al que se denomina *wa-consonant*. Este nombre describe la composición del diptongo: consonante + *wa*:

Consonantes *wa* y su transcripción fonética⁴⁷

Consonantes <i>wa</i>	Transcripción fonética
ላ	/lwa/
ጠ	/mwa/
ረ	/rwa/
ሰ	/swa/
ሻ	/šwä/
ቋ	/qwä/
ባ	/bwa/
ቲ	/twa/
ቸ	/čwä/
ኧ / ኧ	/hwa/
ና	/nwa/
ኧ	/ɲwa/
ከ	/kwa/
ዘ	/zwa/
ኸ	/žwä/
ደ	/dwa/
ጃ	/ǧwä /
ገ	/gwa/
ጥ	/ ɮwä/
ጮ	/čwä/
ደ	/šwä/
ፍ	/fwa/

Cuadro 6. Elaboración propia

⁴⁷ Según clasificación de Leslau (2000: 9)

En amárico las “consonantes wa” forman el llamado diptongo creciente (formado por vocal cerrada y vocal abierta), el equivalente en español al diptongo formado por la vocal cerrada “u” más la vocal abierta “a”, en el que los órganos articulatorios se desplazan de una posición cerrada a otra más abierta. Este tipo de diptongo no suele ofrecer dificultad a los estudiantes de nuestra lengua.

Algunas de las palabras que incluyen la “consonante wa” en amárico son las siguientes:

<i>Palabra en amárico</i>	<i>Fidäl</i>	<i>Traducción español</i>
በኋላ	/bähwala/	después, más tarde
ቧምቧ	/bwambwa/	fontanero
ጻደኛ	/gwaddäñña/	amigo/a
ኳስ	/kwas/	pelota
ቋንቋ	/qwanqwa/	lengua, idioma

Cuadro 7. Elaboración propia

2. Nivel morfo-sintáctico

En los primeros niveles de aprendizaje, como es lógico, es cuando surgen más errores de tipo interlingual debido a la interferencia de la lengua materna (amáríco o L1(a) en este epígrafe), o de otra lengua aprendida con anterioridad, (inglés o L1(b), en el capítulo siguiente). A continuación vamos a ver algunos de estos errores divididos en las categorías según el fenómeno o categoría gramatical afectado: concordancias de género, número y persona gramatical, artículos, posesivos, pronombres personales, adverbio y verbos reflexivos.

2.1. Concordancias

En este epígrafe explicamos el fenómeno de la concordancia en cuanto al género y al número en el sintagma nominal y la relación de la persona gramatical entre el sujeto y el verbo.

2.1.1. Concordancia con el género

Los errores de concordancia en cuanto al género reproducen el esquema que podemos encontrar en amáríco entre el atributo o complemento predicativo con el nombre al que se refieren, dado que, salvo excepciones, el género femenino no aparece marcado en esta lengua; por defecto se da por sentado el género masculino. Solo algunas palabras que hacen referencia a las mujeres, a animales del género femenino y a cosas estimadas o queridas por el hablante poseen una terminación distinta del adjetivo, aunque este fenómeno no constituye una norma fija. En los siguientes ejemplos podemos apreciar la elección incorrecta del género del atributo respecto del sujeto, donde se ha utilizado el género masculino en lugar del femenino:

- (3) * La chica es **guapo**.

ለጃታ ቆነጅ ናት።

Ləǰətwa qonǰo nat.

La versión en amárico de esta frase presenta el adjetivo en su forma masculina en lugar de la femenina (qonǰit), donde el verbo *nat* está marcado en femenino de la 3ª persona del singular, haciendo concordancia con el sujeto (*ləǰətwa*):

- (4) * Ella es **gordo**.

(እሷ) ወፍራም ናት።

(əsswa) wäfram nat.

Encontramos el mismo caso en la traducción al amárico de esta frase. El género femenino está marcado en el verbo *nat*, por lo que se puede omitir el sujeto (*əsswa*).

Dado que en español la adscripción del género es de carácter arbitrario cuando no se trata de nombres relacionados con el género femenino como es el caso de “la chica” o “ella”, los principiantes cometen la discordancia en el género de los adjetivos, como sucede en este caso, en el que se presupone que “día” es de género femenino por recordar la regla básica que hace corresponder las sustantivos terminados en “a” como femeninos y en “o” como masculinos:

- (5) * Tuvimos un día **buena**.

መልካም ጊዜ ነበረን።

Mälkam gize näbärän.

En la versión en amárico la palabra “tiempo/día” *gize* no posee género, por lo que no ha de concordar con el adjetivo *mälkam*.

2.1.2. Concordancia con el número

En amárico el plural no está necesariamente marcado, por este motivo se expresan de igual manera las siguientes frases, en las que *wəlun* significa “contrato” o “contratos”:

- (6) “El comerciante firmó el contrato” y
“El comerciante firmó los contratos”

ነጋዴወ. ወሉን ፈረመ።

Näggadewu wəlun färrämä.

Al igual que sucede con la concordancia de género, los alumnos suelen cometer discordancia de número en español, prefiriendo la forma del singular frente a la del plural. Ejemplos que ilustran este fenómeno se pueden encontrar en frases como las siguientes:

- (7) * No voy nunca de copas porque creo que las bebidas son **malísimo**.

El adjetivo “malísimo” es expresado en singular, mostrando la interferencia del amárico.

2.1.3. Concordancia en persona gramatical

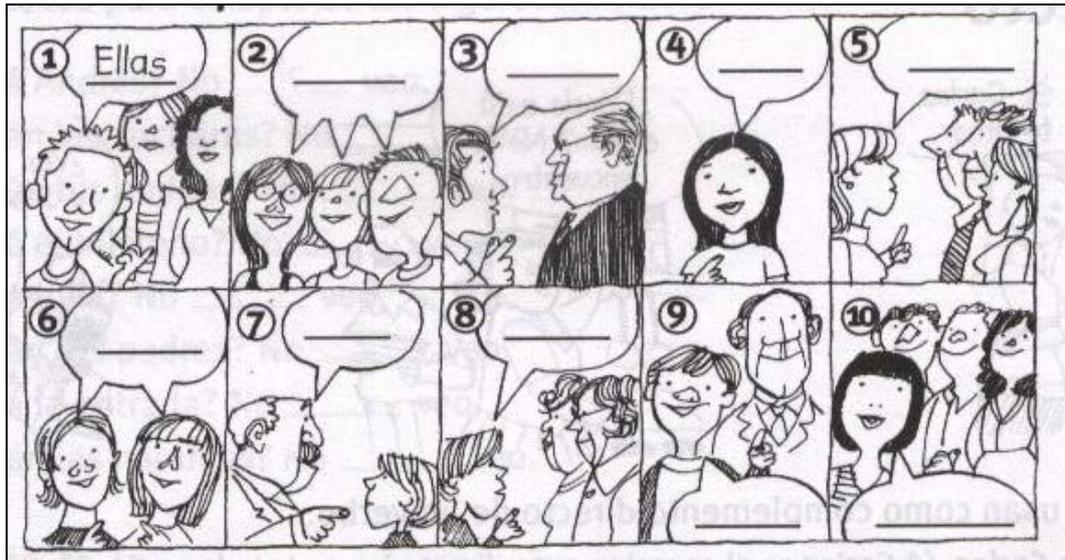
La interferencia del amárico también tiene lugar a la hora de identificar sujetos en español debido a la diferencia de referentes entre las dos lenguas. A continuación resumimos los pronombres personales del español y del amárico en el siguiente cuadro comparativo:

Pronombres personales en español y amárico

<i>Español</i>	<i>Amárico</i>	
yo	እኔ	/əne/
tú (masculino)	አንተ	/antä/
tú (femenino)	አንቺ	/anči/
él	እሱ	/əssu/
ella	እሷ	/əsswa/
él/ella (formal)	እሳቸው	/əssaččäw/
usted	እስዎ	/əsswo/
nosotros	እኛ	/əñña/
nosotras		
vosotros	እናንተ	/ənnantä/
vosotras		
ellos	እነሱ	/ənnässu/
ellas		
ustedes	No existe equivalente	

Cuadro 8. Elaboración propia

Dado que no existe en amárico distinción de género en la primera, segunda y tercera personas del plural, se tiende a ignorar el género femenino, del mismo modo que surgen dificultades para reconocer el pronombre personal “ustedes”. Existen numerosas actividades basadas en dibujos, que consisten en identificar el contexto o situación de los personajes. Aquí es donde se pone de manifiesto esta dificultad en la identificación de sujetos, y se puede observar en las siguientes actividades:



Ejercicio 34.1. Aragonés y Palencia (2003: 77)

Este ejercicio consiste en escribir el pronombre personal en función de sujeto teniendo en cuenta la posición del hablante frente a su(s) interlocutor(es). Los alumnos han de prestar especial atención a la viñeta nº 8 en la que un niño se dirige a unas mujeres de cierta edad. El pronombre personal correcto pertenece a la segunda persona plural “ustedes”, haciéndose patente la diferencia de edad entre el niño y las mujeres, y la conveniencia de usar el pronombre personal para expresar distancia o respeto.

Observe las ilustraciones y complete los bocadillos con los verbos del recuadro en forma afirmativa o negativa.

costar decir encontrar morder oler poder querer sonar ~~venir~~

Ejercicio 49.3. Aragonés y Palencia (2003: 107)

La finalidad de este otro ejercicio es seleccionar el verbo correcto de los propuestos, y conjugarlo según el sujeto y el contexto expuesto. Más concretamente observamos la segunda viñeta, en la que un camarero se dirige a unos clientes de manera formal, siendo conveniente conjugar el verbo “querer” en segunda persona del plural, correspondiente a la forma plural de “usted”: “-¿Qué quieren tomar?”.

Este tipo de actividades supone una cierta dificultad a los estudiantes etíopes a la hora de trabajar con el sistema de pronombres personales en la L1(a) y la L2.

2.2. Los artículos

Hemos observado que se trata de una de las áreas con mayor frecuencia de errores entre los estudiantes de español, debido a que en amárico solo existe el artículo determinado.

2.2.1. Omisión del artículo

El uso del artículo determinado en amárico no coincide con el uso en español. Uno de los casos en los que en la L1(a) se omite el artículo y en español aparece expresamente es con la preposición “a” o “hacia” ወደ (wädä). En la siguiente oración se ha producido un calco estructural del amárico, ya que se ha omitido el artículo determinado “la”:

- (8) * Voy a ø oficina.
ወደ ቢሮ እሄዳለሁ።
Wädä biro əhedallähu.

Debido a que en amárico el artículo indeterminado no existe, el contexto dará a entender si en la lengua meta se debe incluir o no. La siguiente frase, en la que se ha omitido el artículo indeterminado “una” ilustra este hecho:

- (9) * Mi hermana trabaja en ø escuela.
እሁቴ እትምህርት ቤት ትሠራለች።
əhəte ətəmhərt bet təsärräläč.

2.3. Los posesivos

La formación de posesivos también ofrece dificultades debido a la diferencia de uso en la L1(a) y en la L2. En amárico se antepone al poseedor la partícula የ- (yä-), en vez de indicar la posesión mediante la preposición “de”. En los siguientes ejemplos se puede observar una estructura similar en amárico, omitiendo la preposición “de” y anteponiendo el poseedor.

- (10) * Mi amigo la casa es grande.
የጓደኛዬ ቤት ትልቅ ነው።
Yäg_waddäññaye bet təlləq naw.
 La casa de mi amigo es grande.

- (11) * Mi hermana pelo es corto.

የእሁቱ ፀገር አጭር ነው።

Yäähate şägur aččär näw.

El pelo de mi hermana es corto.

2.4. Los pronombres personales

Un error común es incluir el pronombre personal en función de sujeto cuando éste no se encuentra topicalizado, es decir, cuando la intención no ha sido destacarlo o convertirlo en información pragmáticamente relevante (Padilla: 2005). Esto sucede porque los alumnos imitan los esquemas del amárico, lengua en la cual el pronombre personal normalmente está presente. En la siguiente oración podemos observar la inclusión del sujeto “yo”, tal y como haría en su versión en amárico:

- (12) * Los sábados **yo** siempre me levanto tarde.

2.5. El adverbio

El error más significativo que hemos observado (debido al hecho de estar causado directamente por la interferencia de la L1(a)) es el de la posición del adverbio.

- (13) * Tenemos que **más** trabajar.

ብዙ መስራት አለብን።

Bəzu mäsrrat alāban.

Tenemos que trabajar más.

En esta frase se ha colocado el adverbio antes del verbo principal, del mismo modo que en amárico se antepone el adverbio *bəizu* al verbo *mäsrrat*.

2.6. Verbos reflexivos

El uso de los verbos reflexivos como intransitivos es muy común, dado que en amárico no existe la necesidad de complementar el verbo con un pronombre reflexivo:

(14) * ∅ Despierto a las diez.

በአስር ሰዓት ነቃ።

Bäassər säat näqa.

Me despierto a las diez.

En amárico se utiliza una sola forma para expresar un mismo verbo en forma transitiva o reflexiva: “despertar” y “despertarse” es *näqa*. En la frase en español se ha obviado el pronombre reflexivo “me” dando lugar a una frase incorrecta.

También sucede el fenómeno contrario o de hipercorrección, por el cual el estudiante es consciente del uso de estas partículas y las utiliza en contextos donde no es necesario.

Veamos algunos ejemplos de frases incorrectas en español:

(15) * **Me** termino de trabajar en el laboratorio a las cuatro de la tarde.

El pronombre “me” es colocado innecesariamente en esta frase.

(16) * **Nos** deseamos que tenga unas buenas vacaciones.

Aquí también es innecesario el uso del pronombre reflexivo “nos”.

3. Nivel léxico-semántico

En este apartado vamos a analizar la influencia de los verbos “ser” y “estar” en la producción de corpus en la L2 y el ejemplo práctico de vocabulario en amárico procedente de la lengua italiana, con similitudes fonéticas en la L2 pero de significado distinto.

3.1. Verbos “ser” y “estar”

En líneas generales, la utilización en español de los verbos “ser” y “estar” es muy problemática en todos los niveles de aprendizaje debido a la falta de diferenciación de los dos signos lingüísticos en otras lenguas; el amárico y el inglés no constituyen una excepción. Por esta razón es común la vacilación entre los dos verbos, tal y como se puede ver en los siguientes ejemplos, clasificados y explicados de acuerdo a los usos de De Molina y Ortega (1998):

3.1.1. Uso no atributivo

(17) * Si **soy** en casa hago la limpieza.

En esta oración el valor de “estar” en expresión de localización ha sido erróneamente sustituido por el verbo “ser”.

3.1.2. Uso auxiliar

(18) * Mi amiga **es** comiendo en la cafetería.

En este ejemplo el alumno ha olvidado el uso exclusivo del verbo “estar” + gerundio.

3.1.3. Uso atributivo

(19) * Mi familia **es** muy bien.

La incorrección de este ejemplo viene dada por el uso inadecuado del verbo “ser” con el adverbio de modo “bien”. Se ha de emplear en este caso el verbo “estar”.

(20) * **Somos** aburridos.

Esta frase es errónea porque no ha sido correcta la elección del verbo para indicar el significado buscado por el adjetivo. La intención era indicar que en este preciso momento “estamos sin nada con que divertirnos”, que vendría expresado con el adjetivo “aburrido” + “estar”. Por el contrario, la elección del verbo “ser” dota a la frase del sentido de “ser aburrido” o “ser soso, sin saber divertirse”.

(21) * No **está** una historia verdadera.

Esta oración atributiva es incorrecta por el uso del verbo “estar” en vez de “ser” para expresar una cualidad característica (“verdadera”) del sustantivo (“historia”).

(22) * El grupo **es** muy agradecido por su esfuerzo.

En este ejemplo el atributo no es un adjetivo, sino un participio (“agradecido”) con valor adjetival. La incorrección viene dada por el uso del verbo “ser” en vez de “estar”.

3.2. Vocabulario con fonética similar al español

En amárico existe una serie de palabras que por su proximidad fonética al español confunden en su significado al aprendiz novato. Algunas de ellas son provenientes del italiano (marcadas con asterisco). Se trata de falsos amigos fonético-léxicos que resultan curiosos debido a su similar pronunciación con el español y diferencia de significado. He aquí una lista de los más comunes:

Palabra en amárico⁴⁸	<i>Fidäl</i>	<i>Palabra más parecida fonéticamente en español</i>	<i>Traducción español</i>
* ላጺስ	/lap pi:s/	lápiz	goma de borrar
* መኪና	/mäkina/	máquina	coche, automóvil
* ሙታንታ	/mutanta/	mutante	ropa interior
* ቀሚስ	/qämis/	camisa	vestido
አልጋ	/alga/	alga	cama
* ካርታ	/karta/	carta	mapa
ጆሮ	/ğoro/	(yo) lloro	oreja

Cuadro 9. Elaboración propia

⁴⁸ Por orden según el silabario *fidäl*

4. Nivel pragmático

El estudiante de una L2 no solo adquiere conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos culturales que le permiten alcanzar una comprensión en situaciones interculturales, lo que algunos autores denominan como *competencia intercultural*. En el camino hacia el dominio de esta competencia surgen multitud de dificultades y malentendidos que ponen de manifiesto el proceso de aprendizaje. Se trata de errores pragmáticos, socioculturales o referenciales porque no se tienen en cuenta las normas extralingüísticas, que son, como observan Ribas y D'Aquino (2004: 22), aquellas convenciones y referencias culturales de las que no se puede prescindir en la interacción comunicativa. A continuación exponemos algunas situaciones vividas en el aula.

En Etiopía se rigen por el calendario etíope juliano frente al gregoriano occidental, según el cual nuestro año 2008 corresponde al año 2000 etíope. Del mismo modo, la manera de marcar el tiempo es también distinta, ya que la contabilización de las horas comienza a las seis de la mañana, cuando sale el sol (la salida y puesta del sol apenas varía durante todo el año). Por eso las siete de la mañana de un reloj occidental equivale a la una etíope, y así sucesivamente. El día se divide en dos periodos de doce horas cada uno. Hay que añadir o sustraer seis horas para saber la hora según el sistema etíope.

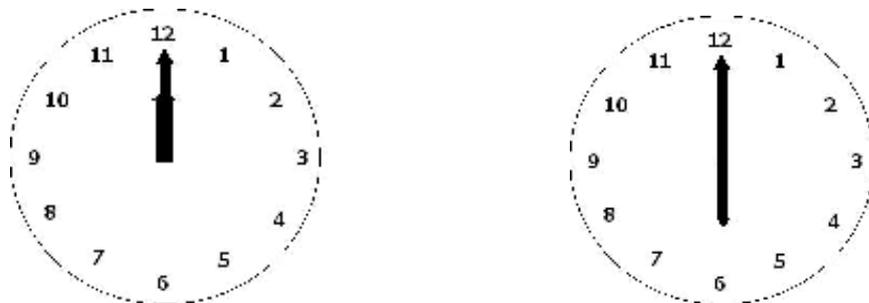


Fig.1. Poquoson.org

De este modo, cuando en Addis Abeba son las doce del mediodía o de la medianoche, en cualquier reloj se observará que las agujas marcan las seis (habiendo transcurrido seis horas desde el amanecer o desde el anochecer).

En la vida diaria se emplea la hora etíope, como es el caso para indicar los horarios de apertura de bancos, comercios y centros oficiales, siempre y cuando la conversación o texto escrito aparezca en amárico. Si la información es expresada en inglés, automáticamente la hora se modifica en seis horas. Así pues, la situación comunicativa se ve afectada en el momento de decir la hora en español, ya que los estudiantes tienden a emplear la hora etíope en vez de la internacional.

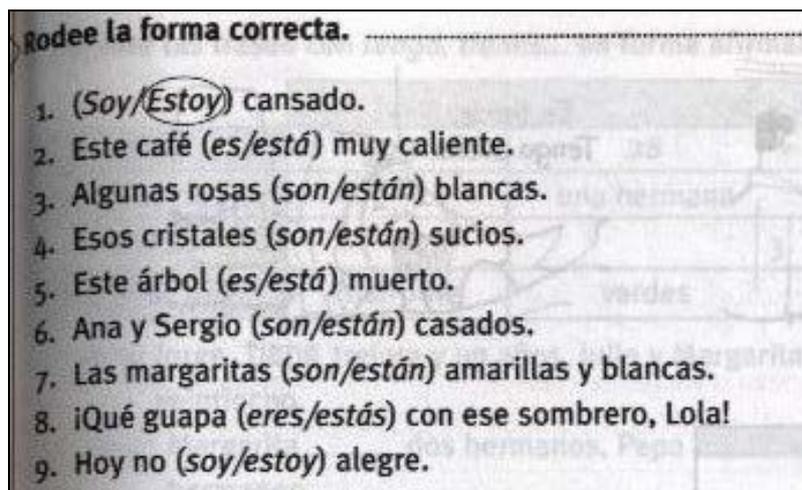
(21) Me levanto a la una y media de la mañana.

(22) Me acuesto a las cuatro y media.

Ahora bien, cuando el aprendiz quiere expresar la hora internacional, se trata de una excepción, por lo tanto lo especifica dentro de la frase:

(23) Termino de estudiar a las doce, **internacional**.

Otro aspecto cultural singular, si lo comparamos con el español, es el uso del campo semántico de la muerte. A los estudiantes les llama la atención que en las oraciones donde aparece el verbo “morir”, el sujeto pertenece al reino vegetal. Este aspecto se puede observar en ejercicios como el propuesto por Aragonés y Palencia (2003: 96) donde se explica el contraste entre “ser” y “estar” y se propone la oración “Esta planta está muerta” para explicar que el verbo “morir” siempre aparece con el verbo “estar”. En la página siguiente, en la quinta oración del siguiente ejercicio se propone la práctica gramatical eligiendo el verbo correcto: “Este árbol (es/está) muerto”:



Ejercicio 44.1. Aragonés y Palencia (2003: 97)

En Etiopía, a diferencia de lo que ocurre en los países occidentales, la muerte no es un tema considerado especialmente tabú, pues la muerte, por regla general, está muy presente en la vida diaria de los etíopes. Por este motivo los estudiantes formulan frases, que si bien no suponen la incursión de ningún error, sí pueden resultar curiosas por su espontaneidad, sobre todo al tratarse de seres queridos. A continuación mostramos un par de ejemplos:

(24) Mi madre está viuda porque mi padre está muerto.

(25) Tengo tres hermanas pero mi hermano murió.

En lo que respecta a las relaciones sociales, el uso de “tú” y “usted” también presenta peculiaridades. En amárico también existe la distinción entre estos dos sujetos, (tal y como hemos visto en el cuadro 8), y predomina el uso de “usted” frente a “tu” para mostrar respeto. Esto se ha podido observar en el aula de español cada vez que los estudiantes se dirigían a la lectora de “usted”, a pesar de la insistencia de ésta para que le tutearan y así crear un ambiente distendido.

Por último, cabe destacar la distancia y cercanía física en los saludos como fuente de malentendido intercultural. En Etiopía es costumbre por parte del hombre

saludar a otros hombres o a mujeres de confianza con tres golpes de hombro a hombro, lo cual implica una proximidad física a la que no se está acostumbrado en España. Este contacto físico lo vivían con más naturalidad los estudiantes de español de la Universidad que la propia lectora, cuando se encontraban fuera del distrito universitario y la saludaban efusivamente con esta práctica reservada a personas consideradas cercanas.

CAPÍTULO VI

Errores interlinguales por interferencias del inglés

VI. Errores interlinguales por interferencia del inglés

1. Nivel fónico

Como apuntamos anteriormente, ciertos alumnos se sienten más influidos por el inglés que por su lengua materna a la hora de pronunciar el español. Analizando el Texto 1 del Anexo 1 se puede apreciar los problemas de lectura más representativos⁴⁹:

(26)	Perú	es pronunciado como	/péru/
	artesanía	es pronunciado como	/artesánia/
	país	es pronunciado como	/pés/
	de	es pronunciado como	/dí/
	nueve	es pronunciado como	/nuébe/
	y	es pronunciado como	/é/
	origen	es pronunciado como	/oríyen/
	prehispánico	es pronunciado como	/pre h ispániko/
	venden	es pronunciado como	/beNdéN/
	contemporánea	es pronunciado como	/konteNporáne/
	objetos	es pronunciado como	/ob h étos/
	tradicionales	es pronunciado como	/tradi l onals/
	civilizaciones	es pronunciado como	/sibilaisi ó nes/
	cultura	es pronunciado como	/kaltúra/

⁴⁹ Los símbolos fonéticos ajenos al sistema consonántico español (en negrita) están extraídos de Martín y Siles (1991).

El texto 2 del Anexo 1 también ofrece una muestra de los problemas de lectura más comunes en el aula:

(27)	hiciste	es pronunciado como	/asíste/
	quedé	es pronunciado como	/kuedé/
	película	es pronunciado como	/pélkula/
	hiciste	es pronunciado como	/ístest/
	pues	es pronunciado como	/pús/
	quedé	es pronunciado como	/kuédo/
	estuvimos	es pronunciado como	/estíbimos/
	Oeste	es pronunciado como	/oésta/

Es común, además, la confusión de fonemas y grafemas, tal y como ilustra la escritura de las siguientes palabras:

- (28) * Intelegente
* Húmido
* Uncho

2. Nivel morfo-sintáctico

Al igual que ocurre con la L1(a), el inglés o L1(b) también influye en la producción de español por transferencia lingüística. A continuación podemos ver las categorías donde surgen los errores más frecuentes: concordancia en género, número y persona gramatical, los artículos, los indefinidos, los pronombres personales, las preposiciones, los adjetivos, el objeto directo y las formas verbales no flexivas.

2.1. Concordancias

Hemos observado discordancias, también por influencia del inglés, en lo que respecta al género y al número en el sintagma nominal y la relación de la persona gramatical entre el sujeto y el verbo.

2.1.1. Concordancia con el género y el número

Al igual que ocurre con el amárico, al no existir el género femenino en plural como en español, los estudiantes olvidan la concordancia en el momento de producir frases. En la siguiente frase se ha optado por el género masculino en plural del adjetivo indeterminado “varios” para modificar el sustantivo “amigas” en femenino y plural.

(29) * Voy a hablar con **varios** amigas.

I am going to talk with several friends.

En inglés el adjetivo *several* tiene una única forma para el género y el número, del mismo modo que el sustantivo que modifica, *friend*, no distingue entre masculino y femenino. En español, se ha optado por la forma en masculino plural.

2.1.2. Concordancia en persona gramatical

Los errores de concordancia en persona gramatical entre el sujeto y el verbo tienen lugar por influencia del inglés, ya que, tal y como se puede observar en la siguiente tabla, los pronombres personales en inglés presentan diferencias en español e inglés:

Pronombres personales en español e inglés

<i>Español</i>	<i>Inglés</i>
yo	<i>I</i>
tú	<i>you</i>
él	<i>he</i>
ella	<i>she</i>
usted	No existe equivalente
nosotros	<i>we</i>
nosotras	
vosotros	<i>you</i>
vosotras	
ellos	<i>they</i>
ellas	
ustedes	No existe equivalente

Cuadro 10. Elaboración propia

Las formas “usted” y “ustedes” no existen en inglés, al igual que la diferenciación entre masculino y femenino de la primera, segunda y tercera personas del plural. Son estos pronombres los que ofrecen dificultad a la hora de hacer frases en español, como ocurre en el siguiente ejercicio en el que es preciso rellenar los huecos con el pronombre personal correspondiente cuando sea necesario:

(30) - *Perdone, ¿de dónde son _____? - _____ somos de Arequipa.*

Ejercicio 34.4. Aragonés y Palencia (2003: 77)

A pesar de que el imperativo “perdone” introduce la oración, los estudiantes optan por el pronombre “vosotros” en vez de “ustedes”, por transferencia del inglés. En el segundo hueco se omite el pronombre “nosotros/as”.

2.2. Los artículos

En esta categoría solo se observa interferencia lingüística del inglés en la omisión del artículo, puesto que el uso del artículo determinado o indeterminado no presenta problemas al ser similar en inglés y español.

2.2.1. Omisión del artículo

El uso del artículo determinado a comienzo de frase presenta dificultad para los estudiantes etíopes. En los siguientes ejemplos podemos ver la ausencia de artículo al comienzo de frase cuando tiene una función de referencia genérica (para referirse a toda la categoría):

(31) * Hombre es un animal inteligente
Man is an intelligent animal.

En inglés, el hombre, como ser humano en general, no va precedido de artículo, como se ha puesto de manifiesto en la frase incorrecta en español.

(32) * Español no es una lengua muy difícil.
Spanish is not a very difficult language.

Tampoco necesita anteponerse el artículo determinado a los nombres de lenguas en inglés. Por el contrario, sí que constituye un error en español debido a que “el español” hace referencia a la lengua española en general.

2.3. Los indefinidos

Este tipo de determinantes no ofrecen demasiada dificultad, pero sí hemos encontrado un uso incorrecto cuando va acompañado de otro indefinido, como es el caso de la siguiente oración:

- (33) * Estuvimos con **unos** otros amigos.
We were with some other friends.

En inglés sí es posible el empleo de los dos indefinidos juntos *some* y *other*, y este uso se ha trasladado erróneamente a la construcción de la frase en español.

2.4. Los pronombres personales

El error más común es el uso innecesario de la forma pronominal sujeto por interferencia de la L1(b), ya que en inglés los pronombres personales en función de sujeto no se omiten:

- (34) * **Tú** tienes un sueño.
You have a dream.

En este ejemplo el sujeto “tú” no transmite información necesaria, por lo que debe estar omitido, al contrario que en inglés.

Con el fin de trabajar la conjugación de los verbos, en el aula se practica oralmente la descripción de unas acciones empleando distintos verbos con el mismo pronombre personal. En el ejemplo práctico de escribir una carta, el estudiante etíope no suele omitir el pronombre personal:

- (35) (Nosotros) escribimos una carta.
(Nosotros) metemos la carta en el sobre.
(Nosotros) pegamos el sello.
(Nosotros) echamos la carta al buzón

2.5. Las preposiciones

Dado que en español es frecuente el uso de estas partículas, son frecuentes los errores en la producción de la L2, sobre todo en los siguientes aspectos:

2.5.1. Elección errónea de la preposición

Son muy comunes los errores de esta categoría gramatical debido a una elección equivocada del equivalente en español de la preposición en inglés.

(36) * Vamos a la Universidad **por** taxi.

We go to the university by taxi.

A pesar de que la traducción en español de la preposición *by* es “por”, el error en esta frase se debe a que en nuestra lengua se utiliza la preposición “en” con los medios de transporte.

(37) * El cuadro está **sobre** la pared.

The picture is on the wall.

En este caso también se hace una traducción directa pero errónea de la preposición, ya que *on* se ha traducido como “sobre” en vez de “en” con valor locativo.

(38) * Ceno sobre las nueve y media **junto** con mi familia.

I have dinner around half past nine together with my family.

En esta frase el fallo se encuentra en el uso innecesario de la preposición “junto” o del uso erróneo de dicha preposición junto a “con”, en lugar de “a”, al contrario de lo que sucede en inglés en que estas dos preposiciones (*together* y *with*) suelen ir acompañadas. Las oraciones correctas serían “Ceno sobre las nueve y media con mi familia” o “Ceno sobre las nueve y media junto a mi familia”.

2.5.2. Ausencia de la preposición

- (39) * Todos los fines de semana voy a la escuela \emptyset practicar teatro.

Every weekend I go to school to practice theater.

La preposición omitida es “a”, necesaria en la expresión de finalidad. Se ha omitido por interferencia del inglés, ya que en esta lengua el verbo en infinitivo *to practice* ya expresa la finalidad del verbo sin necesidad de ninguna preposición.

- (40) * Vuelvo \emptyset mi casa cuando termino de estudiar.

I go back home when I finish studying.

En este caso la preposición “a” es necesaria para indicar destino con el verbo de movimiento “volver”. El error viene dado por el hecho de que se ha calcado la estructura de la L1, en la que los verbos de movimiento no necesitan ninguna preposición (*go back home*).

- (41) * Vamos al cine o \emptyset compras.

We go to the cinema or shopping.

En este ejemplo la preposición omitida es “de”, exigida por la expresión “ir de compras”. En inglés el mismo significado se expresa con el verbo compuesto *to go shopping*, sin necesidad de ninguna preposición.

- (42) * A veces voy \emptyset visitar \emptyset mis primos y mis tíos.

Sometimes I go to visit my cousins and my uncle and aunt.

En esta oración la preposición “a” indica finalidad y la segunda introduce el objeto directo. Sin embargo, son omitidos por influencia de la L1, en la que el verbo de finalidad no va precedido de preposición ni tampoco va precedido de preposición el objeto directo (*go to visit my cousins and my uncle and aunt*).

- (43) * Ayer quedé \emptyset mi amiga para hablar español.

Yesterday I met my friend to speak Spanish.

La preposición “con” en español es necesaria para expresar compañía, mientras que en inglés el verbo equivalente en inglés (*met*) no necesita preposición.

2.6. El adjetivo

Un error muy común es anteponer el adjetivo al nombre, claro calco estructural del inglés, según podemos ver en los siguientes ejemplos, donde “grande” y “fea” se han antepuesto al nombre “casa” y “chica” respectivamente, como sucede en la L1(b).

(44) * Ésta es su **grande** casa.

This is her big house.

(45) * Veo una **fea** chica.

I see an ugly girl.

Otro tipo de error es omitir la preposición “de” que permite calificar el sustantivo al que modifica, como en la siguiente oración en la que se ha omitido la preposición por interferencia del inglés, aunque no ha habido inversión de los constituyentes:

(46) * Me encanta la clase \emptyset tarde.

I love the afternoon class.

2.7. El objeto directo

Hemos observado un uso innecesario de preposiciones al reproducir la estructura de la L1(b) en la L2 por interferencia del inglés cuando se introduce un objeto directo.

(47) * Escucho **a** la radio.

I listen to the radio

En esta oración se ha incluido erróneamente la preposición “a” delante del objeto directo “la radio”, por interferencia del verbo en inglés seguido de preposición (*to listen to*).

2.8. Formas verbales no flexivas

Este apartado incluye los errores de producción de estructuras con el infinitivo y el gerundio, éste último también dentro del uso de locuciones prepositivas.

2.8.1. El infinitivo

- (48) * Siempre voy a la iglesia y escuchar música de iglesia.

I always go to church and listen to church music.

En inglés se puede expresar finalidad en la coordinación de dos sintagmas con la preposición *and*, mientras que en español es necesaria la preposición “a” seguida del verbo en infinitivo “escuchar”.

2.8.2. El gerundio

- (49) * Me encanta escuchar música sin **haciendo** nada.

I love listening to music without doing anything.

Esta oración presenta un calco estructural del inglés *without + -ing*. En español, después de la preposición “sin” se incluye el verbo en infinitivo, siendo la frase correcta: “Me encanta escuchar música sin hacer nada”.

2.8.3. Uso incorrecto de perífrasis verbales

La influencia del inglés también es notoria en el uso de las locuciones prepositivas “después/antes de + infinitivo”, dado que en español se reproduce el esquema del inglés *before/after + ing*.

- (50) * Siempre me acuesto a las dos después **leyendo** filosofía.

I always go to bed after reading philosophy.

En español se ha colocado el verbo en gerundio en vez de infinitivo, haciendo una traducción directa del verbo en inglés *reading*. La oración correcta sería “Siempre me acuesto a las dos después de leer filosofía”.

- (51) * Termino de **leyendo** a las cinco y media.

I finish reading at half past five.

Lo mismo ocurre con la estructura “terminar de + infinitivo”, en la que se ha introducido erróneamente el verbo en gerundio copiando el verbo en inglés *reading*. La frase correcta en español sería: “Termino de leer a las cinco y media”.

3. Nivel léxico-semántico

En este nivel existen determinados verbos con diferentes acepciones cuya elección determinará la corrección semántica de la frase:

- (52) * ¿Has **perdido** a tu familia de España?
Have you missed your family from Spain?

En esta oración el verbo *to miss* significa en español “perder” o “echar de menos”. El alumno ha optado por el primer significado a la hora de formar la frase, dando lugar a la incorrección semántica.

En el proceso de adquisición de vocabulario en español resulta útil la similitud de vocabulario que existe entre español e inglés. El estudiante conoce el significado de multitud de palabras cuando las ve por primera vez: Verbos como “construir”, “destruir”, y adjetivos como “defensa”, “elegante”, “activa”, son fáciles de comprender dado que son cognados⁵⁰ del inglés (*to construct, to destroy, defense, elegant*).

Sin embargo, es esta misma similitud la que permite la incursión de errores ortográficos cuando se practica el vocabulario:

- | | | | |
|------|--------------|-------------|------------|
| (53) | * Clase | en lugar de | clase |
| | * Dishonesto | en lugar de | deshonesto |
| | * Diferente | en lugar de | diferente |
| | * Edificio | en lugar de | edificio |
| | * Millones | en lugar de | millones |

⁵⁰ Cognado: “Semejante o asimilado a lo que expresa el nombre a que se aplica.” Definición tomada del *Diccionario de uso del español* de María Moliner (1988).

4. Nivel pragmático

De nuevo encontramos malentendidos lingüísticos en el aprendizaje de español, esta vez surgidos del conocimiento de la lengua inglesa que tienen los estudiantes. Es interesante señalar que el estudiante etíope posee más conocimientos sobre la cultura anglosajona que de la española, en gran medida debido a los medios de comunicación. Un caso específico es la concepción del tiempo: en el caso de la cultura etíope, los horarios de las actividades cotidianas se asemejan a la cultura anglosajona. Por este motivo el estudiante etíope se guía por el uso del tiempo tal y como se emplea en inglés.

(54) * A las seis de la **noche** quedé con mi amigo.

At six in the evening I met my friend.

El término *evening* se puede traducir en español como “tarde” o “noche”, dependiendo de la hora a la que se esté refiriendo. En este caso concreto las seis son de la tarde, no de la noche.

El campo semántico de la comida también es origen de malentendidos entre las distintas culturas. En el aula produce asombro la variedad gastronómica de España, donde la pizza, las hamburguesas y los perritos calientes no se encuentran entre los alimentos típicos de nuestro país. La explicación de la composición del gazpacho, tortilla de patatas y fabada requiere más dedicación por parte del profesor, ya que se trata de ágapes desconocidos.

En un ejercicio práctico de uso de las cuatro principales comidas del día (desayuno, comida, merienda y cena), se daba al alumno diferentes alimentos para su identificación en cada momento del día. Las comidas presentadas son el pescado, la sopa, los cereales, el bocadillo, la leche, los macarrones, la tortilla, la menestra y el zumo de naranja. En el caso de los cereales había unanimidad a la hora de hacerlo corresponder con el momento de la comida o la cena, en vez del desayuno, ya que los

alumnos tienen asociado la palabra “cereal” a la *inyera*⁵¹, ingerida en las principales comidas, y no como alimento consumido con leche.

Existe determinada terminología que también produce malentendidos. Un ejemplo concreto es la palabra “profesor/a”, que en inglés se puede traducir como *teacher* si corresponde al nivel de Secundaria o Bachillerato o *professor*, si se trata de la Universidad, y a cuyos vocablos están acostumbrados en Etiopía. Por este motivo, cuando se hacía público el programa de la asignatura de español, o cualquier otra notificación se firmaba como: “Profesora María Esteban”. El título de “profesora” provocaba malentendidos ya que los estudiantes pensaban que se trataba de una profesora doctora, como ocurriría en el ámbito anglosajón con el término *professor*. Solo una vez que se aclaraba la traducción apropiada de los términos, se daban cuenta de la naturaleza de una lectora no doctora en el ámbito académico superior y que se autodenominaba “profesora”.

⁵¹ Se trata del alimento nacional hecho de *teff*, pequeño cereal cuya harina es fuente de un alto contenido de hidratos de carbono, proteínas, calcio, potasio y hierro (Gonzálbez y Cebrián: 2003). La torta resultante es la fuente principal de alimento del país.

CAPÍTULO VII

Errores intralinguales

VII. Errores intralinguales

Teniendo en cuenta el criterio etiológico, los errores se pueden clasificar, además de interlinguales, también en intralinguales. Este tipo de errores está producido debido a conflictos internos de la L2, es decir, por las dificultades propias de las reglas de español. En este capítulo hacemos un recuento de todos aquellos fallos que no están directamente influidos por las L1 y, por lo tanto, no procede su inclusión en los anteriores capítulos.

1. Nivel fónico

Ya hemos observado que la fonética española no supone gran dificultad para los estudiantes etíopes, siempre y cuando no tengan en cuenta la pronunciación del inglés. Sin embargo, la grafía de determinadas palabras influye en su pronunciación, tal y como hemos visto en el capítulo anterior. Cabe resaltar los grafemas “g” y “j” con sonido /x/ que son los que representan una mayor dificultad al estudiante etíope.

2. Nivel morfo-sintáctico

En este apartado hemos incluido los errores cometidos en las categorías gramaticales de los artículos, indefinidos, adverbios, preposiciones y la negación.

2.1. Los artículos

Bajo este epígrafe clasificamos los errores del uso de artículos en un uso expletivo o innecesario, la utilización del artículo definido en el lugar reservado normalmente al indefinido y los artículos en combinación con “estar” y “haber”. Considerando las definiciones de los artículos determinados e indeterminados dada por Seco (1991: 166), según las cuales los primeros denotan que lo designado por el nombre es un ser preciso ya conocido o supuesto por el oyente, o que está considerado en general y no como un ser individual, y los segundos denotan que lo designado por el nombre es algo no conocido o no supuesto por el oyente, o algo indiferente para el que habla, hacemos las siguientes observaciones respecto de los errores apreciados en esta categoría:

2.1.1. Adición del artículo

(55) * Los habitantes de Addis Abeba son de **los** varios lugares.

En este ejemplo se ha colocado innecesariamente el artículo debido a que el nombre “lugares” ya ha sido determinado en el contexto por medio del adjetivo indeterminado “varios”.

(56) * Les gusta comer **el** queso.

En esta frase no es necesario el artículo porque su omisión hace referencia a la categoría de “queso” en general.

2.1.2. Elección entre el artículo determinado e indeterminado

(57) * Addis Ababa no es **la** ciudad antigua, es **la** ciudad moderna.

En esta frase el artículo determinado “la” debe ser reemplazado por el valor introductor del artículo indeterminado “una”, expresando que el nombre “ciudad”, en ambos casos, es indiferente para el que habla.

2.1.3. Los artículos en combinación con “estar” y “haber”

Para expresar localización se puede utilizar el verbo “estar” con el artículo determinado o el verbo “haber” con el artículo indeterminado. En los siguientes ejemplos se ha optado por el verbo incorrecto:

(58) * **Está** una mesilla en el dormitorio.

La oración correcta debe contener el verbo “hay”, siguiendo la regla de verbo “haber” + artículo indeterminado. Esta estructura denota que lo que designa el verbo es algo indeterminado o no supuesto para el oyente.

(59) * En la calle de enfrente **hay** el restaurante que me gusta.

En cambio, lo contrario sucede en esta frase, en la que la estructura correcta es “estar” + artículo determinado, para expresar que “el restaurante” es ya conocido por el hablante.

2.2. Los indefinidos

No suele ofrecer mucha resistencia la adquisición de esta categoría gramatical, no obstante sí que causa confusión la diferencia de uso entre las formas “algún” y “alguno”:

(60) * Me gusta mucho leer **alguno** libro.

En este ejemplo se debería haber incluido el indefinido “algún” en vez de “alguno”, ya que la norma es que el cuantificador impreciso vaya siempre antepuesto al

sustantivo, para hacer referencia a la cantidad (imprecisa) atribuida al objeto designado por el sustantivo (“libro”)⁵².

2.3. Los adverbios

La posición que ocupan los adverbios dentro de la frase no suele ser problemático, pero sí la conveniencia de su inclusión en compañía de otras partículas que también modifican el adjetivo:

(61) * El examen es **muy** difícilísimo.

El error en esta oración surge al incluir el adverbio “muy” con la terminación de superlativo “-ísimo”.

(62) * Los personas es **mucho** alto.

Además de la incorrección en la concordancia de género y número, el adverbio también es el equivocado; debería ser “muy”.

2.4. Las preposiciones

Esta categoría gramatical también da lugar a un elevado número de errores intralingüales; destacan los siguientes aspectos:

2.4.1. Elección errónea de la preposición

(63) * Más tarde voy **en** la Universidad.

Se ha elegido la preposición errónea para indicar lugar con un verbo de acción. Para que la frase sea correcta, “en” debe ser sustituido por “a”.

2.4.2. Ausencia de la preposición

(64) * Entonces fuimos \emptyset el bar.

En este caso ha habido se ha omitido la preposición “a” con verbo de movimiento.

⁵² Alarcos (2005: 117)

2.4.3. Adición de la preposición

(65) * Paso la noche leyendo cartas hasta **a** las ocho.

Esta oración presenta doble preposición; la “a” no es necesaria para indicar un intervalo de tiempo con la hora.

2.5. La negación

El error en esta categoría se centra en la posición errónea de la partícula negativa o de su ausencia cuando hay doble negación:

(66) * El hombre lleva **no** sombrero.

En esta frase se ha colocado erróneamente la partícula “no”. Su posición siempre es delante del verbo.

(67) * No me gusta bailar y voy a las discotecas **nunca**.

En este ejemplo la doble negación va expresada mediante la partícula negativa delante del verbo, la cual ha sido omitida más el adverbio “nunca”, resultando en la frase: “No me gusta bailar y no voy a las discotecas nunca” o bien la colocación de dicho adverbio delante del verbo formando una negación simple: “No me gusta bailar y nunca voy a las discotecas”.

3. Nivel léxico-semántico

Una dificultad que surge en una primera etapa es la asociación de significados en español. Esto es observable en adjetivos como “negro” y “moreno”, donde este último adjetivo es utilizado en lugar de “negro” cuando el sustantivo al que se refiere pertenece a un campo semántico distinto al del pelo:

(68) * Llevo los pantalones **morenos**.

Tiene especial relevancia la confusión entre verbos del mismo campo semántico, más concretamente el del vestido. Es común la confusión de los verbos “llevar”, “ponerse” y “vestirse”, con el problema añadido de la conjugación de los dos últimos verbos con la partícula de reflexivo “se”.

(69) * El hombre se lleva vaqueros.

* El hombre viste.

* El hombre se viste vaqueros.

* El hombre pone vaqueros.

Las respuestas correctas serían:

(70) El hombre lleva vaqueros.

El hombre se viste.

El hombre se pone vaqueros. (En la tercera y cuarta oración)

Igualmente los verbos “llevar” y “ponerse” son utilizados a menudo con el significado de “vestirse”:

(71) * Llevo mi ropa.

* Pongo mi ropa.

4. Nivel pragmático

A menudo el material al que están acostumbrados los estudiantes difiere del que en la actualidad se emplea en las clases de ELE, debido a que en Etiopía se trata de libros obsoletos que en muchas ocasiones son donaciones de hace alguna década, de corte estructuralista, y además de lenguas extranjeras, que como hemos visto, tienen más tradición de enseñanza en el país que nuestra lengua. Al ser diferente también la metodología adoptada desde hace dos años para las clases de ELE (enfoque comunicativo-ecléctico), existen errores de interpretación de actividades como la que presentamos a continuación:



Fig. 2. Borobio (2004: 104)

A propósito de varios chistes de Forges, los estudiantes tienen que realizar una comprensión de los mismos que suscite el debate en el aula para una práctica oral de las estructuras y de paso aprendan un aspecto más de la cultura española. En este chiste en particular, es necesaria una explicación previa del contexto ya que los alumnos no están familiarizados con los códigos, y piensan erróneamente que los puntos provenientes del bocadillo, en vez de tratarse del pensamiento unánime de todos los bañistas, son gotas de lluvia.

En ocasiones surgen ciertas dudas sobre la conveniencia de incluir determinadas actividades en el aula, para no herir la sensibilidad de algún alumno sin recursos económicos. Este problema viene reflejado también por el empleo de material creado para un perfil de estudiante. En el caso de Pinilla y Acquaroni (2005), este manual está ideado para un estudiante proveniente de cualquier país acomodado con facilidad para viajar, no siendo común el caso de los estudiantes de ELE de la Universidad de Addis Abeba. Las siguientes actividades muestran la inadecuación de su empleo en clase, al promover la expresión oral a propósito de las compras y el consumismo, prácticas poco habituales en el país:

2
ENTORNO
COTIDIANO

Queremos responder



Perdona, ¿te puedo hacer unas preguntas?

1. Escucha la siguiente encuesta y marca las respuestas. ¿Estás de acuerdo con el encuestado? Coméntalo con tu compañero/a.

¿ERES CONSUMISTA?

1. ¿Qué haces con toda la propaganda publicitaria que llega a tu casa?

A. La leo bien y, a veces, la guardo.	B. Suelo utilizarla, es muy útil.	C. La tiro.
--	--	--------------------

2. ¿Qué opinas de los productos que muestran su "marca" de una manera evidente?

A. Su calidad siempre es superior.	B. Nunca los compro.	C. A veces son mejores.
---	-----------------------------	--------------------------------

3. ¿Qué sueles elegir a la hora de hacer regalos?

A. Regalos convencionales, no tengo tiempo de buscar.	B. Artículos de plena actualidad, siempre a la moda.	C. Sigo los gustos de la persona a la que hago el regalo.
--	---	--

4. ¿Cómo sueles comportarte durante las rebajas?

A. Yo nunca voy. Hay demasiada gente.	B. Voy a ver si encuentro algo barato.	C. Busco sólo lo que necesito.
--	---	---------------------------------------

5. Repasa tus posesiones un momento... ¿Tienes muchas cosas que compraste emocionado y luego no has usado nunca?

A. Sí, tengo muchos "trastos" inútiles.	B. No, lo pienso muy bien antes de gastar el dinero.	C. Algunas, pero espero usarlas algún día.
--	---	---

Discute los resultados finales con el resto de la clase.

2. ¿Sois capaces de diseñar una encuesta como la del ejercicio anterior? En grupos, elegid un tema que os resulte interesante y formulad unas preguntas. Ahora sólo tenéis que hacer la encuesta a los otros/as compañeros/as de la clase.



30

Fig. 3. Pinilla y Acquaroni (2005: 30)

Esta página muestra una encuesta adaptada formada por varias preguntas tipo test que han de ser contestadas según la situación real del alumno. Observemos con detenimiento las preguntas inadecuadas para el nivel sociocultural del estudiante etíope:

(72) “1. ¿Qué haces con toda la propaganda publicitaria que llega a tu casa?”

En Etiopía no existe propaganda publicitaria distribuida en buzones. Tampoco existe un servicio de correos gratuito, por eso, no son comunes los buzones en las casas.

(73) “4. ¿Cómo sueles comportarte durante las rebajas?”

En el país africano tampoco existen las rebajas entendidas como periodo o periodos durante el año en el que los productos son rebajados de su precio habitual, ya que es común el fenómeno del regateo para conseguir un precio más asequible, en cualquier momento del año.

(74) “5. Repasa tus posesiones un momento... ¿Tienes muchas cosas que compraste emocionado y luego no has usado nunca?”

Esta pregunta produce bochorno al profesor cuando es leída en voz alta en el aula. Las “posesiones” de las que disfrutaban los aprendices, en la mayoría de los casos, han sido compradas meticulosamente debido a su bajo poder adquisitivo, y no se les ocurriría acumular “trastos inútiles”, tal y como expresa la opción “A” del test.

Lo mismo sucede cuando tratamos el tema de los viajes, como se muestra en el siguiente ejemplo:



¿Has visto algún toro por las carreteras?

1. Xander y Nicole son dos estudiantes norteamericanos que han elaborado una lista de preguntas para saber si sus compañeros/as de clase se han adaptado a las costumbres españolas. ¿Por qué no respondes a esas preguntas? Puedes ayudarte con las siguientes expresiones:

Sí, ya ...
No, todavía no ...
Nunca, a veces, alguna vez ...
Esta semana, este mes ...
Últimamente ...

} + Pretérito perfecto

DURANTE TU ESTANCIA EN ESPAÑA

1. ¿Has dormido la siesta?
2. ¿Has salido *hasta las tantas* con tus amigos/as?
3. ¿Has probado la paella?
4. ¿Has visto películas españolas?
5. ¿Has realizado algún intercambio con chicos/as españoles/as?
6. ¿Te has adaptado al horario de las comidas?
7. ¿Has ido a alguna fiesta típica española: las Fallas, la Semana Santa...?
8. ¿Has visto la tele o has escuchado música en español?
9. ¿Has realizado algún tipo de trabajo o actividad profesional?
10. ¿Has descubierto la moda española?
11. ¿Has visto algún partido de fútbol?
12. ¿Has preparado una tortilla de patatas?
13. ¿Has dado un beso a algún/a español/a?
14. ¿Has visitado algún monumento famoso?
15. ¿Has visto algún toro por las carreteras?



2. Compara tus respuestas con las de tu compañero/a. ¿Se os ocurren otras preguntas para completar la lista?

Fig.4. Pinilla y Acquaroni (2005: 46)

Esta actividad refleja situaciones que se pueden realizar durante una improbable visita a nuestro país por parte de un estudiante medio etíope, a no ser que logre una de las becas otorgadas por la AECID. Sin embargo, las preguntas del ejercicio se pueden adaptar a la idiosincrasia etíope, cambiando el contexto de las situaciones:

(75) “3. ¿Has probado la pasta italiana?”

“5. ¿Has realizado algún intercambio con chicos/as de otro país?”

“7. ¿Has ido a alguna fiesta típica de tu región?”

“10. ¿Has descubierto la moda de otro país?”

“13. ¿Has dado un beso a algún/a extranjero/a?”

5. El problema de la ortografía

Un aspecto que llama la atención los primeros días de clase a los estudiantes es el uso de los signos de exclamación e interrogación a comienzo de frase. Esta característica ortográfica del español muchas veces es omitida en la escritura.

En este primer nivel el estudiante no es consciente todavía de la importancia de la acentuación ortográfica. Por ello, son comunes errores como omitir la tilde en las producciones escritas; este hecho no permite la distinción de los pares de palabras cuyo significado recae en la inclusión o ausencia de la tilde:

- (76) “el” (artículo) y “él” (pronombre personal)
“que” (pronombre relativo) y “qué” (pronombre interrogativo)
“esta” (determinante) y “está” (verbo estar)
“como” (verbo comer) y “cómo” (pronombre interrogativo)

Desde el punto de vista del profesor, un matiz que resulta curioso es la escritura en minúsculas de textos en español, a principio de frase o después de punto, dado que no existe en el sistema de escritura *fidäl* las mayúsculas, tal y como se puede observar en la Fig.5.



Fig. 5. Muestra de texto escrito en amárico Documento personal con traducción en Anexo 2

Por este motivo son comunes los errores en frases como las siguientes:

- (77) * *le he aconsejado retrasar la boda.*
- * *Tengo un sueño. voy a tener un coche bueno.*

Por el contrario, el estudiante sí escribe los días de la semana, los meses del año y las nacionalidades en mayúscula por clara influencia del inglés:

- (78) * *Muchos besos y abrazos (sus estudiantes de **Martes** y **Jueves**).*
- * *Ha vivido con ella en la misma casa desde **Septiembre**.*
- * *Voy a ayudar a la gente pobre de países **Africanos**.*

Hasta ahora hemos visto la implicación de los errores, tanto interlinguales como intralinguales, en el aula. Los hemos descrito y analizado, pero no hay que olvidar que surgen como consecuencia directa de una actuación determinada por parte del docente; en otras palabras, los errores se cometen al realizar los ejercicios y actividades propuestos siguiendo una metodología definida. En el siguiente capítulo vamos a abordar los métodos en la enseñanza de L2 a lo largo de la historia como exposición y justificación de una elección meditada del enfoque elegido para la clase de español en la Universidad de Addis Abeba, después del estudio de todos los enfoques existentes.

CAPÍTULO VIII

Justificación del enfoque metodológico empleado en el aula

VIII. Justificación del enfoque metodológico empleado en el aula

1. Introducción

Antes de pasar a tratar el método de enseñanza que hemos utilizado en nuestras clases de español, vamos a reflejar un breve repaso de los diferentes métodos y enfoques existentes en la enseñanza de segundas lenguas. Este repaso servirá para situar nuestro sistema y justificar de alguna forma que nuestra elección está basada en la reflexión y en las características de la enseñanza en general en Etiopía (véase capítulo II).

Siempre ha existido un interés por aprender lenguas diferentes a la materna, y este hecho se ha visto plasmado en diferentes métodos surgidos para facilitar esta labor. A partir del siglo XX esta búsqueda se encuentra caracterizada por una constante evolución en la enseñanza de L2 y en los consiguientes métodos desarrollados.

Con este repaso de los enfoques de enseñanza de segundas lenguas queremos poner de manifiesto las distintas aportaciones de las escuelas lingüísticas y de la psicología del aprendizaje que han dado lugar a la diversidad de métodos que conocemos hoy en día. Para ello hemos clasificado los métodos y enfoques⁵³ según las aportaciones de las teorías lingüísticas del aprendizaje a la investigación didáctica. Se puede observar que únicamente la gramática estructural y la lingüística textual han contribuido con métodos en la enseñanza de lenguas, no así la gramática generativa, que no se ha concretado en ningún método, aunque su influencia ha sido esencial en el progreso de enseñanza de lenguas. A pesar de la variedad de enfoques y la distinta evolución que han tenido, podemos decir que todos los métodos son aprovechables en el aula hoy en día.

⁵³ Algunos autores consideran “enfoque”, “diseño” y “procedimiento” como elementos incluidos en un “método” al hablar de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este trabajo se emplearán indistintamente los términos “método” y “enfoque”.

Hemos adaptado las clasificaciones de Martinell y Piñol (2000) y Pastor (2004) para dar cuenta de los modelos gramaticales y su aplicación a la enseñanza de L2 a partir de la segunda mitad del siglo XIX.

2. Métodos anteriores al siglo XX

2.1. Método gramática-traducción

El origen de este método se encuentra en la manera de aprender latín una vez que dejó de ser una lengua viva (Pastor: 2004). Se convirtió en el principal método de enseñanza de lenguas durante el periodo 1840-1940, ya que, según explican Ribas y D'Aquino (2004: 10), el principal objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera era la lectura de su literatura en versión original, ya que los viajes, bien sean por negocios o placer, eran una excepción en aquella época. Se trataba de un método deductivo, donde se aprendía la lengua meta a través de reglas gramaticales. El léxico se presenta en listas bilingües y la gramática mediante ejemplos. Posteriormente se leen textos donde aparecen estas reglas con el propósito de poner en práctica su traducción. El error es considerado una imperfección del aprendizaje que revela un conocimiento insuficiente de las reglas gramaticales y que hay que evitar (Ribas y D'Aquino: 2004). Además, la enseñanza se realiza en la lengua materna del estudiante, la unidad básica donde se centra el aprendizaje es la oración y apenas se tienen en cuenta las destrezas de comprensión y expresión oral. Los métodos utilizados son las mismas gramáticas normativas, empleadas en torno a un aspecto de la lengua (Pastor: 2004).

2.2. Método directo

Cuando a finales del siglo XIX surge una ruptura en la metodología de enseñanza de L2 imperante hasta el momento, se intenta, a partir de ese momento, imitar el proceso de adquisición de la lengua materna (L1) mediante la observación del

modo de aprendizaje de los niños. Esta nueva corriente se llama método natural y se basa en la utilización de la lengua meta o L2 como medio de instrucción, y el uso constante de preguntas y respuestas en dicha lengua.

Dentro de esta corriente, el método más influyente fue el método directo, cuyo precursor fue Maximilian Berlitz, fundador del “Método Berlitz”. Sus principios básicos son los siguientes (Pastor: 2004):

- Todas las clases se realizan en la lengua meta.
- Se hace énfasis en la lengua oral.
- La gramática se aprende de manera inductiva.
- Hay un abandono de la traducción como método de enseñanza principal.
- Los profesores tienen que ser nativos de la lengua que imparten
- El vocabulario concreto se enseña mediante dibujos u objetos, y el vocabulario abstracto mediante asociación de ideas.

3. Estructuralismo y psicología conductista

A lo largo del siglo XX se desarrolla la lingüística como disciplina científica, y por lo tanto, la enseñanza de segundas lenguas se verá renovada a partir de ese momento.

Los estructuralistas consideraban la lengua como un sistema abstracto de elementos, y su estudio lo realizaban desde un punto de vista sincrónico (Cuenca: 1993). Partiendo de la premisa de Skinner de que el lenguaje es un comportamiento que se aprende, este método basa el estudio en la repetición de estructuras que den lugar a unos hábitos que consolidan la lengua extranjera. El lenguaje se basa así en un estímulo (lengua meta) - respuesta (reacción lingüística del alumno) - refuerzo (aprobación o desaprobación del uso). De la combinación del estructuralismo y la psicología conductista surgen los métodos con base estructural en los años 40, cuyos representantes más característicos son el enfoque oral y el método audio-lingual.

3.1. Enfoque oral

El enfoque oral, también conocido como método situacional de la lengua, es creado con la finalidad de superar la efectividad del aprendizaje oral del método directo, en este caso de la lengua inglesa. Así, la gramática vuelve a cobrar su importancia: las estructuras gramaticales son analizadas y explicadas. El léxico es cuidadosamente seleccionado, al igual que la presentación de los materiales. La dificultad de los contenidos está graduada, con ejercicios repetitivos de sustitución o *drills*. Al principio los ejercicios son controlados y poco a poco se pasa a otros más libres. Se considera primordial no cometer errores, para ello el alumno debe dominar las estructuras y desarrollarlas mediante la práctica oral.

3.2. Método audio-lingual

El método audio-lingual o audio-oral se desarrolló en Estados Unidos debido a la necesidad de su ejército de aprender lenguas en un periodo breve de tiempo durante la Segunda Guerra Mundial. La metodología se basa en la repetición de estructuras hasta su memorización, en la necesidad de llegar a una precisión gramatical y en adecuar el vocabulario al uso cotidiano. La fonología y la sintaxis se convierten en elementos primordiales del aprendizaje, por encima de la ortografía y la morfología, y los ejercicios se basan en este contraste entre los niveles fonético, gramatical y léxico. Además, el aprendizaje de la L2 no tiene que hacer referencia a la L1, por lo que en el aula se emplea únicamente la lengua meta. El error se convierte en un fenómeno que hay que evitar y erradicar en cuanto aparece como muestra de un avance en el aprendizaje.

4. Gramática generativa y psicología cognitiva

El generativismo considera el lenguaje como una habilidad innata del hablante ligada a los sistemas cognitivos. Las ideas de Chomsky influyeron en esta nueva concepción metodológica de mediados de los años 60. La combinación de la escuela generativa y de la psicología cognitiva dio lugar al enfoque cognitivo, el cual no se plasmó en ningún método de aprendizaje de lenguas en concreto, pero sí influyó drásticamente en los enfoques de enseñanza de L2. Esta ingerencia fue hasta tal punto determinante que supuso la crisis del método audio-lingual anterior.

Según esta nueva teoría, el aprendizaje no se basa en la adquisición de hábitos lingüísticos, propia del método anterior, sino en la formación de reglas. El estudiante las interioriza creando su propia gramática a medio camino entre la L1 y la L2, denominada *interlengua*⁵⁴. Al mismo tiempo, los errores constituyen una fuente de información valiosa para conocer el proceso de aprendizaje, ya que demuestra que éste se está produciendo, por lo que se procede al análisis de los errores. El estudiante recurre a procesos de cognición para configurar la gramática de la L2, y en este proceso puede cometer errores cuya rectificación ayudará a la asimilación del sistema de la lengua meta. En este contexto el método del análisis de errores pasó a estudiar la *interlengua*, la cual puede ser analizada en sí misma sin tomar como modelo la L2.

⁵⁴ Véase la pág.39 para una definición del término.

5. Lingüística textual y psicología socio-cognitiva

A la hora de realizar un análisis lingüístico, la lingüística textual presta atención al texto o discurso, a la pragmática y al aspecto comunicativo de la lengua. Asimismo resalta tres propiedades que debe contener un texto: adecuación, coherencia y cohesión. Además, el protagonismo del aprendizaje recae sobre el estudiante, no sobre el profesor como venía siendo la costumbre hasta el momento. Dentro de este marco, podemos clasificar tres tendencias que desarrollan este análisis lingüístico, y que ilustran la variedad de corrientes metodológicas surgidas de la combinación de la lingüística textual con factores sociales y culturales:

5.1. Nivel umbral

En los años 70 el Consejo de Europa elaboró unas pautas para orientar la enseñanza de segundas lenguas, que supusieron la base y el desarrollo del método comunicativo. El diseño del programa de lengua española fue elaborado en 1979, siguiendo el modelo, como en el caso de las demás lenguas, del lingüista británico D. A. Wilkins.

En este proyecto europeo ya no se definía la lengua meta según los parámetros tradicionales de gramática y vocabulario, sino a través de categorías nocionales y funcionales. Las primeras tienen que ver con el tiempo, el lugar, la frecuencia o la cantidad, y las segundas con funciones comunicativas como presentarse, expresar deseos, pedir permiso, etc.

5.2. Enfoque comunicativo

La lingüística textual comparte muchos elementos con las teorías cognitivas. Uno de los conceptos de la primera que más ha influido en la enseñanza de segundas lenguas es el de *competencia comunicativa*. El sociolingüista Hymes propuso este término en 1981 sustituyendo el concepto de *competencia lingüística* planteado por Chomsky, variando la idea de la capacidad de hablar del hablante por la de comunicarse. Esta competencia se compone de las subcompetencias gramatical (capacidad de utilizar el lenguaje para expresar significado), sociolingüística (capacidad de usar palabras y estructuras acordes al contexto social), discursiva (capacidad de interacción comunicativa) y estratégica (capacidad de transmisión de un mensaje si falla cualquiera de las anteriores subcompetencias). En estas circunstancias nació el nuevo enfoque comunicativo, más relacionado con la pragmática que con la gramática, debido a la fuerte carga sociolingüística que posee este enfoque metodológico. Otra característica del método es que no rechaza la gramática, pero sí su presentación explícita, ya que las estructuras se adquieren de forma deductiva y en función de unas necesidades comunicativas, y se practica mediante actividades creativas buscando situaciones reales (Santos: 1993).

El enfoque comunicativo revaloriza el concepto de error hasta tal punto, que sin su presencia no existiría progreso en el aprendizaje. Al contrario de las máximas estructuralistas, esta nueva alternativa metodológica considera que se aprende formulando hipótesis y no creando hábitos (Vázquez: 1998). El concepto de error fue tan significativo, que el momento de mayor auge del análisis de errores como método de investigación coincide con el desarrollo de los primeros planteamientos del enfoque comunicativo (Santos: 1993).

5.3. Enfoque por tareas

En los años 80 surge este método que comprende en un solo proceso el diseño curricular, la metodología y la evaluación. La unidad básica es la tarea, que sustituye la secuenciación de unidades por una enseñanza global. El enfoque por tareas se centra en una enseñanza que toma como punto de partida la comunicación (a través de los procesos de comunicación), en vez de para la comunicación (contenidos requeridos para la comunicación), más propio del enfoque comunicativo. Un esquema de tarea comprende actividades para practicar en el aula los distintos componentes de la lengua, que constituyen los pasos previos de una tarea final. Las actividades son elaboradas y diseñadas por el profesor y los estudiantes. Según esta metodología podemos contemplar las siguientes características (Pastor: 2004).

- El resultado del trabajo debe ser observable (un texto, imágenes de vídeo, mural, representación teatral...).
- Las fuentes constituyen los materiales fundamentales que proporcionarán datos e ideas a la tarea.
- La existencia de uno o varios temas será significativo, dependiendo de los intereses del grupo.
- Las actividades representan el desarrollo de la tarea.
- Son necesarios unos contenidos para realizar la tarea, como el vocabulario, la gramática, las nociones, las funciones o la entonación.
- Los agentes pueden variar, bien individualmente, o en parejas o en grupo.

6. Métodos humanistas

Los métodos humanistas toman este nombre genérico de la nueva concepción para el aprendizaje de segundas lenguas, más cerca del individuo y del grupo y sin estar ligado estos métodos a ningún modelo lingüístico. Surgen como reacción a los paradigmas estructurales y a los modelos de enseñanza behavioristas. Se pone de manifiesto la necesidad de un aprendizaje mediante el desarrollo integral de la personalidad del estudiante, por lo que es fundamental el análisis psicológico del lenguaje y de las reacciones humanas, ya que el lenguaje representa estos procesos cognitivos (Santos: 1993).

En cuanto al error, éste no se advierte a no ser que influya en la comprensión del mensaje, ya que lo que se busca es la reflexión autónoma del aprendiz para que sea consciente de sus potencialidades.

Los siguientes métodos son los más representativos⁵⁵:

6.1. Sugestopedia

En los años 40 y 50, el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov ideó un método en el que se pretendía aprovechar el potencial del hemisferio derecho del cerebro mediante la sugestión y aplicarlo en el aula. El primer paso es “des-sugestionar” todas las barreras que dificultan el aprendizaje, para más adelante “re-sugestionar” o mantener una actitud positiva en un ambiente relajado que fomente la imaginación y capacidad intelectual del alumno. Se pone más énfasis en la comunicación informal, sin prestar atención a los errores gramaticales. El profesor se convierte en pieza fundamental pero al mismo tiempo se crea un ambiente relajado en el aula, gracias al empleo de música clásica y carteles didácticos que posibilitan un aprendizaje accidental o periférico.

⁵⁵ Clasificación y contenido según Crystal (1997: 379), Pastor (2004: 147-155), Ribas y D’Aquino (2004: 15-17) y Santos (1993: 149-152)

6.2. Método silencioso

Este método, puesto en marcha por el matemático y profesor egipcio Caleb Gattegno en los años 60, debe su nombre al papel del profesor en el aula, quien debe permanecer en silencio para ceder el protagonismo a los estudiantes, evitando convertirse en modelo lingüístico o fuente de *feedback*. En el aula se estimula la interacción oral de los alumnos a través de actividades dirigidas por el docente. Las explicaciones fonéticas y de estructuras gramaticales se realizan utilizando bastones de colores y cartones secuenciadas según su dificultad, con el fin de aprender la gramática de una manera inductiva.

6.3. Respuesta física total

El profesor de psicología estadounidense James J. Asher comenzó a investigar en los años 60 este método centrado en la comprensión auditiva y la actividad psicomotriz, en el cual el aprendizaje viene marcado por la actividad física: en una primera etapa los alumnos deben coordinar los movimientos del cuerpo según las instrucciones dadas (“levántate”, “siéntate”...) Una vez se ha consolidado la lengua en un nivel básico, se introducen cadenas de acción más complejas y a medida que aumenta la capacidad de comprensión de los mensajes recibidos, la capacidad lingüística se desarrolla para la creación de nuevos mensajes.

6.4. Aprendizaje de la lengua en comunidad

Este enfoque, concebido por el psiquiatra Charles A. Curran en los años 70, se basa en las terapias de grupo y en el desarrollo de los planos afectivo y cognitivo. El objetivo es establecer una sólida relación entre alumno y profesor con el fin de librarse de aquellos elementos que pueden perturbar el aprendizaje. No existe un material específico, y las clases comienzan con el aprendiz hablando en su lengua materna, para más tarde el docente traducir los mensajes, que son, a su vez, repetidos por el alumno en

la L2. El profesor también puede reformular los mensajes de forma correcta, y de esta manera el alumno reflexiona sobre el intercambio lingüístico producido.

6.5. Método natural

Los profesores de lenguas Tracy D. Terrell y Krashen, una década más tarde, en los años 80, desarrollaron conjuntamente este enfoque en el que se persigue una adquisición natural del idioma extranjero. Para ello relega los factores cognitivos del aprendizaje a los emocionales, y da más importancia al vocabulario que a la gramática. No existe una corrección formal por parte del profesor, y se persigue las destrezas de comprensión oral y escrita frente a la producción: los alumnos utilizan su lengua materna al mismo tiempo que desarrollan la comprensión en la lengua meta.

6.6. Lenguaje desde dentro⁵⁶ (Language from within)

Este método exige una introspección por parte del alumno sobre sus necesidades e intereses, para más adelante comentarlo con los compañeros. El grupo es quien elabora el material del curso a medida que interactúan unos con otros, convergiendo a la vez los elementos cognitivos, afectivos e interactivos del aprendizaje. Por esta razón este enfoque, propuesto por la educadora estadounidense Beverly Gallean en los años 70, se llama también “sistema de educación confluyente⁵⁷”.

6.7. Práctica oral aplazada⁵⁸ (Delayed oral practice)

Como su nombre indica, este método de los años 70 refuerza el *input* frente a la producción oral o escrita. Valerian A. Postovsky consideraba que se puede llegar más fácilmente a una buena comprensión en una lengua extranjera que a producir mensajes, por lo que la enseñanza de segundas lenguas debería dar prioridad a este aspecto.

⁵⁶ Traducción propia

⁵⁷ Término en español tomado de la página web: sedin.org/proresp/x0085_06.htm

⁵⁸ Ídem.

7. Enfoque ecléctico

Algunos autores⁵⁹ incluyen este método en las clasificaciones de enfoques en la enseñanza de ELE. El método comunicativo y el análisis estructural se combinan para lograr una comunicación más real a través de la integración de las distintas competencias. Se tiene en cuenta la realidad específica del aula: la situación, el momento, los alumnos y sus necesidades para diseñar cada curso de L2. Para ello son útiles tanto los materiales con fines pedagógicos como los que persiguen una habilidad más comunicativa en actividades de corte estructural y comunicativo.

Sus principales características son las mismas que aquellas del enfoque comunicativo, además de las aportaciones de métodos anteriores. Lo que se pretende es lograr la fluidez en el aprendizaje del idioma haciendo uso de los recursos necesarios a través de una flexibilidad metodológica para alcanzar los objetivos fijados.

Este breve repaso de la metodología nos ha servido para estudiar en profundidad los enfoques existentes para poder justificar la elección del método ecléctico que hemos empleado en la clase de español y que exponemos con más detalle en el próximo capítulo.

⁵⁹ Como es el caso de Moliné y D'Aquino (2004: 13-14)

CAPÍTULO IX

Descripción del enfoque metodológico empleado en el aula

IX. Descripción del enfoque metodológico empleado en el aula

Una vez observados y asimilados los diferentes métodos de enseñanza de segundas lenguas, hemos elegido el enfoque ecléctico como método para nuestra clase de español, tal y como hemos adelantado en el anterior capítulo. La elección ha sido cuidadosamente meditada teniendo en cuenta las características y los medios de la Universidad. Hemos escogido una metodología de enfoque ecléctico, por un lado, debido a la falta de medios materiales para desarrollar apropiadamente un método comunicativo en su totalidad, y por otro, por la conveniencia de combinar aportaciones de métodos más tradicionales como el estructural y el enfoque comunicativo a un alumnado acostumbrado a lecciones tipo magistral con poca intervención del estudiante en el aula.

Los materiales didácticos disponibles son aquellos donados por la AECID y los aportados por la propia lectora:

- Aragonés, Luis y Ramón Palencia. *Gramática de uso de español para extranjeros*. Ediciones SM. Madrid, 2003.
- Borobio, Virgilio. *Nuevo ELE. Curso de español*. Ediciones SM. Madrid, 2004.
- Bosque, Ignacio. *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. SM. Madrid, 2004.
- Consejería de Educación y Ciencia en EE.UU. y Canadá. *Revista Materiales*. Ministerio de Educación y Ciencia, 2005.
- Cortés, Maximiano. *Guía de usos y costumbres de España*. Edelsa. Madrid, 2003.
- Gómez Torrego, Leonardo. *Gramática didáctica del español*. Ediciones SM. Madrid, 2002.
- González, Alfredo y Carlos Romero. *ECO 1. Curso modular de español lengua extranjera*. Edelsa. Madrid, 2005.

- Pinilla, Raquel y Rosana Acquaroni. *¡Bien dicho! Ejercicios de expresión oral*. SGEL. Madrid, 2005.
- Sarmiento, Ramón y Aquilino Sánchez. *Gramática básica del español*. SGEL. Madrid, 2002.
- Schmitt, Conrad. *Spanish Grammar*. McGraw-Hill. 1999.
- VV.AA. *Diccionario RAE*. Vigésima segunda edición, 2001.
- VV.AA. *Lecturas graduadas*. Difusión.

La impartición de clases según el enfoque ecléctico ha sido desarrollada a través del seguimiento del libro de texto de Borobio (2004) para la adquisición de destrezas comunicativas y la explicación paulatina de las estructuras gramaticales que no están presentes en el libro y requieren una mayor comprensión por parte del aprendiz, también apoyadas por la ejecución de ejercicios provenientes de la gramática de Gómez Borrego (2002). Además, se ha hecho uso de la bibliografía anterior para la adaptación del currículo a las necesidades de cada uno de los cuatro grupos de la asignatura de español.

Si bien es cierto que habría sido necesaria la explotación de recursos audiovisuales con fines didácticos más a menudo, al margen del ciclo de cine en español organizado en la Universidad. Esto no ha sido posible debido a las dificultades logísticas y a la escasez de material, que ha hecho difícil la audición de canciones, exhibición de películas y uso del material audiovisual en general.

En las siguientes páginas observaremos que el enfoque ha sido desarrollado primero localizando los problemas del aula y más adelante con la propuesta de ejercicios y actividades.

1. Cómo abordar los problemas en el aula

En este apartado explicaremos el procedimiento que hemos seguido para afrontar las dificultades más notorias que hemos observado en el aula. Las hemos clasificado en los niveles fónico, morfo-sintáctico y léxico-semántico. Las estrategias empleadas han sido variadas, tales como la realización de un cuadro comparativo del sistema fonético español a través de la pronunciación en amárico de las letras del abecedario, el desarrollo de ejercicios orales de pronunciación en el plano fónico, o las comparaciones sintácticas entre las dos lenguas en el plano morfo-sintáctico.

1.1. Nivel fónico

Debido a los desajustes entre fonemas y letras en español (presentes también, por regla general, en todas las lenguas), es conveniente la comparación de los fonemas de la L1 y la L2 en los primeros días de curso para evitar errores fosilizables en etapas posteriores del aprendizaje. En nuestro caso, y aprovechando la similitud de sonidos y la estrecha correspondencia entre las letras y fonemas del amárico y el español, recurrimos a la transcripción fonética en *fidäl* de las letras de nuestro abecedario (cuadro 11), para facilitar la pronunciación de los grafemas que presentan más problemas (“g”, “h”, “j”, “ll”, “q”, “v” e “y”).

Abecedario español con transcripción fonética en *fidäl*⁶⁰

Letra	Nombre español	Transcripción fidäl	Comentarios
a	a	አ	
b	be	ቤ	
c	ce	ሴ	Sonido con seseo
ch	che	ቸ	
d	de	ደ	Sonido más aproximado En amárico es palatal
e	e	ኤ	
f	efe	ኤፊ	
g	ge	-	Sonido sin equivalente en amárico
h	hache	-	Ausencia de sonido no existente en amárico
i	i	ኢ	
j	jota	-	Sonido sin equivalente en amárico
k	ka	ካ	Sonido más aproximado En amárico es aspirado
l	ele	ኤሌ	
ll	elle	ኤጂ	
m	eme	ኤሜ	
n	ene	ኤኔ	
ñ	eñe	ኤኝ	
o	o	ኦ	
p	pe	ፔ	Sonido más aproximado En amárico es aspirado
q	qu	ኩ	Sonido más aproximado En amárico es aspirado
r	ere	ኤሪ	En amárico el mismo símbolo representa el sonido sencillo y doble
rr	erre		

⁶⁰ En la tercera columna “Transcripción *fidäl*” se incluye la transcripción fonética al amárico del nombre de la letra en español.

s	ese	ኤሴ	
t	te	ቴ	Sonido más aproximado En amárico es aspirado
u	u	ኡ	
v	uve	ኡቤ	
w	uve doble	ኡቤ ዶብሌ	
x	equis	ኤኪስ	
y	i griega	ኢ ግሪኬጋ	
z	zeta	ሴታ	Sonido con seseo

Cuadro 11. Elaboración propia

El error más común en los principiantes es la pronunciación de las vocales, por ello es fundamental hacer hincapié en la diferenciación de las cinco vocales del español y las siete del amárico. Se comienza por una lectura coral de las vocales aisladas “a, e, i, o, u” para posteriormente incluir consonantes formando palabras. La lectura en voz alta se completa con dictados de palabras:

(79) **masa mesa misa musa**

Más adelante la pronunciación se centra en los diptongos, con ejercicios de repetición oral⁶¹:

(80) **bueno sitio tiempo familia**

Separación de sílabas:

(81) **llue-ve ciu-da-da-no fui-mos se-rio**

Discriminación de sonidos:

(82) **hay / ahí rey / reí ley / leí hoy / oí**

Ejercicios de parejas mínimas⁶²:

⁶¹ Clasificación y tipo de ejercicios basados en González Hermoso y Romero Dueñas (2004: 78)

(83) amáis / améis cenáis / cenéis estudiáis / estudiéis

Y clasificación de palabras según el diptongo correspondiente /ai/ /ei/ /au/ /eu/:

(84) jugáis Europa aunque seis causa naípe

Las consonantes se practican al mismo tiempo que la ortografía mediante grupos de letras: “c”, “z” y “q” por un lado, “r” y “rr” por otro, “g” y “j”, y el grupo “l”, “ll” e “y”⁶³.

“c”, “z” y “q”

La letra “c” con pronunciación /θ/ o /s/ delante de “e” o “i”, en palabras como “Valencia”, “cero” y “cine”. O con pronunciación /k/ delante de “a”, “o” y “u”, en palabras como “coco”, “carta” y “Cuba”.

La letra “z” siempre como /θ/ o /s/: “diez”, “razón” y “zona”.

La letra “q” más la vocal “u” con fonema /k/ delante de “e” o “i”: “queso”, “querer” y “quince”.

Estos fonemas más su ortografía se practican mediante dictados de palabras:

(85) estanco, cafetería, plaza, calle, ciudad, supermercado, parque, cine...

“r” y “rr”

La letra “r” se pronuncia /r/ o se puede pronunciar /r̄/ cuando aparece entre vocales o al principio de palabra.

Mediante ejercicios de parejas mínimas se ejercitan estos sonidos y su ortografía:

(86) ahora / ahorra pero / perro cero / cerro coreo / correo

⁶² Ejercicios inspirados en Alonso (1994: 101-102)

⁶³ Clasificación y ejercicios según (González Hermoso y Romero Dueñas: 2004)

“g” y “j”

La letra “g” con pronunciación /g/ delante de “a”, “o” y “u”, en palabras como: “gustar”, “gato” o “gorro”.

La letra “g” más la vocal “u” con fonema /g/ delante de “e” o “i”: “Miguel” o “siguiente”.

La letra “g” con pronunciación /x/ delante de “e” o “i”: “Argentina”, “página” y “gente”.

La letra “j” siempre con pronunciación /x/: “hijo”, “jueves”, “ejemplo” y “Javier”.

Estos sonidos y su ortografía se pueden practicar mediante ejercicios de parejas mínimas:

(87) hago / ajo higo / hijo gusto / justo gota / jota

O dictados en los que hay que completar la palabra con la letra adecuada:

(88) Me gusta **j**ugar con el **g**ato.

(89) Los **j**ueves mi hijo trabaja en **G**erona.

(90) En el mes de **a**gosto la **g**ente baila **t**angos en este lugar.

“l”, “ll” e “y”

La letra “l” siempre se pronuncia /l/: “loro”, “Lola” y “lila”.

La letra “y” con pronunciación /i/ en posición aislada o al final de palabra: “y” y “soy”.

La letra “ll” e “y” se pronuncian /y/ al principio o en medio de una palabra: “yo”, “ayer” y “paella”⁶⁴.

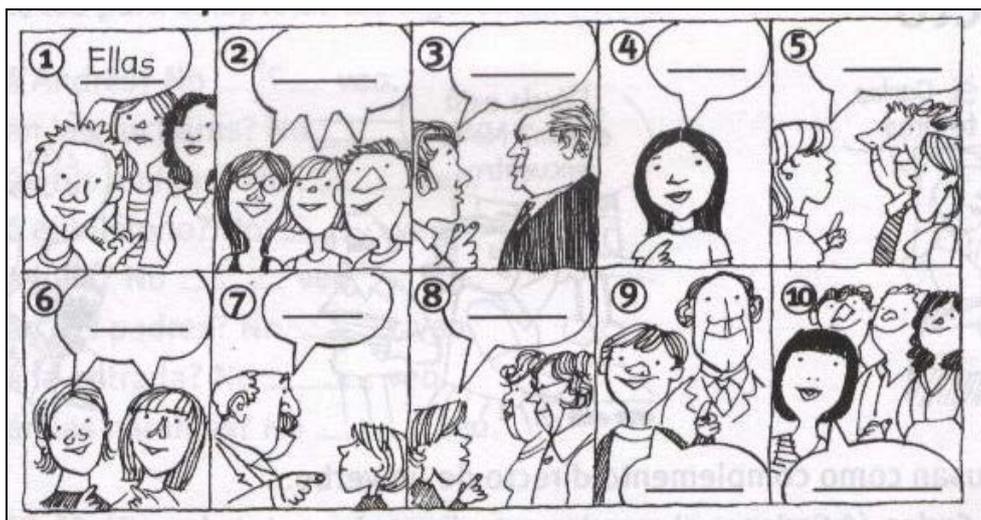
A través de ejercicios de parejas mínimas se puede contrastar los sonidos /l/ y /y/:

(91) loro / lloro Alá / allá polo / pollo vale / valle

⁶⁴ Con el fin de facilitar la asimilación de sonidos al estudiante, y dar muestra de un fenómeno de plena vigencia, se ha aplicado el *yeísmo*, que como bien apunta en su gramática Alarcos (2005: 35), consiste en la pérdida del rasgo lateral que opone los fonemas palatales /ʎ/ y /y/.

1.2. Nivel morfo-sintáctico

Un error muy común en el nivel principiante es la identificación de sujetos. Para la puesta en práctica del uso de sujetos existe un ejercicio bastante efectivo que consiste en identificar a través de dibujos los pronombres personales de los personajes, localizando en primer lugar quién es el hablante y a quién o sobre quién habla:



Ejercicio 34.1. Aragonés y Palencia (2003: 77)

Una de las características morfo-sintácticas de la lengua española es la concordancia de los constituyentes de la oración, aspecto que, como hemos observado anteriormente, supone una dificultad al estudiante etíope. Con el fin de poner en práctica esta concordancia, una actividad que la ejercita gradualmente es cambiar el género y número de determinadas oraciones.

El ejercicio consiste primeramente en cambiar las siguientes frases a plural, haciendo hincapié en aquellos constituyentes que han variado, o grafemas añadidos (en negrita):

(92) El gato se sube al árbol.

Los gatos se suben a **los** árboles.

- (93) La serpiente es peligrosa.
Las serpientes **son** peligrosas.

Y posteriormente pasarlas a femenino y a plural en los dos géneros:

- (94) Mi tío es delgado.
Mi tía es delgada.
- (95) Mis tíos **son** delgados.
Mis tías **son** delgadas.

- (96) ¿Estás listo?
¿Estás lista?
¿Estáis listos?
¿Estáis listas?

A menudo los estudiantes cometen errores derivados del amárico, y a veces del inglés, quizás influidos por el principio de economía lingüística, es decir, aplicarán la regla del idioma que resulte más cómoda o fácil. Por esta razón, es tan conveniente que el profesor o profesora aprenda el idioma del país donde imparta español, pudiendo, así, establecer comparaciones desde esta lengua preferentemente, o inglés en su defecto, con el fin de que el alumno lo entienda mejor. En nuestro caso, el conocimiento del amárico fue especialmente útil para establecer las diferencias a través del análisis de los calcos y transferencias.

Un ejemplo práctico se encuentra en la formación de oraciones con los verbos “gustar”, “encantar” y “doler”, dado que su funcionamiento es español es parecido al verbo “tener” en amárico. En el verbo ከለ /allä/, lo poseído determina el pronombre objeto sufijado. De manera parecida los verbos españoles citados se conjugan en tercera

persona del singular o del plural dependiendo de que lo que guste, encante o duela sea singular o plural.

En amárico los pronombres objeto sufijados se combinan con **አለ** /allä/ y se convierten en el sujeto:

(97) Tengo un perro.

ውሻ አለኝ።

Wišša alläñ.

(98) Tienes (f.) una perra.

ሴት ውሻ አለኝሽ።

Set wišša alläččish.

(99) Tenemos unos perros.

ውሻዎች አሉን።

Wiššawoč allun.

Así, lo que es poseído determinará si el sufijo se conjuga como tercera persona singular masculino **አለ** /allä/, femenino **አለኝ** /alläčč/ o plural **አሉ** /allu/, seguido por el pronombre objeto sufijado.

El uso de otros verbos en amárico es también parecido al español, por ello es conveniente establecer una comparación para conseguir una mejor comprensión de los verbos españoles.

La conjugación del verbo “parecer” en presente de indicativo es muy similar a la conjugación del equivalente en amárico de **መሰለ** (Mäsälä).

El verbo impersonal en tercera persona singular con pronombre objeto está incluido dentro de la misma palabra: **ይመስለኛል** (Yimäsläñal).

Me parece: (prefijo 3ª sg. ይ “yə” + raíz del verbo “mäslä” + pronombre objeto ን “əñ” + sufijo 3ª sg. አል “al”).

A la hora de establecer la diferencia entre verbos que actúan como reflexivos con “se” y como transitivos, también se pueden comparar el uso de ambos idiomas. Ejemplos como los siguientes pueden ilustrar de manera más efectiva las explicaciones gramaticales.

El verbo “levantar” es transitivo, y añadiendo la partícula “se” se convierte en reflexivo, “levantarse”. De la misma manera, si a ciertos verbos amáricos se les añade el prefijo “a” o “as” se convierten en transitivos:

(100) /Mäṭa/ significa “venir” y /amäṭa/ “traer”

መጣ / አመጣ

(101) /Bälla/ significa “comer” y /abälla/ “dar de comer”

በላ / አበላ

1.3. Nivel léxico-semántico

De igual manera, para un mejor aprendizaje del léxico es útil la explicación de los significados de las palabras homófonas según van apareciendo en clase:

“Sal” como sustantivo y verbo imperativo.

“Río”, “cuento” o “vuelo” como sustantivos y verbos en presente de indicativo.

Para practicar y tratar de superar las dificultades de comprensión y expresión de las diferentes acepciones de un mismo adjetivo, se realizan ejercicios de expresión en los que hay que producir oraciones para distinguir el significado de ambas acepciones. Un ejemplo son los siguientes pares con “ser” y “estar⁶⁵”:

(102) Ser **aburrido** y estar **aburrido**.

Ser **bueno** y estar **bueno**.

Ser **listo** y estar **listo**.

Ser **moreno** y estar **moreno**.

Ser **rico** y estar **rico**.

⁶⁵ Ejercicio inspirado de Aragonés y Palencia (2003: 96)

2. Ejercicios y actividades

Teniendo en cuenta que la realización de ejercicios sirve de terapia para corregir los errores una vez éstos son evaluados por el profesor, la naturaleza de la actividad variará en función de la gravedad del error. En el caso concreto de la Universidad de Addis Abeba, se ha optado por un tipo determinado de materiales, tanto publicados como creados *ex profeso* por la lectora, que se adaptan a las necesidades del departamento.

2.1. Materiales publicados

Tal y como hemos comentado anteriormente, los materiales que se utilizan en la Unidad de Español son los donados por la AECID: *Nuevo ELE* de SM y gramáticas de referencia, y los aportados por la lectora: el método *ECO* de Edelsa y *Gramática de uso de español para extranjeros* de SM. Todos ellos corresponden al nivel Usuario Básico en las etapas iniciales A1 y A2 según el *Marco de referencia*, para adecuarse al nivel de los alumnos que inician el estudio de nuestra lengua.

2.2. Creación de materiales

En el departamento es notoria la falta de cualquier tipo de material, y tampoco es fácil encontrar métodos para la didáctica del español. Al ser la primera vez que se imparte la lengua, no existe ningún tipo de apoyo didáctico. Únicamente en la biblioteca de la facultad se pueden encontrar algunos libros publicados hace bastantes años para la enseñanza del español.

Al no disponer de una copia de los libros de texto para cada alumno, ni poder disponer de fotocopias, el profesor ha de ingeniárselas para crear materiales que resulten útiles y variados. Un ejemplo de este material creado son unas tarjetas rudimentarias que creamos fotocopiando unas fichas de unos juegos en inglés llamados “Opposites

game”, y “Action verbs” de los cuales son seleccionados los adjetivos y acciones que mejor se adaptan al ritmo del aula. Después son pegadas una vez fotocopiadas en una cartulina y se utilizan como tarjetas a las que se les da la vuelta para descubrir el adjetivo o verbo oculto.

El primero es el “Juego de la memoria”:

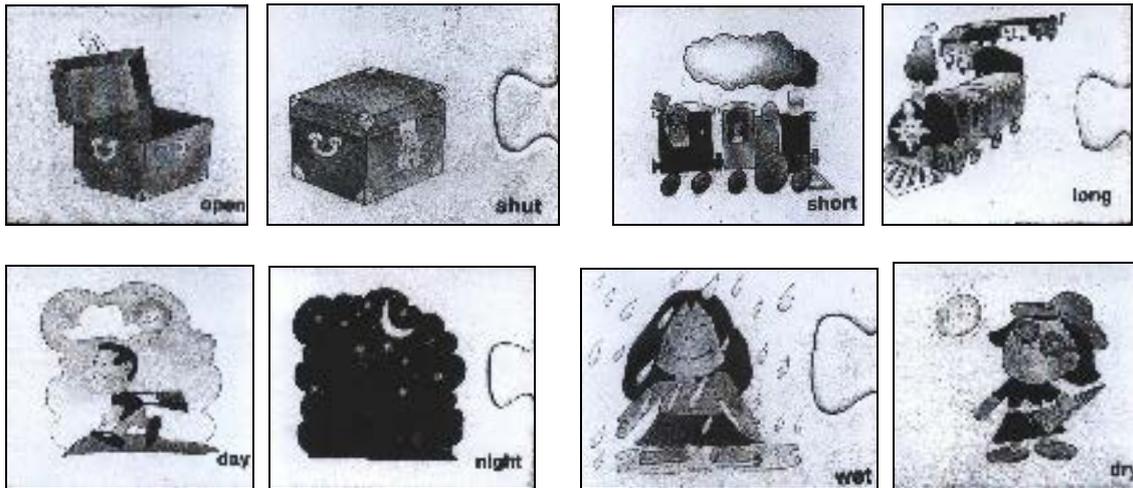


Fig.6. Elaboración propia

La actividad consiste en dar la vuelta a dos tarjetas del total expuesto boca abajo sobre una mesa, e intentar encontrar mediante la memorización dos tarjetas que formen opuestos. Gana el alumno que más pares consigue descubrir. De esta manera se ejercita la adquisición de vocabulario como “abierto y cerrado”, “corto y largo”, “día y noche”, “húmedo/mojado y seco”, “alto y bajo”, etc.

El segundo juego que ha sido empleado con bastante aceptación es el de las secuencias de acciones. En este caso, se trata de describir las acciones representadas en dibujos. Son verbos muy útiles en español a los que el estudiante recurrirá más adelante para describir su vida cotidiana:

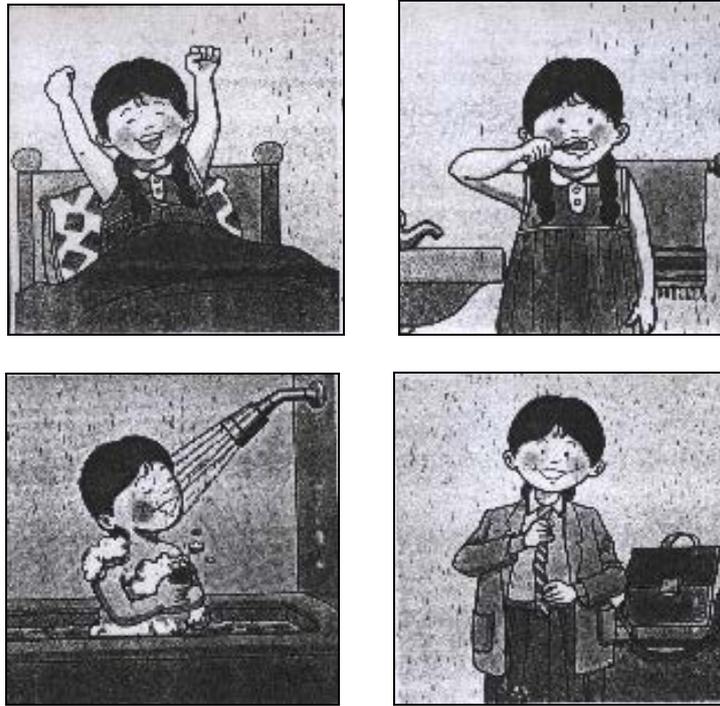


Fig.7. Elaboración propia

La finalidad de este juego es la construcción de oraciones y su práctica oral, en esta ocasión con los verbos reflexivos “despertarse/levantarse”, “lavarse/cepillarse los dientes”, “bañarse/ ducharse” y “vestirse/ponerse la ropa” con los distintos pronombres personales, conjugando adecuadamente cada verbo según el sujeto.

Una segunda fase sería añadir el vocabulario, los conectores y la hora, para formar paso a paso oraciones más complejas. Algunas de las combinaciones que se pueden formar son las siguientes:

a) 3ª persona del singular

Primero se despierta, después se lava los dientes, luego se baña y finalmente se viste.

b) 2ª persona del singular

Por la mañana te despiertas, más adelante te cepillas los dientes, luego te duchas y, por último, te pones el uniforme del colegio.

c) 1ª persona del singular

Todas las mañanas me levanto a las siete de la mañana. Después desayuno zumo de naranja y tostadas sobre las siete y media. Antes de ducharme, me lavo los dientes con pasta de dientes. Y, por último, me visto para ir al colegio a las ocho y media.

CAPÍTULO X

Balance e investigaciones futuras

X. Balance e investigaciones futuras

La asignatura de español comenzó a impartirse en el curso académico 2005-2006 con notable éxito, por lo tanto, al término del curso 2006-2007 ya se ha conseguido afianzar nuestra lengua dentro del departamento y convertirse en referencia imprescindible para todos aquellos estudiantes etíopes que desean estudiar una lengua novedosa hasta la fecha.

Ha sido especialmente interesante observar la adquisición de una lengua románica como el español por parte de alumnos cuya lengua materna pertenece a la rama semítica, sin ser el árabe o el hebreo, lenguas más estudiadas desde nuestra perspectiva occidental.

Durante estos dos cursos académicos solo se han impartido los dos primeros niveles iniciales según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (A1 y A2), lo que no ha impedido que surgieran muestras interesantes en la *interlengua* surgida del contacto del español con el amárico y el inglés.

Debido a la falta de recursos de la que adolece la Universidad de la capital no se ha podido organizar actividades más variadas, aunque la motivación por parte de los alumnos ha sido fundamental para sustituir estas carencias y encauzarlas en un aprendizaje efectivo. Aún así se ha podido organizar un ciclo de cine destinado a toda la comunidad universitaria, en el que se proyectaron películas en lengua española, dando pie a la presentación de aspectos culturales que de otra manera habrían quedado descontextualizados. Se han tratado temas tan variados como el periodo especial cubano a través de la película *Guantanamera*, la II República Española y la Guerra Civil con *La lengua de las mariposas*, o el desempleo con *Los lunes al sol*.

La experiencia ha sido muy enriquecedora porque se ha podido ayudar, si quiera un poco, a conseguir los sueños de los alumnos para aspirar tener un próspero futuro

profesional. Tal y como apunta Ángels Oliveras (2000: 28), los estudiantes de una lengua extranjera, no solo persiguen el aprendizaje de la lengua y cultura (en este caso la española) sino también una forma de vivir; muchos se encuentran motivados por alguna de las becas que ofrece la AECI para estudiar español en España, y estaríamos orgullosos de que las pudieran conseguir gracias a la labor que hemos venido emprendiendo desde septiembre de 2005.

Somos conscientes de la amplitud del ámbito de estudio, y esperamos que la aproximación que ofrece este trabajo de investigación sea completada en un futuro. El corpus que conforman las muestras obtenidas puede ser ampliado, ya que ha transcurrido un año académico más (2007-2008) y se pueden analizar las producciones de los estudiantes de ELE comparando los errores cometidos en los niveles A1 y A2 con los nuevos errores del nivel B1. Estos errores, tanto interlinguales como intralinguales serán, sin duda, enriquecedores y mostrarán la evolución ocurrida desde la puesta en marcha de la Unidad de Español.

CAPÍTULO XI

Anexos

XI. Anexos

1. Transcripción de textos

Texto 1. “Los mercados de artesanía de Perú” (Borobio: 2004)

“En Perú hay una gran cantidad de mercados de artesanía del país. Muchos de ellos están en la calle. Son muy populares. Están abiertos de 9:00 a 21:00 y son de origen prehispánico. En ellos venden artesanía contemporánea y reproducciones de objetos tradicionales de las diferentes civilizaciones prehispánicas de Perú, por ejemplo de la cultura inca”.

Texto 2. Borobio (2004: 134)

- ¿Qué hiciste ayer por la tarde?, ¿saliste?

- No, me quedé en casa. Vino Rosa y vimos una película en la televisión. ¿Y tú?, ¿qué hiciste?

- Pues yo quedé con Gloria y fuimos a dar una vuelta. Estuvimos en el Parque del Oeste, luego tomamos algo y volvimos a casa un poco tarde.

2. Traducción de texto

Fig. 5. Muestra de texto escrito en amárico.

1 de enero de 2006

A quien pueda interesar,

Escribo esta carta para certificar que la Srta. María Esteban ha completado el curso básico “Amárico para extranjeros” ofrecido por nuestro departamento desde octubre de 2005 hasta enero de 2006.

El instructor de este curso ha informado a nuestra oficina que la Srta. Esteban muestra la fluidez esperada para su nivel en comprensión y expresión oral.

Con los mejores deseos para su futuro profesional.

Atentamente,

Wondwosen Adane

Catedrático del Departamento de Estudios Etiópes, Universidad de Addis Abeba, Etiopía.

CAPÍTULO XII

Bibliografía y sitografía

XI. Bibliografía y sitografía

1. Bibliografía

- Alarcos Llorach, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Espasa. Madrid, 2005.
- Alonso, Encina. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Edelsa. Madrid, 2004.
- Appleyard, David. *Colloquial Amharic. A Complete Language Course*. Routledge. London and New York, 2003.
- Aragonés, Luis y Ramón Palencia. *Gramática de uso de español para extranjeros*. Ediciones SM. Madrid, 2003.
- Bateson, Mary C. *Arabic Language Handbook*. Georgetown University Press. Washington D.C., 2003.
- Borobio, Virgilio. *Nuevo ELE. Curso de español Inicial 1*. Ediciones SM. Madrid, 2004.
- Briggs, Philip. *Ethiopia*. Bradt Travel Guides. England, 2005.
- Bueno González, Antonio, Judith A. Carini Martínez y Ángeles Linde López. *Análisis de errores en inglés: tres casos prácticos*. Universidad de Granada, 1992.
- Corder S. Pit. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press. Oxford, 1981.
- Crystal, David. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press. Cambridge, 1997.
- Cuenca, Maria Josep. *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. Tàndem Edicions. Valencia, 1993.
- De Molina Redondo, J.A. y J. Ortega Olivares. *Usos de ser y estar*. SGEL. Alcobendas, 1998.
- Del Moral, Rafael. *Diccionario Espasa Lenguas del mundo*. Espasa. Madrid, 2002.
- Eshetu, Alem. *Amharic for Foreign Beginners*. Addis Ababa, 2004.
- Fernández, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa. Madrid, 1997.
- Gómez Torrego, Leonardo. *Gramática didáctica del español*. Ediciones SM. Madrid, 2002.
- Gonzálbez, Javier y Dulce Cebrián. *Etiopía. Un rostro con tres miradas*. Editorial Marfil. Alcoy, 2003.

- González Hermoso, Alfredo y Carlos Romero Dueñas. *ECO. Curso modular de español lengua extranjera 1. Libro del profesor*. Edelsa. Madrid, 2004.
- Gordon, F.L. & J.B. Carillet. *Ethiopia & Eritrea*. Lonely Planet Publications. 2003.
- Kebede, Tilahun. *Ethiopian Amharic Phrasebook*. Lonely Planet Publications. Australia, 2002.
- Leslau, Wolf. *Introductory Grammar of Amharic*. Otto Harrassowitz. Wiesbaden, 2000.
- Leslau, Wolf. *Concise Amharic Dictionary*. Shama Books. Addis Ababa, 2002.
- Martín Uriz, Ana M^a y José Siles Artés. *La pronunciación del inglés para hispanohablantes*. Edelsa. Madrid, 1991.
- Martinell, Emma y Mar Cruz Piñol. *Cuestiones del español como lengua extranjera*. Edicions Universitat de Barcelona, 2000.
- Oliveras Vilaseca, Ángels. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Edinumen Madrid, 2000.
- Padilla García, Xose A. *Pragmática del orden de palabras*. Publicaciones Universidad de Alicante, 2005.
- Pastor Cesteros, Susana. *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones Universidad de Alicante. Alicante, 2004.
- Pinilla, Raquel y Rosana Acquaroni. *¡Bien dicho! Ejercicios de expresión oral*. SGEL. Madrid, 2005.
- Quilis, Antonio. *El comentario fonológico y fonético de textos*. Arco Libros. Madrid, 1997.
- Ribas Moliné, Rosa y Alexandra D'Aquino Hilt. *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Edelsa. Madrid, 2004.
- Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE)* SGEL. Madrid, 2004. [segunda parte, "La adquisición de L1 y el aprendizaje de L2", 261- 282].
- Santos Gargallo, Isabel. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis. Madrid, 1993.
- Santos Gargallo, Isabel. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco Libros. Madrid, 1999.

Vázquez, Graciela E. *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Peter Lang. Frankfurt, 1991.

Vázquez, Graciela E. *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa. Madrid, 1998.

VV.AA. *Ethiopia: A Cradle of History*. Ministry of Information. Department Press. Addis Ababa, 1989.

VV.AA. *Monográfico sobre Etiopía*. Oficina de información Administrativa. MAE, 2004.

VV.AA. *The Ethiopian Languages*. Ethiopian Languages Research Center. Addis Ababa University, 2005.

VV.AA. Office of Population and Housing Census Commission, 1998.

2. Sitografía

Comisión Europea en Etiopía.

www.deleth.cec.eu.int/en/eu_and_ethiopia/cooperation.htm

Council of Europe. Education.

www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp

Gordon, Raymond G., Jr. (ed.), 2005. Ethnologue: Languages of the World, Fifteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International.

www.ethnologue.com/show_country.asp?name=ET

Hudson, Grover M. Department of Linguistics and Germanic, Slavic, Asian, and African Languages, Michigan State University.

www.msu.edu/~hudsonCensustable.pdf

Master en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
Instituto Cervantes – UIMP
2005 - 2007

Las TIC en la clase de ELE.
Interculturalidad y desarrollo afectivo.
Propuesta de una Unidad Didáctica TIC
para un aula de enseñanza de ELE
afectivamente eficaz

Memoria de Máster realizada por: Esther Fernández-Valdés Lloret
Dirigida por: Dr. D. Fco. Javier Ávila

Índice

1. Sinopsis	3
2. Presentación.....	4
3. Introducción.....	6
4. Español para inmigrantes	7
4.1.1. Estado de la cuestión.....	7
4.1.2. Protocolos de actuación en Asturias.....	8
4.1.3. Aulas de Inmersión. Objetivos.....	8
4.1.4. Particularidades del aula de ELE.....	9
4.1.5. Características del alumnado inmigrante.....	10
4.1.6. Papel del profesor.....	10
4.1.7. Metodología.....	12
4.1.8. Contenidos	15
4.1.9. Programación del aula.....	16
4.1.10. Recapitución.....	17
5. Interculturalidad.....	18
5.1.1. La educación multicultural.....	19
5.1.2. La aculturación.....	20
5.1.3. La asimilación.....	20
5.1.4. El enfoque intercultural.....	22
5.1.5. La competencia intercultural.....	22
5.1.6. El profesor intercultural.....	22
6. El componente afectivo.....	24
6.1.1. La dimensión afectiva y el aprendizaje eficaz.....	24
6.1.2. El papel del profesor.....	26
6.1.3. Enfoque comunicativo y factores afectivos.....	26
6.1.4. La motivación.....	27
6.1.5. La ansiedad.....	28
6.1.6. La autoestima.....	29
6.1.7. Actitudes y creencias.....	30
6.1.8. Estilos de aprendizaje.....	32
6.1.9. Recapitulación.....	33

7. Las herramientas TIC.....	35
7.1.1. Introducción.....	35
7.1.2. Internet y educación.....	35
7.1.3. Tipología de herramientas TIC	37
▪ Páginas Web y wikis	
▪ Foros, listas de distribución y chats	
▪ Blogs y webquets.	
7.1.4. Principales herramientas TIC.....	39
7.1.5. Las TIC y el enfoque comunicativo.....	41
7.1.6. Las TIC, interculturalidad y componente afectivo.....	42
8. La unidad didáctica: experiencia real del uso de recursos.....	43
8.1.1. Introducción.....	43
8.1.2. Objetivos generales.....	43
8.1.3. Contenidos.....	45
8.1.4. Metodología.....	46
8.1.5. Actividades y materiales.....	48
8.1.6. Evaluación y guía didáctica.....	83
9. Conclusiones: Las herramientas TIC utilizadas en la unidad y los logros de objetivos de aprendizaje comunicativo de EL2, objetivos interculturales y objetivos afectivos.	92
10. Bibliografía.....	96
11. Anexo: CD-ron	

1.- Sinopsis

El objetivo de esta memoria es analizar la incidencia que el uso de las herramientas TIC tienen en el aula de EL2, a partir de una experiencia real en el aula de inmersión lingüística de Gijón. En qué medida ayudan a conseguir un componente afectivo adecuado que posibilite una enseñanza-aprendizaje afectivo-efectiva. Cómo las nuevas tecnologías de la información y comunicación están en perfecta consonancia con la evolución metodológica dirigida hacia el enfoque comunicativo y centrado en el alumno, convirtiendo a este en creador y responsable de su propio aprendizaje. Internet nos permite superar los límites físicos de la clase y crear una comunidad de aprendizaje más amplia en la cual el elemento "interculturalidad" es una realidad y no un propósito. A través de la red se proponen materiales reales lo que proporciona adquisición simultánea de contenidos lingüísticos y culturales. Y que en la comunicación a través de Internet se pone el énfasis en la interacción y en la negociación del significado entre grupos multiculturales.

Se propone una unidad didáctica en la que las herramientas TIC son un componente importante aunque también se incluyen actividades en formato Word. Se presentan informaciones mediante la herramienta PowerPoint y una serie de páginas web seleccionadas a partir de las cuales, los estudiantes deberán realizar una búsqueda, las conclusiones obtenidas se publicarán en el blog del aula. También se proponen una serie de actividades facilitadas y de refuerzo creadas con el programa Hot Potatoes.

2.- Presentación

Esta memoria, que trata entre otros puntos del componente afectivo y la interculturalidad, es la consecuencia natural de mi experiencia personal y el producto de mi propia experiencia profesional que me ha llevado a enseñar español como lengua extranjera a inmigrantes en un aula de inmersión lingüística y que voy a exponer brevemente.

Algo desencantada con la universidad y los estudios que había elegido decidí irme a vivir a un país extranjero, Francia. Una vez instalada en otro país y en otra ciudad pensé que la mejor manera de integrarme en la sociedad era conocer su cultura y sus gentes aprendiendo su lengua y su literatura lo que me llevó de nuevo a la universidad, esta vez de letras, cuando no hablaba el idioma. Así me encontré en la situación en la que se encuentran hoy mis alumnos. Situación de inmersión total en otra cultura, otra lengua, otro sistema de trabajo, etc. En una situación terriblemente angustiada y frustrante ya que me sentía incapaz no de aprender sino de mostrar los conocimientos adquiridos ya que lo que fallaba era el medio de comunicación, la lengua. Una situación agotadora y llena de soledad. Claro que a diferencia de los chicos y chicas que vienen al aula de inmersión, en mi caso se trataba de una situación elegida libremente por mi; mis estudiantes están en un proyecto de vida planificado, organizado y decidido por sus familias que en la mayoría de los casos no les han consultado ya que probablemente estos tampoco tuvieron otra elección.

Años después volví como auxiliar de conversación a Francia, después decidí "emigrar" a Inglaterra y aprender otra lengua y otra cultura; allí también trabajé como auxiliar de conversación en un colegio en el que había algunas estudiantes extranjeras y pude comprobar de nuevo lo duro que es como experiencia y las grandes dificultades y problemas que tenían. Al regresar a España trabajé como profesora de idiomas y como profesora de ELE. Más tarde me hice funcionaria del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria en Asturias región en la que se presentó el proyecto de acogida sociolingüística a inmigrante en el año 2004. En el curso siguiente 2005-06 empecé a trabajar con inmigrantes en el Aula de Inmersión Lingüística de

Gijón. Esto me llevo a realizar una formación en ELE con lo que me matriculé en el Master de español lengua extranjera de la UIMP 2005-07. Está claro que el profesor de ELE que trabaja con inmigrantes debe tener cierta empatía y "sensibilidad" producto de la propia experiencia o de contactos con otras culturas pero lo que es indudable es que la formación específica en el campo de ELE es esencial. Quisiera dar las gracias a mis profesores del Master y en especial a mi Tutor, a todas las personas que han colaborado de forma directa o indirecta en esta memoria, y muy especialmente a mis alumnos sin los cuales no habría podido producir este trabajo.

3.- Introducción

Las TIC ya son algo más que una moda y gozan de gran interés por parte de autoridades educativas y del resto de la comunidad. El manejo de estas herramientas supone una gran ventaja para el desarrollo integral del alumno ya que en la sociedad actual manejarse en Internet es de vital importancia.

La primera tarea que nos proponemos es definir el contexto de enseñanza en el que nos situamos y las principales características de la enseñanza de español para extranjeros. Nuestra parcela de actuación se reduce y se define ya que nuestros alumnos son jóvenes inmigrantes estudiantes de ESO que se incorporan al sistema educativo y desconocen la lengua vehicular. Tendremos que presentar las características particulares de nuestro alumnado, los objetivos generales que nos proponemos alcanzar, el tipo de enseñanza y sobre todo la metodología que utilizamos en el aula y como se ve apoyada y reforzada por el uso de las herramientas TIC.

Como segundo punto que vamos a tratar en esta memoria es la interculturalidad. Se trata de una de los rasgos esenciales de la sociedad actual ya que nos movemos hacia un mundo cada vez más intercultural y también es una de las características inherentes a nuestro ámbito de enseñanza. Pensamos que las herramientas TIC pueden proporcionarnos un intercambio con agentes pertenecientes a muy diversas "culturas" mas fluido que en la vida cotidiana; de la misma forma, a través de las TIC podemos acceder a contextos de comunicación muy variadas lo que nos proporcionará una gran cantidad de información de tipo sociolingüístico y pragmático. Por todo esto, consideramos las TIC como útiles capitales en nuestro quehacer diario.

Como tercer punto queremos presentar la trascendencia que tiene la dimensión afectiva en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y pretendemos mostrar de forma práctica a través de una unidad didáctica elaborada para el aula el modo en que las herramientas TIC potencian el desarrollo del componente afectivo transformando el aula en un espacio propicio para un aprendizaje afectivo-efectivo.

4.- Español para inmigrantes

4.1.1 Estado de la cuestión

La creciente presencia de alumnos procedentes de otros países está demandando del sistema educativo una respuesta específica de adquisición de la 2ª lengua y de adaptación a nuestro sistema escolar. Y por esta razón se están desarrollando procesos de adaptación para facilitar la integración escolar del alumnado extranjero. Es preciso dotar a los inmigrantes de recursos lingüísticos para posibilitar la comunicación pero también tendremos que proporcionarles algunas pautas de adaptación cultural para procurarles la integración en el marco escolar de este alumnado.

Ante esta situación los centros escolares se enfrentan a la impetuosa necesidad de tener algún tipo de recurso extra que sirvan de apoyo a estos alumnos como las aulas de inmersión dotadas de profesorado cualificado y de los recursos tanto didácticos como metodológicos necesarios para desarrollar esta labor ya que escolarizar al alumnado inmigrante en un aula convencional entraña una serie de dificultades, sobre todo entre los de más edad por las siguientes razones:

- El estudiante tiene dificultades para acceder al currículum formativo en una lengua distinta a la propia.
- Durante bastante tiempo no puede participar en las dinámicas de clase.
- El profesor no sabe cómo adaptar su materia a las particularidades que representa el aprendizaje en una L2.

Este modelo de inmersión total o de contacto falla, pues con la exposición a la lengua en grupos de formación general no siempre se garantiza que los estímulos lingüísticos recibidos sean significativos, ni que se creen oportunidades reales de interacción. En estas condiciones no se respeta la hipótesis del input comprensible de la teoría general de la adquisición de segundas lenguas formulada en 1983 por S. D. Krashen. Este autor elaboró

la fórmula «I + 1» para referirse al input comprensible («I») que contiene elementos lingüísticos ligeramente superiores («+ 1») al nivel actual del aprendiente, y lo definió como «el ingrediente esencial en la adquisición de otras lenguas». Si no hay input comprensible no hay adquisición. Por otro lado, las limitaciones comunicativas en L2 del nuevo estudiante le impiden seguir con normalidad y con unas mínimas garantías de éxito el currículum de la ESO.

4.1.2 Protocolos de actuación en Asturias

La actuación en Asturias con respecto del alumnado inmigrante ha sido la de crear aulas intensivas de inmersión lingüística en las principales ciudades de la región donde acuden los inmigrantes con nivel nulo de español por un periodo de 60 días, combinando esta escolarización intensiva con un cierto número de horas en el centro de referencia y en un grupo ordinario con el fin de facilitar la integración y de crear hábitos escolares si no los hubiere. Una vez finalizado el curso intensivo de entre 180 a 240 horas el nivel alcanzado es aproximadamente A2 dependiendo, claro esta, de la cultura y lengua de origen. Con este nivel básico se incorporan al centro de referencia donde reciben apoyos o se incorporan a un aula temporal de español a razón de 15 horas semanales; sería conveniente trabajar sobre la lengua de instrucción y las destrezas y el vocabulario curricular durante al menos 300 horas más hasta alcanzar un nivel de lengua B1 para poder enfrentarse al sistema educativo con garantías de éxito.

4.1.3 Objetivos de las aulas de inmersión

Los objetivos generales de los cursos de español lengua extranjera son:

- o Dotar al alumnado de la competencia lingüística social básica en español, de tal manera que permita un mínimo de interacción social con la comunidad educativa en la que se inscribe.
- o Desarrollar simultáneamente las distintas competencias: lingüística, discursiva, sociocultural e intercultural.

- o Realizar actividades de desarrollo de hábitos escolares adaptativos y desarrollo de habilidades sociales básicas al objeto de favorecer la integración sicoafectiva de este alumnado.
- o Trabajar y reforzar, en la medida que se alcancen los objetivos anteriores, las competencias en las áreas instrumentales.

4.1.4 Particularidades del aula de ELE

Existen una serie de dificultades particulares a la hora de atender al alumnado inmigrante en grupos específicos de ELE. En primer lugar, en muchos casos se incorpora con el curso ya iniciado en cualquier época del año genera una situación poco favorable a la hora de llevar a cabo una planificación adecuada y una buena programación y secuenciación en los contenidos. El posible grupo que se pueda crear dentro del aula podrá verse afectado por este hecho provocando la constante puesta en marcha de nuevas formas de crear esa unidad necesaria para el buen funcionamiento de las actividades. En segundo lugar, existen serios desajustes educativos entre los niños y adolescentes menores de 16 años que se incorporan al sistema educativo español ya que los grupos pueden estar formados por alumnos de distintas edades y trayectorias escolares, con distintos niveles de alfabetización e, incluso, con diferentes niveles de dominio de la lengua. Y finalmente, podemos añadir que los estilos de aprendizaje desarrollados en las culturas de origen son muy diferentes por lo que tenemos que trabajar las estrategias con el fin de garantizar la integración a nuestro sistema escolar en igualdad de condiciones. Tendremos que:

- o Flexibilizar tendencias y preferencias de aprendizaje derivados de los estilos cognitivos y de aprendizaje.
- o Cooperar adecuadamente en grupos de trabajo, reconociendo las propias aportaciones y las ajenas.
- o Aventurar la capacidad de correr riesgos.
- o Identificar y corregir errores en las respuestas propias y en las de los compañeros.

- o Identificar las estrategias desarrolladas y experimentar en el uso y desarrollo de otras nuevas.
- o Reconocer y evaluar los propios progresos.
- o Construirse una imagen positiva de sí mismo como usuario y aprendientes de lenguas en general y del español en particular.

4.1.5 Características del alumnado inmigrante

El alumnado al que nos enfrentamos tendrá un alto grado de motivación ya que el español es imprescindible para desenvolverse en el ámbito escolar y en su círculo de amistades.

El tipo de alumnado que nos encontramos en las aulas son jóvenes adolescentes que no han elegido venir a este país sino que se trata de la decisión de sus padres, la mayoría de las veces por necesidad. Se trata de jóvenes desarraigados, con familias desestructuradas en muchos casos, con una nula integración social en el entorno ya que no dominan suficientemente las claves culturales del país de acogida. Por supuesto, desconocen el idioma, tanto el código lingüístico como los referentes culturales. La diferencia en los niveles de formación puede ser grande ya que para algunos inmigrantes el español supone ya la tercera o cuarta lengua extranjera que estudian, mientras que para otros es la primera vez que se enfrentan con el aprendizaje de una lengua extranjera. Por todos estos motivos los estudiantes inmigrantes sienten una gran desubicación e inseguridad que se refleja en su actitud como alumnos de español y que habrá que contrarrestar con los mecanismos apropiados. Se tratará este tema más extensamente en el capítulo VI "El componente afectivo".

4.1.6 El papel del profesor

En este sentido, el profesor de español se convierte en un referente, en muchos casos la persona en la que buscarán amparo, compañía y solución a sus problemas y dudas personales; el profesor generará un ambiente afable

y cordial dentro y fuera del aula propiciando buenas relaciones y haciendo que todos se sientan respetados en su cultura y persona pero hay que evitar el paternalismo y caer en una relación de proteccionismo. El profesor ha de acercarse a las necesidades del alumno no sólo en el aprendizaje del idioma, sino también en la cultura en la que se siente inmersa, interesándose por sus costumbres, tradiciones, etc. Será el facilitador de la información básica, proporcionará herramientas de trabajo tomando conciencia de las diferencias y evitando tomar como único referente los modelos de la cultura occidental. Nuestros principios de actuación están fundamentados en potenciar el desarrollo de las destrezas individuales de cada alumno/a procurando la interacción y dinámica participativa dentro del grupo.

A la hora de enseñar español como lengua extranjera al colectivo de inmigrantes que se incorporan al sistema educativo español debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- o Ser conscientes de que nuestra sociedad ha pasado de ser una sociedad de emigrantes a ser receptora de personas de origen extranjero lo que conlleva nueva serie de cambios en diferentes ámbitos de nuestro entorno.
- o Fomentar y capacitar a la sociedad en el conocimiento real del fenómeno migratorio creando programas de sensibilización.
- o Impregnar la metodología de trabajo de interculturalidad, adaptando las estructuras existentes a las nuevas necesidades generadas. Generar nuevos modelos de trabajo, nuevos programas curriculares.
- o Concienciar al profesorado de la diversidad cultural de su alumnado para que se trabaje desde los diferentes modelos educativos con el fin de crear un clima de respeto y cooperación.
- o Elaborar materiales específicos para la enseñanza del español como lengua extranjera que den respuesta al colectivo inmigrante más desfavorecido teniendo siempre en cuenta las necesidades del mismo.
- o Incluir una perspectiva intercultural en los materiales de español.

- o Proporcionar a los centros educativos profesorado especialista de español lengua extranjera.

4.1.7 Metodología

Dentro del enfoque comunicativo, o mas bien a partir del enfoque comunicativo nos posicionamos en una metodología centrada en el enfoque por competencias basada en el Marco común europeo de referencia para las lenguas donde aprendizaje y enseñanza están dirigidos a la acción, a la autonomía del aprendizaje, a aplicar un enfoque por competencias y a fomentar la interculturalidad. El uso de la lengua (y el aprendizaje) comprende las acciones que realizan las personas que como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como, competencias lingüísticas comunicativas.

En el enfoque hacia la acción consideramos al alumno como agente social, con unos conocimientos previos del mundo, de su propia cultura y quizás, del mundo español, y está aprendiendo la lengua para desarrollar unas nuevas capacidades que le permitan actuar en español. La enseñanza va dirigida a la acción, al finalizar una secuencia didáctica el alumno se siente capacitado para hacer las acciones que considera necesarias y que son reales con la lengua: rellenar los formularios de matricula en un instituto, confeccionar su propia tarjeta de visita, redactar un anuncio, describir en que le gustaría trabajar, explicar su propia dieta alimentación, hacer una lista de la compra, etc.

El alumno como agente social no tendrá que simular ser alguien que no es sino que partiendo de su propia individualidad y de sus intereses y gustos, pueda actuar en español en las situaciones de comunicación cotidianas, tal y como lo hace en su lengua materna, para alcanzar las intenciones comunicativas que desee.

Los cuatro ámbitos de aprendizaje y uso de la lengua están presentes ya que el aprendizaje no puede estar circunscrito a un único escenario de uso de la lengua. Comunicamos por motivos personales (ámbito personal), con intenciones públicas (obtener bienes o servicios en la sociedad), en situaciones laborales (en el trabajo o en la formación) y dentro del aula (en el propio proceso de aprendizaje de la lengua). Es decir, una enseñanza completa del español debe reflejar los cuatro ámbitos de uso de la lengua (personal, profesional, público y académico) que condicionan situaciones, registros y formas de comunicación concretas.

La noción de competencia comunicativa que el alumno debe desarrollar para realizar acciones en contextos o ámbitos concretos tiene sus orígenes en los trabajos de Canale y Swain (1980). Proponen una estructura teórica, primero de tres y después de cuatro (Canale, 1983) componentes que describen la competencia comunicativa: la competencia gramatical (lingüística), la competencia socio-lingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Después aparece un quinto componente, la competencia sociocultural (van Ek, 1976). Parece ser que Canale y Swain (op. cit.) reconocen la importancia del contexto al incluir reglas de uso sociocultural en el componente socio-lingüístico, que a su vez Hymes (1972) incluye en el sector tres, lo que es apropiado en un contexto sociocultural dado, pero es van Ek (op. cit.) quien lo operacionaliza y lo incluye en el concepto junto a las cuatro dimensiones ya establecidas en la obra *Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, que forma parte del *Threshold Level of the Council of Europe* que da origen al llamado enfoque comunicativo que hasta hoy ha revolucionado la enseñanza de lenguas extranjeras.

Podemos definir las subcompetencias comunicativas que intervienen en cada acto de comunicación como:

- Competencia lingüística: es la habilidad de usar e interpretar las formas lingüísticas correctamente.
- Competencia sociolingüística: es la habilidad de producir enunciados apropiados de acuerdo con las reglas que rigen su uso,

la situación comunicativa y los participantes en el acto comunicativo.

- Competencia discursiva: es la habilidad de producir e interpretar diferentes tipos de discursos e interpretar y producir textos coherentes y fluidos.
- Competencia estratégica: es la habilidad de utilizar estrategias de comunicación verbales y no verbales para mejorar la efectividad de la comunicación o compensar las interrupciones que pueden surgir en la misma, debido a diferentes variables de actuación o a insuficiencias en una o varias competencias.
- Competencia sociocultural: es la habilidad de comprender el significado cultural que subyace en las formas lingüísticas, y de establecer distinciones entre las culturas diferentes, particularmente la de los pueblos cuya lengua se estudia.

El estudiante de ELE es un hablante intercultural, el uso de la lengua se desarrolla dentro de unos hábitos culturales y unos patrones de conducta sociales. El alumno conoce su propia cultura y quizás otra con las que ha entrado en contacto, ahora tendrá que entrar en contacto con otra nueva cultura, la del español, con unas pautas y unos hábitos similares o diferentes, pero en cualquier caso peculiares. La cultura cotidiana, de la comunicación interpersonal, de los hábitos y las costumbres, debe estar presente, no como un apéndice final de cada unidad, sino con una presencia constante en cada una de las actividades y de las propuestas de clase. No debemos presentar una visión estereotipada y tópica de la cultura española, simplemente se trata de enmarcar las situaciones, diálogos, y las actividades en la realidad cultural de la lengua que aprenden.

El alumno es un aprendiente autónomo que tiene que ser consciente en todo momento de qué es lo que está haciendo y para qué, que tiene que evaluar su propio proceso de aprendizaje y tiene que disponer de los recursos necesarios para reparar o reforzar su aprendizaje.

4.1.8 Contenidos y programación

El profesor que trabaja con alumnado inmigrante ha de cambiar su esquema con respecto a un aula estándar. Los objetivos y los contenidos y la metodología van a venir marcados, como dijimos más arriba, por las siguientes razones:

- o Peculiaridad del alumnado que es heterogéneo en cuanto a nivel, estilos de aprendizaje, culturas, edades, ...
- o Incorporación al aula en cualquier momento del curso y de la marcha de la programación
- o Programación elaborada a priori, antes de conocer al alumnado, su nivel y necesidades personales individuales aunque gracias a la experiencia conocemos las generales.

El programa de ELE debería contemplar los distintos escenarios de uso de la lengua con los que entrarán en contacto estos aprendices. Escenarios que presentan una doble orientación, por una parte social, y por otra, de uso específico de la lengua según edades.

Lo primero es facilitar a los estudiantes inmigrantes una serie de unidades temáticas necesarias para comunicarse en su día a día, o sea, la lengua básica de supervivencia que corresponde a las situaciones comunicativas relacionadas con la vida cotidiana, a los escenarios y situaciones de uso de la lengua: la escuela, los amigos, las compras, los juegos, la alimentación, la ropa, la salud, etc. También es preciso ayudarles a adquirir las destrezas de aprendizaje necesarias para que se conviertan en aprendientes cada vez más autónomos.

Otro de los escenarios en el que se desenvuelven constantemente nuestros estudiantes extranjeros es la clase donde utilizarán la lengua tanto para intercambiar informaciones (explicaciones, descripciones, ejemplificaciones, opiniones, evaluaciones), como para acceder al lenguaje del profesor durante las lecciones (distribución de turnos, determinación de reglas, captar y llamar la atención...) o para participar en las actividades didácticas

los problemas lingüísticos que surgen en el uso de la lengua con fines académicos.

Estos serían los contenidos para desarrollar después de finalizar la estancia de 60 días y unas 200 horas en el aula de inmersión y haber adquirido las competencias comunicativas básicas de supervivencia.

4.1.9 Programación del aula

Con el objetivo de responder a las siguientes necesidades de los alumnos:

- Adquisición de la lengua de supervivencia (competencias orales)
- Incorporación al contexto social
- Adquisición de las destrezas escolares básicas. (puntualidad, higiene, respeto por el material escolar...)
- Incorporación a la ESO las necesidades del lenguaje "académico" de este nivel cuyas competencias son la comprensión oral y la expresión escrita.

Tomando en consideración las peculiaridades de este alumnado enunciadas anteriormente, la programación ha de realizarse basándonos en un análisis objetivo de necesidades generales a priori, o sea, antes de conocer a nuestros alumnos y sus necesidades particulares e individuales; la secuenciación no es lineal y progresiva, los contenidos se organizan a modo de islotes, es decir en unidades didácticas independientes, para poder incorporar en cualquier momento nuevos alumnos a la marcha del curso. Esta programación es lo suficientemente flexible para poder adaptarse a las necesidades individuales; está organizada en torno a "ámbitos de interés" y necesidades reales del alumnado, rechazamos la articulación de la programación basada en la gramática. En un curso de 15 semanas y de entre 15 y 20 horas semanales trabajamos las siguientes unidades didácticas que siguen la distribución temática del manual "Llave maestra" de la editorial Santillana que utilizaremos como libro de referencia en el aula. Cada semana trabajaremos una de las unidades siguientes:

Unidad 0 "Hasta la cocina" Presentaciones
Unidad 1 "Manos a la obra" (en el aula)
Unidad 2: "El saber no ocupa lugar" El IES
Unidad 3: "Somos lo que comemos" alimentos y comida
Unidad 4: "No por mucho madrugar amanece mas temprano"
Horarios, rutinas, la vivienda.
Unidad 5: "Yo tengo un tío en América" (la familia)
Unidad 6: (...)La salud es lo que importa Salud
Unidad 7: La ciudad
Unidad 8: De compras
Unidad 9: La fiesta. (Navidades)
Unidad 10: "Cita a ciegas". Ocio y tiempo libre.
Unidad 11: "No dejes para mañana lo que puedes hacer hoy" Planes
e intenciones de futuro
Unidad 12: "Hoy te quiero mas que ayer pero menos que mañana"
Contamos nuestra vida y la de los otros

4.1.10 Recapitulación

Esta claro que los estudiantes que siguen programas de aprendizaje de español están más familiarizados con desarrollos comunicativos en el tratamiento de las distintas destrezas que con los que se aplican en el aula ordinaria, es decir, estarán acostumbrados a escribir cartas, notas, reclamaciones..., relacionadas con situaciones de la vida diaria.

Cuando se incorporen al aula ordinaria y tengan que escribir con un objetivo distinto y para otro tipo de destinatario, fructificará el potencial desarrollado en la primera etapa de su instrucción en EL2

5.- Interculturalidad

La enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes en centros escolares se desarrolla en un contexto intercultural por excelencia sin equivalencia con otro contexto de enseñanza, ya sea Instituto Cervantes en otros países o cualquier otro tipo de aula de idiomas tanto en España . En estas aulas, de inmersión lingüística en Asturias o de enlace en otras comunidades, coinciden alumnos de procedencia cultural muy diversa lo que la transforma en un espacio multicultural dónde no se enseña sólo la lengua y las reglas gramaticales sino que se enseña también cómo relacionarse con las culturas nuevas lo que brinda verdaderos intercambios culturales. Los conceptos de cultura e intercultura se entrelazan. Acceder a otra realidad idiomática supone la inmersión en otra cultura y forma de concebir las relaciones sociales; solo entendiendo y asumiendo la distancia entre la cultura propia y la de la lengua meta nos podremos desenvolver de modo adecuado.

Basamos nuestra metodología en el enfoque comunicativo et intercultural y creemos que se necesita algo más que la lengua para comprender y hacerse comprender cuando los interlocutores pertenecen a diferentes ámbitos culturales; costumbres, modos de vida, valores varían de una cultura a otra.

Aprender una lengua ha de superar irremediamente los niveles gramaticales, necesarios para garantizar un buen uso, pero insuficientes si carecen de los bloques esenciales como son los aprendizajes sociolingüísticos, pragmático-discursivos y culturales. Sólo la conjunción de todos garantiza el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para dominar una lengua determinada.

También el Marco Común Europeo de Referencia señala la importancia de fomentar la interculturalidad considerando al alumno como hablante intercultural que debe reconocer su propia cultura y establecer puentes con

la de la lengua que aprende con el objeto de lograr una mayor comprensión mutua entre todos los ciudadanos.

Podemos concluir que el proceso de enseñanza / aprendizaje permite lo que se ha llamado el "diálogo entre culturas", pues la clase de lengua es el primer espacio de encuentro donde el profesor pasa a ser un mediador entre la cultura materna y la extranjera.

Esta nueva realidad demanda una educación intercultural donde ya no haya espacio para prejuicios reduccionistas y formemos a los jóvenes en un nuevo marco de respeto a las diferencias y abierto al diálogo. M^a Cristina Blanco nos llama la atención sobre esta realidad (Blanco Santos, 1998 p.18): "Verdaderamente, las influencias culturales son importantes en la comunicación y la ignorancia de las diferencias puede llevarnos a serios problemas tales como falsas interpretaciones, presuposiciones y conductas inapropiadas"

5.1.1 La educación multicultural

La importancia de los aspectos socioculturales es ya incuestionable en la sociedad de hoy en día donde el intercambio con personas de otras nacionalidades es tan frecuente que si queremos interactuar con éxito con personas que son portadoras de valores, creencias, actitudes y comportamientos tan diversos debemos estar preparados. Por otra parte la didáctica intercultural ya es un concepto clave que empieza a formar parte de la educación en la que se integran alumnos de varias culturas gracias a la población inmigrante. Se trata de algo más que empatía con el alumnado inmigrante, se trata de reconocer su aportación cultural y poder aprender unos de otros. Educación intercultural es para Vázquez Gómez: (Vázquez Gómez 1994, p. 25-41) "Programa educativo que implica a dos o más grupos étnicos o culturales diseñado para ayudar a los participantes a definir su propia identidad cultural para apreciar la de otros. Sus propósitos principales son reducir prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural".

Los objetivos de una educación intercultural son, por un lado cognitivos consistentes en identificar la propia cultura, y por otro, afectivos: valorar la propia identidad y estar abierto a la valoración de otras identidades.

Las otras alternativas de una educación multicultural son la aculturación y la asimilación.

5.1.2 La aculturación

La aculturación puede desembocar en desarraigo y en la creación de guetos debido al choque cultural, la falta de recursos, el desconocimiento de la lengua y la pérdida de referentes sociales y culturales. A pesar de la situación de inmersión del alumno inmigrante es sorprendente cómo en muchos casos sus relaciones sociales se establecen fundamentalmente en la casa: fiestas, bailes, comidas tradicionales, festividades religiosas, encuentros familiares, etc.

La sociedad de acogida tiene una idea configurada sobre el colectivo inmigrante al que asocia con una serie de prejuicios que dificultan enormemente su integración. La riqueza de la diversidad no siempre se acepta con facilidad y el inmigrante tiene que luchar con algunos estereotipos bastante negativos. La aculturación afecta no solo a subsaharianos asiáticos o magrebíes, sino también a culturas próximas a la nuestra como brasileños y latinoamericanos.

5.1.3 La asimilación

En cuanto a la asimilación, muchos hijos de inmigrantes criados en un contexto de inmersión de la lengua y la cultura desarrollan conductas sociales y de comportamiento que no presentan sus padres; estas competencias socioculturales han sido adquiridas espontáneamente por imitación e interiorización de conductas sociales que observan en la convivencia con otros niños. Muchas veces, estos chicos van más allá

rechazando aspectos de su propia cultura, españolizan sus nombres o incluso olvidan su lengua materna para sentirse aceptados socialmente. Hay que distinguir entre integración y asimilación, no se trata de que el alumno deba renunciar a su identidad cultural y a sus valores tradicionales; el alumno inmigrante deberá saber adecuar su participación social dependiendo del contexto, el hablante, el objeto de la comunicación, etc. Por otro lado la población nativa también tiene una gran labor que realizar, debe reconocer los valores que puede aportarnos la población inmigrante. Resumiendo, tanto inmigrantes como nativos tenemos como tarea el desarrollo de la competencia intercultural y comunicativa que nos permita desempeñar el papel de mediador cultural y emplear el idioma objeto de estudio como lengua de contacto con los que lo tienen como lengua 1ª

5.1.4 El enfoque intercultural

Con el enfoque intercultural la clase de idiomas se centra en la comprensión de la cultura extranjera y de la propia a través de la comparación de ambas. El punto de partida es que se necesita algo más que la lengua para comprender y hacerse comprender, se precisa desarrollar la competencia cultural que mencionábamos antes. Cuando los interlocutores pertenecen a diferentes ámbitos culturales, no se les puede presuponer costumbres, modos de vida y conocimientos comunes. Los valores de la propia cultura, nuestras reglas de comportamiento y normas nos resultan tan naturales que nos parecen las únicas. Cuando una persona comete un error lingüístico se le perdona por ser extranjero y no dominar totalmente la lengua, pero cuando se comete un error sociocultural no se tiene en cuenta la falta de competencias culturales sino que se ataca a la persona considerándola antipática, brusco, maleducado. El objetivo del enfoque intercultural es desarrollar la capacidad para orientarse en otra cultura, es decir, desarrollar en los estudiantes la capacidad para reaccionar y actuar en una situación intercultural. El objetivo docente será pues desarrollar una competencia intercultural y comunicativa que permita al estudiante desempeñar el papel

de mediador cultural y emplear el idioma objeto de estudio como lengua de contacto con los que lo tienen como 1ª lengua.

5.1.5 La competencia intercultural

Podemos definir la competencia intercultural como la capacidad de introducirse en la noción de entendimiento crítico de la alteridad, de desarrollar cierto entendimiento de la cultura propia y de los métodos para observarla. La cultura propia influye sobre las observaciones que se realizan, en las interpretaciones y en el comportamiento. Hay que desarrollar la empatía. Comparar hábitos y actuaciones en los mismos contextos. Deberíamos intentar aprender la incertidumbre, la ambigüedad, los parecidos y las diferencias; las emociones y reacciones que generan algunos aspectos de otras culturas. Son destrezas y habilidades interculturales:

- Capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para interactuar con personas de otras culturas
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos culturales y las situaciones conflictivas
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas

5.1.6 El profesor intercultural

Papel del profesor intercultural será el de establecer qué papeles y funciones de intermediario cultural tendrá que cumplir el alumno, cómo se le capacitará y qué se le exigirá; disponer qué características de la cultura propia y ajena tendrá que distinguir el alumno; seleccionar lo que se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio;

y considerar qué posibilidades tendrá el alumno de actuar como intermediario cultural.

Las actividades interculturales tienen que cumplir los siguientes requisitos:
Ser interactivas. Que haya interacción entre dos o más personas. Que provoquen diferencias de opinión o haya diferencias de información.
Referente extralingüístico que actúe como claro referente
Que incite a la persona a tomar decisiones sobre el contenido de lo que expresen.

En resumen lo que se pretende con el enfoque intercultural es desarrollar las destrezas y habilidades interculturales que otorguen al alumnado la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera. Le proporcionen la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para interactuar con personas de otras culturas. La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos culturales y las situaciones conflictivas. Finalmente, la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

6.- El componente afectivo

El proceso de adquisición de una lengua extranjera tiene tal grado de complejidad, como actividad superior de ser humano, que no se puede entender sin una interrelación de, al menos, tres dimensiones: una dimensión cognitiva general (conocimiento del mundo); una dimensión afectiva-emocional (actitud ante la lengua meta y todo lo que ella significa de expectativas, experiencias previas, percepciones de distancia...) y una dimensión contextual (situación social, económica, cultural).

El tema de la dimensión afectiva del aprendizaje de español es bastante desconocido pero crucial para gestionar adecuadamente el aula de EL2, para mediar entre todos los que componen que la integran con una interacción constructiva y para favorecer en vez de entorpecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.1.1 Dimensión afectiva y aprendizaje eficaz

Cuando hablamos de la dimensión afectiva nos referimos tanto a todas aquellas emociones positivas y facilitadoras del aprendizaje (motivación, interés, necesidad, empatía, simpatía, autoestima) como a las emociones negativas y bloqueadoras de dicho aprendizaje (depresión, ansiedad, miedo y tensión).

El nivel de éxito que logran los estudiantes de ELE difiere mucho de unos a otros. Ya en 1968 Maslow expuso su teoría de la pirámide de necesidades según la cual una persona no puede desarrollar necesidades superiores como las cognitivas mientras no haya satisfecho necesidades básicas como la autoestima y la seguridad. Por otro lado, Stevick (1980:4) afirma: "...el aprendizaje de una lengua depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula"; de lo que sucede *dentro* de las personas, es decir, de los factores individuales como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, la autoconfianza, los estilos de aprendizaje y la

motivación. En cuanto a lo que sucede *entre* las personas nos referimos a los aspectos de relación (procesos interculturales, choque entre culturas, actitudes del profesor y establecimiento de un clima de aprendizaje adecuado).

Lo afectivo y lo cognitivo están íntimamente relacionados y forman parte del aprendizaje. Por esta razón, el término de inteligencia emocional empieza a ser recurrente cuando hablamos de tipos de enseñanza o factores que juegan un papel de importancia en la enseñanza. Muchos estudios actuales empiezan a subrayar la importancia de los factores afectivos para el aprendizaje e incluso el Marco común europeo de referencia reconoce explícitamente la importancia de lo afectivo para el aprendizaje. En el apartado de la competencia "existencial" (*saber ser*) señala: "La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal"

En un estudio llevado a cabo por Jane Arnold (Arnold 2001) sobre la influencia de la dinámica de grupos en la clase de lengua extranjera se comprobó que cuando se tiene en cuenta aspectos cognitivos, afectivos y físicos del alumno y cuando se trata la lengua de forma integral, como vehículo de comunicación y se enfatizan las cuestiones de dinámica de grupos los resultados son mejores, incluso en exámenes convencionales de gramática, comprensión, dictado, etc. A la vez que se trabaja la lengua se potencia la confianza y la autoestima, la creatividad, la capacidad de ejercer la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, de trabajar la autonomía, la habilidad para hablar en público, el apoyo grupal, el conocimiento de los demás y de si mismo. Trabajando de esta forma mejora significativamente la motivación del alumnado. El éxito viene dado por los resultados del aprendizaje pero sobre todo por la actitud de los participantes en el proceso, el entusiasmo, los comentarios, la participación y lo que les cuesta abandonar el aula.

6.1.2 El papel del profesor

El rol de profesor en todo este proceso ha de ser el de facilitador que, además de conocer la metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera, sabe generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad. Ha de ser un docente con más recursos, sensible a lo que pasa dentro y entre las personas que componen el aula y a los aspectos afectivos en el aprendizaje. El docente que trabaja en las aulas de español para inmigrantes debe ante todo ser empático, fomentar esta cualidad en el alumno y ofrecer modelos de comportamiento empático; comprender la situación del alumno inmigrante, sus sentimientos de desorientación y extrañeza, sus necesidades especiales... y de este modo puede establecer una mejor base para su aprendizaje.

La empatía es la disposición a escuchar, a dar un lugar a la experiencia, a la voz del otro, del alumno inmigrante, y es precisamente en el aula de idiomas y un entorno social en el que el individuo participa con toda su personalidad, donde se produce un crecimiento dentro del grupo y donde el profesor de idiomas asume un pleno sentido educativo que supera el reduccionismo de la enseñanza del sistema lingüístico como objetivo único. Con la incorporación de la autoestima y la afectividad, el profesor se convierte en educador y además con garantías de eficacia ya que enseñar eficazmente es enseñar afectivamente.

6.1.3 Enfoque comunicativo y factores afectivos

Ya no cabe ninguna duda sobre el objetivo del aprendizaje de una lengua: la comunicación, que es el fin último y al mismo tiempo el instrumento para llegar a ese fin. Alcanzar un nivel de competencia comunicativa satisfactoria es la tarea más urgente del profesor de español para inmigrantes ya que esta competencia es el instrumento esencial para sobrevivir e integrarse. El fracaso en la adquisición de esta competencia se debe en muchos casos a factores afectivos. Para el desarrollo de la competencia comunicativa hay

que tener en cuenta factores como: deseo de comunicarse, autoconfianza, motivación interpersonal, motivación grupal, confianza en sus capacidades en la lengua meta, actitudes intergrupales, clima intergrupar y personalidad. O sea, si queremos que nuestros alumnos tengan disposición a comunicarse, lo que les conducirá al desarrollo de la competencia comunicativa en español, es importante tener en cuenta factores afectivos como la motivación, la ansiedad y la autoestima que son precisamente los que más inciden en el aprendizaje.

6.1.4 La motivación

La motivación es uno de los factores personales que más influyen en el aprendizaje de una lengua. Consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Estas razones, de tipo tanto personal como ambiental, son muy diversas y han sido agrupadas por la investigación en categorías diferentes.

Motivación intrínseca y extrínseca según que las razones para hacer algo provengan del exterior o del propio interés personal; motivación integradora y motivación instrumental desarrolladas en el modelo formulado por R. C. Gardner y W. E. Lambert (1972). Fueron los primeros en demostrar la correlación entre motivación y actitudes, por un lado, y adquisición por el otro, han tenido una gran repercusión en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. La motivación integradora corresponde al deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e incluso integrarse en ella, mientras que con la instrumental el sujeto persigue intereses de tipo práctico, como —por ejemplo— mejorar su currículum académico u obtener una cualificación profesional. Por otro lado, el conductismo explica la motivación a partir de factores únicamente externos, mientras que el constructivismo incorpora la perspectiva cognitiva y la experiencia del sujeto. En la actualidad se investiga la interrelación entre los cuatro tipos de motivación caracterizados hasta el momento (extrínseca, intrínseca, instrumental e integradora), la influencia

que sobre ellos ejercen la edad y el contexto escolar, o la relación entre la motivación y la aptitud.

En todo caso, lo que está claro es la necesidad de mantener el estímulo de la motivación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Analizar las condiciones favorables a la motivación que permitan reconocerlas en cada aprendiente y, consecuentemente, potenciarlas; a ello pueden contribuir diversos medios, como la realización de actividades significativas, la utilización de materiales didácticos auténticos o la neutralización de las experiencias negativas del alumno.

6.1.5 La ansiedad

La ansiedad es uno de los principales obstáculos para el desarrollo de la competencia comunicativa. Está relacionada con sentimientos de miedo, frustración, tensión e inseguridad. Pocas disciplinas del currículo son tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas; con la aparición de métodos centrados en la comunicación crecen enormemente las situaciones que producen ansiedad, a no ser que se procure un ambiente emocionalmente seguro. La situación de los alumnos inmigrantes, especialmente en los adolescentes, que aprenden español es particularmente difícil, ya que intentan expresar ideas ya maduras en su sistema con recursos lingüísticamente inmaduros y en este proceso su autoestima puede verse afectada.

Por otro lado, un alumno puede sentirse *extranjero*, *extraño* o *diferente* cuando habla una lengua que no controla y sobre todo cuando no se identifica con la cultura meta. No hay que olvidar que los adolescentes se caracterizan por se la necesidad de ser aceptados por sus iguales, este sentimiento de "diferente" acrecienta la ansiedad. Nuestra tarea es minimizar la ansiedad en el aula y esto se consigue por medio de la actitud del profesor y de la atmósfera que se crea en el aula.

Se han realizado estudios sobre el comportamiento de "confirmación del profesor", mensajes verbales y no verbales que el alumno recibe de él y le

hacen sentirse aceptado y evaluado, que contribuyen a crear una zona segura donde el alumno no tiene miedo a tomar riesgos.

A otro nivel se puede trabajar sobre los pensamientos negativos y limitadores que producen ansiedad y sustituirlos por otros más útiles; por ejemplo, la idea de “esto es una dificultad” la sustituimos por “esto es un reto”; o la de “yo no puedo aprender” por la de “puedo aprender si trabajo”.

Otras sugerencias para minimizar la ansiedad en el aula y crear una atmósfera adecuada en el aula pueden ser:

- o Tratar al alumno con respeto e intentar proteger su sentido del yo
- o Darles la posibilidad de expresar sus preocupaciones
- o Crear un ambiente de cooperación en vez de competición
- o No presionar al alumno a hablar antes de que se sienta capaz (utilizar la técnica de la responsabilidad compartida con otro compañero)
- o Tratar el error de forma que no resulte amenazante para el alumno.

Refiriéndonos al tratamiento del error en la adquisición de segundas lenguas consideramos que existen una serie de “interlenguas” que son aproximaciones a la lengua meta y donde los errores son naturales e inevitables. Estos errores permiten al alumno saber dónde tiene que seguir trabajando para acercarse más a la lengua meta. El profesor eficaz no exigirá siempre la perfección en sus alumnos a tantear mediante el error.

6.1.6 La autoestima

Íntimamente ligada a la ansiedad, como el reverso de de la moneda “afectiva” en el aula, está la autoestima. Fomentar la confianza en uno mismos y la autoestima reduce la ansiedad. La opinión y la imagen que tenemos de nosotros mismos determinan nuestra autoestima.

En la adolescencia, nuestra autoestima y parte de nuestro sentido del yo procede del contexto social (de los compañeros, del grupo, de la imagen que proyectamos ante el otro); los compañeros tienen el papel central.

Como docentes debemos propiciar un ambiente de aula propicio a las relaciones positivas usando actividades que además de desarrollar competencias lingüísticas sirvan para romper el hielo y para fomentar las relaciones entre compañeros. En este sentido es muy útil asegurarse de que los alumnos trabajen con compañeros diferentes para poder conocerse mejor y para que las relaciones sirvan de espejo positivo.

En el contexto de enseñanza de español a inmigrantes es necesario dar una atención especial al tema de la autoestima, ya que pueden sentir disminuido el valor personal que forma la autoestima sana por encontrarse muchas veces lejos del apoyo de algunos de sus referentes culturales y familiares. En el aula de ELE se puede trabajar especialmente con dos componentes de la autoestima: el sentido de identidad y de pertenencia; se puede reconocer el valor de su propia herencia cultural, dando a los alumnos la oportunidad de hablar de sus propias tradiciones, de su propia cultura.

6.1.7 Actitudes y creencias

Otro de los factores afectivos que inciden de forma importante en el aprendizaje del español como lengua extranjera son las actitudes y creencias. Las actitudes de los estudiantes hacia la lengua meta son difíciles de modificar pero también inciden sobre el aprendizaje todo lo que lo rodea: el profesor, las actividades elegidas, la dinámica del aula... que son más fáciles de modificar.

Las creencias condicionan nuestro comportamiento y no son producto de hechos objetivos sino fruto de nuestros valores, necesidades y experiencias. Hay muchos tipos de creencias que afectan al aprendizaje de la lengua extranjera:

- o Creencias sobre la lengua (fácil, difícil, bonita...)
- o Creencias sobre el proceso de aprendizaje (hay que ir al país, hay que conocer bien la gramática, hay que memorizar...)
- o Creencias sobre los hablantes (son antipáticos, racistas, no me admiten...)
- o Creencias sobre uno mismo (no tengo capacidad, puedo llegar a hablar bien...)

Esta última es la creencia mas importante y la que más condiciona nuestro comportamiento y por tanto el aprendizaje. Por ejemplo, cuando un alumno piensa: no tengo capacidad para aprender, no puedo escribir, nunca voy a poder aprobar la ESO, tiene razón, no puede, a menos que cambie esa creencia. Cuando ponemos el listón demasiado alto fomentamos esta creencia pero las bajas expectativas producen un nivel bajo de motivación y cada fracaso se ve como una confirmación de las creencias iniciales.

Los sentimientos producidos por todos estos pensamientos y creencias no depende de hechos, no se corresponden con ninguna realidad objetiva y por tanto podemos cambiar este tipo de actitudes haciendo el el aprendizaje más efectivo.

Pero no hay que tener en cuenta únicamente las actitudes y creencias de los alumnos; también las de los profesores influyen sustancialmente en todo lo que ocurre en el aula. Son importantísimas ya que filtran todo lo que piensan, dicen y hacen en el aula y pueden ser limitadoras, pueden influir de forma determinante en el rendimiento académico de los alumnos.

Hay experimentos (Rosenthal y Jacobson, 1992). sobre clases en las que se dijo al profesor que tenía alumnos con inteligencia superior y más capacidad de aprendizaje, y al final de curso se comprobó mayor progreso que en otros clases con iguales capacidades. Desgraciadamente, es mucho más común el caso contrario.

Generalmente, cuando un profesor cree que un alumno no tiene capacidad, no puede superar una serie de pruebas o cierto nivel educativo, por

provenir de otra cultura y aún no domina totalmente el idioma, como ocurre con el alumnado inmigrante, estos estudiantes están perdidos porque la creencia suele confirmarse obedeciendo al efecto pigmalión proceso mediante el cual las creencias y expectativas de un grupo respecto a alguien afectan su conducta a tal punto que se provoca en el grupo la confirmación de dichas expectativas

Esta situación es la que se está dando muy a menudo, en nuestras aulas actualmente. El profesor que se enfrenta a una situación nueva: un aula multicultural y muchas veces multilingüe, no puede seguir dando clase como antes porque ahora parte del alumnado no le entiende o tiene referentes culturales diferentes u otros estilos de aprendizaje, etc. Ya no comprende ni controla la situación y no sabe cómo actuar porque nadie le ha dado las herramientas necesarias. Piensa que esta circunstancia restará a sus alumnos las posibilidades de éxito y surge la creencia de que el inmigrante no puede aprobar, o titular, o realizar estudios superiores como cualquier otra persona. Es en estos casos cuando se identifica la Diversificación Curricular con los inmigrantes y se diseñan programas y adaptaciones curriculares para bajas capacidades cuando en realidad lo que hay que modificar fundamentalmente son nuestras propias creencias.

6.1.8 Estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples

Como último punto a tener en cuenta al hablar de los componentes afectivos y su repercusión en el aprendizaje tenemos que considerar los diferentes estilos de aprendizaje y las diferentes formas de procesar la información de nuestros alumnos. Ya está demostrado que hay diferencias en cómo los alumnos aprenden, parece ser que cuanto más conscientes son del proceso de aprendizaje, cuando aumenta la responsabilidad del alumno por su propio proceso de aprendizaje se produce más eficacia en la enseñanza. El profesor reconoce la individualidad de los alumnos y esto tiene un efecto positivo en la motivación base fundamental del aprendizaje afectivo-efectivo.

Hay muchas categorías de estilos de aprendizaje, una de las que más seguidores tiene es la que habla de modalidades sensoriales: modalidad visual, auditiva y cinética. Un alumno con preferencia visual necesitará ver las instrucciones en la pizarra o estudiar material lingüístico en tablas. El alumno auditivo querrá oír las explicaciones o escuchar cintas, mientras que el cinético necesita implicarse físicamente en las actividades de aprendizaje.

Otra teoría es la de Inteligencias Múltiples. En la escuela tenemos en cuenta principalmente la inteligencia lingüística y la lógico-matemática. Según la teoría de Howard Gardner (1993,1999) de la Universidad de Harvard existen otros tipos de inteligencias lo que explicaría el éxito logrado en la vida por muchas personas que sin embargo no mostraron gran inteligencia lingüística o lógico-matemática.

Lógicamente, en el aula, un solo profesor no puede atender a la vez a todos los estilos de aprendizajes de todos nuestros alumnos. Lo importante es tomar conciencia de que los estudiantes aprenden de formas muy diferentes y por consiguiente será preciso variar nuestra forma de enseñar para responder a las preferencias y capacidades de todos.

Si incluimos actividades para varias inteligencias en diferentes momentos damos a los alumnos más oportunidades de trabajar de la manera que es más cómoda y eficaz para cada uno; además les ofrecemos la oportunidad de conocer y desarrollar otras formas de aprender.

Por último al organizar la clase con variedad de actividades que respetan diferentes tipos de aprendizaje reducimos la monotonía y el aburrimiento lo que al final redundará en la motivación.

6.1.9 Recapitulación

Existe gran necesidad de incorporar el dominio afectivo a las clases y, por otro lado la enseñanza tiene que mirar más allá de las paredes del aula. El Marco común europeo de referencia para las lenguas apoya métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independiente a la hora de pensar y actuar y, a la vez, más responsable y

participativos en relación con otras personas. Además de los contenidos lingüísticos, se incluyen los contenidos socioculturales y de valores que complementan y apoyan el aprendizaje de la lengua a la vez que contribuyen a la formación de ciudadanos responsables.

En el aula de español como lengua extranjera la afectividad tiene un doble papel: el de mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas; por otro lado, el aula de idiomas puede contribuir de forma significativa a educar alumnos de forma efectiva.

7.- Las TIC

7.1.1 Introducción

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (las TIC en lo sucesivo) ya forman parte de nuestra vida cotidiana en el aula y de alguna forma han transformado el contexto educativo. Cuando hablamos de las TIC nos estamos refiriendo al intercambio de información y a la comunicación entre personas a través de Internet. Las nuevas tecnologías ofrecen al usuario no solo la posibilidad de ser receptor de información sino también la de ser emisor-creador, autor aunque la gran revolución que aporta Internet al aula es la posibilidad de crear entornos de aprendizaje que van más allá de los límites de la clase. El ordenador se ha convertido en un medio o herramienta de comunicación y sirve para comunicar al alumno con el mundo exterior.

En un principio el ordenador era utilizado como un tutor que instruía al alumno mediante ejercicios de repetición a semejanza de las corrientes metodológicas estructuralistas en las que primaban la forma lingüística y el producto final de la comunicación. Actualmente el ordenador se concibe como una herramienta capaz de producir lenguaje auténtico en interacciones con otros hablantes, lo que está en consonancia con las nuevas tendencias metodológicas del enfoque comunicativo: la enseñanza centrada en el alumno y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje; mientras que en el enfoque comunicativo se valoran tanto las funciones del lenguaje como el proceso de comunicación.

7.1.2 Internet y educación

Internet está transformando el contexto de enseñanza de lenguas ya que es sumamente fácil de utilizar y pone a nuestra disposición un potencial de información extraordinario. Sin embargo, creemos que esta no es la clave del éxito de Internet, estamos de acuerdo con Soria (2002) cuando afirma que la clave del éxito está en ofrecer al usuario la posibilidad de ser no sólo

receptor o consumidor de contenidos, sino emisor-creador. Trenchs (2001) añade: el ordenador ha pasado de ser un tutor que instruía al alumno a través de la ejercitación repetitiva –modelo conductista del aprendizaje- a ser un estímulo para que los alumnos produzcan lenguaje auténtico en interacciones con todos los hablantes –modelo comunicativo de la enseñanza de lenguas-

En este nuevo contexto de enseñanza los papeles de profesores y alumnos cambian favoreciendo un enfoque centrado en el alumno que mejora la autonomía respecto de su propio aprendizaje. Las actividades TIC pueden ser muy variadas, pueden integrar diferentes recursos, ofrecen la posibilidad de retroalimentación y trabajo cooperativo, proporcionan consejos explícitos sobre la forma de aprender, ofrecen gran cantidad de input, objetivos claros, acceso a otras fuentes de información y actividades muy motivadoras. Todas estas características son perfectamente compatibles con los presupuestos teóricos del enfoque comunicativo, el aprendizaje constructivo y significativo, y el aprendizaje cooperativo.

En resumen, podemos decir que el uso de las TIC en la enseñanza de lenguas tiene que presentar estas características:

- o Fomentar la autonomía del alumno, ya que los profesores se ven obligados a crear materiales que permitan al alumno abrirse paso entre la inmensidad de páginas que hay en Internet, sobre todo enseñándole estrategias para que pueda enfrentarse solo a este nuevo tipo de materiales.
- o Permitir la integración de destrezas (de interacción, de comprensión oral y escrita, de expresión, destrezas interculturales)
- o Presentar los contenidos de forma contextualizada, puesto que Internet integra en un solo soporte imágenes, sonidos, vídeos...
- o Potenciar la interculturalidad, en la medida en que las aulas siempre están formadas por grupos multiculturales y también porque el alumno se relaciona con material auténtico que facilita la adquisición simultánea de contenidos lingüísticos y culturales.

Con el uso de las nuevas tecnologías se pueden favorecer dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje constructivo y significativo del lenguaje, por un lado, y el aprendizaje cooperativo por otro. El aprendizaje constructivo implica que el aprendiente adquiere la lengua construyendo e integrando los conocimientos nuevos en los ya conocidos y, por tanto, es él el máximo protagonista de ese proceso. Cuando nos referimos al aprendizaje significativo hablamos de lo contrario al memorístico y repetitivo, por tanto las actividades tienen que ser variadas, motivadoras y útiles para los alumnos no solo desde el punto de vista lingüístico. Las TIC pueden favorecer también la interacción social y la colaboración, o sea, un aprendizaje cooperativo ya que se pone el énfasis en los procesos que emplean los alumnos para crear significado y se enfoca la enseñanza desde la realización de tareas.

7.1.3 Tipología de herramientas y actividades TIC

Una de las propiedades más relevantes de Internet es su capacidad para promover la comunicación y para formar comunidades virtuales de enseñanza o aprendizaje. Pero no todas las actividades TIC responden a esta característica. Hay un grupo de actividades que promueven el aprendizaje deductivo como los programas de ejercitación. Esto es muy parecido a una clase presencial y se aprecia una visión conductista del aprendizaje. En general, se trata de actividades también denominadas "programas de autor" en las cuales el aprendiz tiene que rellenar espacios en blanco en un texto, escoger una respuesta de entre varias posibles, relacionar dos columnas de palabras; es decir, siguen el patrón de los ejercicios estructurales que tanto fueron criticados por los enfoques comunicativos pero que continúan utilizándose y resultan, a veces, muy útiles para algunos estilos de aprendizaje, para repasar gramática y vocabulario y permiten al estudiante ejercitarse de forma autónoma ya que proponen una corrección inmediata.

Ahora bien, si queremos sacar el mayor provecho de Internet nos fijaremos en las actividades y herramientas que fomentan un aprendizaje inductivo

como las actividades exploratorias y la resolución de problemas. Estos entornos no se basan en modelos secuenciales sino que es el alumno el que toma decisiones sobre qué y cuándo consultar cierta información; el lenguaje se trata de forma global, se fomenta la autonomía pues el alumno tiene acceso a bases de datos de material auténtico, y constituyen un buen ejemplo de cómo la resolución de problemas es fuente de adquisición de conocimientos. El ejemplo más claro de este tipo de herramientas son las webs, que solo por estar escritas en la lengua meta ya constituyen un valioso material para la enseñanza. El uso de las webs en actividades didácticas del tipo webquest se están difundiendo mucho y despiertan gran interés. Los estudiantes deben realizar una serie de tareas tras la lectura de unas páginas web; a partir de esta simple idea se pueden organizar un montón de proyectos didácticos con los que, a nuestro entender, los estudiantes aprenden más, se benefician del trabajo en equipo y utilizan más la lengua, sobre todo la lectura y la escritura.

Otro tipo de recursos TIC para la enseñanza de EL2 son las herramientas de comunicación entre personas o CMO (“comunicación mediante ordenadores”) como por ejemplo el blog, el correo electrónico, foros, chats, etc. Algunos autores (Trenchs 1998; González Bueno 1998; Cruz Piñol 2005) que han trabajado sobre este tema llegan a la misma conclusión: al usar la comunicación electrónica, los estudiantes se esfuerzan más por cuidar los textos que escriben, quizá porque esos textos van a constituir su propia imagen ante un interlocutor desconocido. La comunicación mediante ordenadores proporciona un alto nivel de intimidad y un minucioso cuidado de las palabras, facilitado por un medio que permite releer y pulir el texto antes de enviarlo. Tenemos que añadir, además, otro concepto novedoso e importante que es la creación de entornos virtuales de aprendizaje. Mediante las herramientas CMO miembros de una comunidad educativa interaccionan para desarrollar procesos de formación y aprendizaje gracias a las TIC e Internet se convierte en el espacio virtual donde se alojan estos entornos virtuales de aprendizaje. Según Egbert y Hanson-Smith (1999) los entornos virtuales son espacios en los que todos los alumnos tienen la oportunidad de interactuar y negociar significados, lo hacen en lengua meta

y con una audiencia real, implican tareas auténticas, están expuestos a lenguaje creativo y tienen que producir textos propios, tienen suficiente tiempo y feedback a la hora de realizar una tarea, y finalmente trabajan en un ambiente con bajo nivel de ansiedad y en el que se potencia la autonomía del alumno.

Podemos concluir que las herramientas TIC ofrecen muchas posibilidades para la didáctica de EL2 ya que posibilitan cualquier tipo de comunicación, pues los entornos son herramientas de relación de sus integrantes, tanto de forma individual (a través del correo electrónico), como colectiva (foros). Permiten acceso a la información tanto interna (la creada específicamente para los usuarios del entorno), como la externa (es decir, aprovechar el potencial de Internet como fuente de información). Colocan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y potencian el desarrollo de las destrezas comunicativas e interculturales ya que ayudan a crear una verdadera comunidad de aprendizaje intercultural donde interlocutores, situaciones y contenidos son interculturales.

7.1.4 Principales herramientas TIC

Página web es una fuente de información adaptada para la World Wide Web (WWW) y accesible mediante un navegador de Internet. Esta información se presenta generalmente en formato HTML y puede contener hipervínculos a otras páginas web, constituyendo la red enlazada de la World Wide Web.

El término Web 2.0 fue acuñado por O'Reilly Media en 2004 para referirse a una segunda generación de Web basada en comunidades de usuarios y una gama especial de servicios, como las redes sociales, los blogs, los wikis o las folcsonomías, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información entre los usuarios.

Un wiki es un sitio web colaborativo que puede ser editado por varios usuarios. Los usuarios de una wiki pueden así crear, modificar, borrar el contenido de una página web, de forma interactiva, fácil y rápida; dichas

facilidades hacen de la wiki una herramienta efectiva para la escritura colaborativa.

Un blog, en español también bitácora, es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente, donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que crea pertinente.

Mediante un formulario se permite, a otros usuarios de la web, añadir comentarios a cada entrada, pudiéndose generar un debate alrededor de sus contenidos, además de cualquier otra información. Un aspecto importante de los weblogs es su interactividad, especialmente en comparación a páginas web tradicionales. Dado que se actualizan frecuentemente y permiten a los visitantes responder a las entradas, los blogs funcionan a menudo como herramientas sociales, para conocer a personas que se dedican a temas similares; con lo cual en muchas ocasiones llegan a ser considerados como una comunidad.

Los foros en Internet son también conocidos como foros de mensajes, de opinión o foros de discusión y son una aplicación web que le da soporte a discusiones u opiniones en línea. Por lo general los foros en Internet existen como un complemento a un sitio web invitando a los usuarios a discutir o compartir información relevante a la temática del sitio, en discusión libre e informal, con lo cual se llega a formar una comunidad en torno a un interés común. Comparado con los wikis, no se pueden modificar los aportes de otros miembros a menos que se tengan ciertos permisos especiales como moderador o administrador. Por otro lado, comparado con los weblogs, se diferencian porque los foros permiten una gran cantidad de usuarios y las discusiones están anidadas, algo similar a lo que serían los comentarios en los weblogs.

Chat (español: charla), que también se le conoce como cibercharla, es un anglicismo que usualmente se refiere a una comunicación escrita a través de Internet entre dos o más personas que se realiza instantáneamente. Esta puede ser desde cualquier lado del mundo tomando en cuenta que se necesita una cuenta de correo electrónico.

WebQuest es una metodología de búsqueda orientada, en la que casi todos los recursos utilizados provienen de la Web. Fue propuesta por el profesor Bernie Dodge, de la Universidad de San Diego, en 1995.

Este modelo permite que el alumno elabore su propio conocimiento al tiempo que lleva a cabo la actividad: el alumno navega por la web con una tarea en mente; el objetivo es que emplee su tiempo de la forma más eficaz, usando y transformando la información y no buscándola. Perez,I (2007)

Cada vez son más utilizadas como recurso didáctico por los profesores, puesto que permiten el abordaje de habilidades de manejo de información. Una WebQuest se construye alrededor de una tarea atractiva que provoca procesos de pensamiento superior. Se trata de hacer algo con la información. El pensamiento puede ser creativo o crítico e implicar la resolución de problemas, enunciación de juicios, análisis o síntesis. La tarea debe consistir en algo más que en contestar a simples preguntas o reproducir lo que hay en la pantalla. Idealmente, se debe corresponder con algo que en la vida normal hacen los adultos fuera de la escuela. (Starr, 2000b:2)

7.1.5 Las TIC y el enfoque comunicativo

Las nuevas tecnologías facilitan la comunicación entre personas, propician la organización de entornos educativos que tienen como objetivo potenciar la autonomía de los alumnos y su corresponsabilidad en los procesos de aprendizaje. El uso de las TIC es totalmente compatible con una metodología que sigue el enfoque comunicativo. El uso de estas herramientas fomenta la autonomía del alumno, permite la integración de destrezas y el aprendizaje significativo ya que presenta contenidos de forma contextualizada y comunicación real. La interacción comunicativa y la negociación del significado son la base del aprendizaje, se pone mayor énfasis en el proceso de aprendizaje que en el producto.

7.1.6 Las TIC, interculturalidad y componente afectivo

Las TIC son una herramienta motivadora y promotora de aspectos culturales. Las herramientas TIC ayudan de manera significativa a conseguir un componente afectivo adecuado que posibilite una enseñanza-aprendizaje afectivo-efectivo. En efecto, podemos utilizar este tipo de herramientas para acercar las actividades al alumnado de forma que tengan un significado personal. Las comunicaciones que se establecen a través de estas herramientas son reales, el aprendiente es consumidor y creador de lengua y tiene suficiente libertad, autonomía para elegir entre diferentes opciones.

Para desarrollar el aprendizaje cultural es necesario tener acceso a situaciones, informaciones o material auténtico. Por tanto, las herramientas TIC potencian la interculturalidad al crear una comunidad de aprendizaje que supera los propios límites del aula en la que los alumnos están en contacto simultáneamente con contenidos lingüísticos y culturales, interactuando a través de blogs, foros, chats lo que desarrolla las destrezas comunicativas e interculturales. El aprendizaje se percibe como un proceso creativo y personal, significativo y motivador donde el aula se conecta con el mundo exterior creando un entorno educativo mucho más amplio y real.

En resumen, las TIC pueden ayudar en gran medida a que las actividades sean interactivas, es decir, a que exista interacción entre dos o más personas y a que se produzcan diferencias de opinión con la consiguiente riqueza de intercambios y negociación de significados. Mediante estas herramientas tenemos acceso a muy diversas fuentes de información reales, a partir de las cuales se incentiva a los usuarios a tomar decisiones sobre el contenido de lo que expresan y, por supuesto, hacen posible que haya un claro referente extralingüístico.

8.- Unidad Didáctica:

“ Ahora vivo en Gijón ”

Unidad Didáctica de contenido lingüístico y sociocultural
elaborada con herramientas TIC para potenciar
la interculturalidad y la afectividad en el aula.

8.1.1 Introducción

Esta unidad esta diseñada para trabajar en el aula de Inmersión Lingüística de Gijón dónde acuden los alumnos que acaban de integrarse en el sistema escolar. Aquí se les ofrece un curso intensivo de español segunda lengua cuya duración es de 60 días a razón de 4 horas por día lo que hace un total de 240 horas. El grupo meta está compuesto por alumnos extranjeros de nueva incorporación al sistema escolar que no hablan español y de edades comprendidas entre los 13 y los 16 años. Suele ser un grupo pequeño de entre 10 y 12 alumnos de diferentes orígenes y culturas, predominando chinos, árabes y países del este.

Los estudiantes están en situación de inmersión total en el país y en el centro de enseñanza secundaria donde pasan dos tercios de las clases en el aula de inmersión y un tercio en el grupo de ESO que les corresponde por edad. Los objetivos generales del curso son dotar a los estudiantes de las herramientas básicas de comunicación y su integración paulatina al sistema escolar español.

Aunque tratamos de cubrir la primera fase del aprendizaje, es decir, la lengua de supervivencia éste no es nuestro único objetivo. El aprendizaje de una lengua no puede separarse de contenidos culturales (usos, costumbres, hábitos...), por tanto estos contenidos culturales formaran parte de la programación desde el primer día. Y dentro de esos contenidos culturales incluimos por supuesto las habilidades sociales y escolares. Tenemos que insistir en lograr una enseñanza afectiva adecuada puesto que nosotros

somos el primer contacto del estudiante inmigrante con el sistema escolar y creo que podríamos decir su parcela social más importante.

Por las peculiaridades del funcionamiento del Aula de Inmersión, gran heterogeneidad de niveles, edades y culturas, tenemos que prever actividades para diferentes niveles y sobre todo un modo de trabajo cooperativo y una adecuada dinámica de grupos.

La enseñanza estará centrada en situaciones reales de comunicación y basaremos nuestra metodología en la realización de tareas insistiendo especialmente en los procesos de aprendizaje y el desarrollo de destrezas comunicativas y de habilidades interculturales

Por estas razones se presenta una unidad didáctica basada en contenidos reales y próximos al alumnado, con aspectos socio-culturales, con funciones y con contenidos lingüísticos ya que aprender una lengua e integrarse en una nueva cultura es un todo que desborda lo estrictamente lingüístico y debe ayudar a interpretar la realidad en la que se desenvuelven nuestros estudiantes.

8.1.2 Los objetivos generales

Esta unidad persigue de tres tipos: lingüísticos y funcionales, psicoafectivos y socioculturales y estrategias de aprendizaje.

- o Valorar la cultura de acogida y relacionarla con la propia.
- o Reflexionar sobre costumbres y tradiciones en diferentes culturas.
- o Valorar la lengua como un vehículo cultural que les facilita la integración socio-educativa.
- o Obtener información global y específica tanto de mensajes orales como escritos.
- o Utilizar las estrategias adecuadas para entender un texto escrito y deducir detalles del contexto
- o Reconocer y posteriormente utilizar las estructuras léxicas y sintácticas presentadas en la unidad.

- o Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y ser consciente de la autoevaluación.
- o Desarrollar estrategias de aprendizaje y autonomía en el aprendizaje.
- o Utilizar las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje.

Pero el objetivo último de la unidad es conocer y descubrir la ciudad donde viven ahora los estudiantes y todo lo que les ofrece.

8.1.3 Contenidos. Secuenciación

Los contenidos están organizados en seis bloques y cada bloque se trabajará en una sesión de 60 minutos. El tema central del primer bloque es la entrada en materia y presentación del tema por parte de los compañeros que como ellos estuvieron en el aula. Saludan y se presentan. Estos veteranos van a acompañar a los nuevos estudiantes en su viaje virtual descubriendo la ciudad. Para empezar y mediante lluvia de ideas cada uno habla sobre su ciudad. Antes de presentar Gijón mediante un "power point", preguntamos por otras ciudades como Jaén y Gerona para trabajar en sonido /X/ (actividad 3)

Bloque 1

Contenidos lingüísticos: presentación de contenidos léxicos con un trabajo especial dedicado al sonido /X/ de "Gijón", identificación y producción.

Funciones: Saludos y presentaciones. Introducción al tema, hablar de la ciudad de origen de los estudiantes.

Bloque 2

Contenidos lingüísticos: "Hay" y "está" para expresar existencia y localización. Léxico referente al barrio. Identificación y producción de patrones melódicos. Identificación y producción del sonido "r"

Funciones: expresar la existencia y localización de objetos y lugares en el barrio. Interacción (escucha activa)

Bloque 3

Contenidos lingüísticos: expresiones de lugar. Identificación y producción de patrones melódicos de la interrogación. Orden de los elementos en la oración simple. Revisión y consolidación del léxico. Funciones: Expresar la localización y objetos en el espacio.

Bloque 4

Contenidos lingüísticos: Imperativo, tu / usted, léxico para indicar el camino. La descripción en el texto escrito, orden y coherencia.

Funciones: Pedir y dar información sobre el camino y la dirección, pedir ayuda. Proponer y sugerir. Dar instrucciones para seguir un camino. Interacción oral, intercambio de información. Contar como es el barrio y la ciudad en la que vivo.

Bloque 5

Contenidos lingüísticos: Centrados en la comprensión lectora. Interacción. Lectura de textos, interpretación de planos, exposición oral.

Funciones: buscar información en textos escritos y planos. Intercambiar y compartir información. Establecer una cita.

Bloque 6

Contenidos lingüísticos: Centrados en la comprensión lectora y en la expresión escrita (cohesión y coherencia). Propositiones y sugerencias.

Funciones: Buscar información en la red. Proponer actividades al grupo y publicarlas en el blog del aula.

8.1.4 Metodología

El enfoque metodológico adoptado para trabajar esta unidad y el resto de las unidades del curso es un enfoque comunicativo puesto que la lengua como un sistema de comunicación que expresa significado. La tipología de actividades presentadas en la unidad es variada, no son todas estrictamente

comunicativas ya que hay una serie de actividades precomunicativas o de aprendizaje en que la respuesta es cerrada (hot potatoes). No hay interacción real entre estudiantes y no existe verdadero vacío de información. Pero nos parecen importantes este tipo de actividades por varias razones: son muy útiles para “fijar” el léxico y las estructuras necesarias para la realización de una tarea o de una función; son atractivas y motivadoras para el estudiante; y las situaciones y el lenguaje son significativos para el estudiante, incentiva el aprendizaje pues son la tabla de lanzamiento para el posterior uso comunicativo de la lengua y están interconectadas con las actividades comunicativas e interculturales que se proponen a continuación.

El objetivo último planteado en la unidad responde a una verdadera necesidad del estudiante que está presente en sus ámbitos de interés “descubrir y conocer la ciudad donde vive”. El alumno, salvo en los ejemplos mencionados anteriormente, se ve implicado en un proceso de comunicación que incluye compartir información, negociar significados y participar en la interacción. El profesor, por su parte, tiene la función de facilitar el proceso de comunicación, de facilitar la realización de las tareas o actividades, de analizar las necesidades y de organizar el proceso.

8.1.5 Actividades y materiales

Unidad Didáctica "Ahora vivo en Gijón"



Aula de Inmersión Lingüística de Gijón
Noviembre 2007

Actividades

1. ¿Cómo es tu ciudad de origen? Hola, ¿nos acompañas?

- 1.2 Un poco de fonética: "En Jaén, Gerona y Gijón comemos jamón" (oral y Word)
- 1.2 Así es Gijón (Power Point - presentación)
- 1.4 ¿Cuánto has aprendido sobre Gijón? (Hot Potatoes)
- 1.5 Un poco de léxico de la ciudad (Hot Potatoes)

2. Mi barrio

- 2.1 "r" de barrio (Word)
- 2.2 "Hay" y "está" Ficha gramatical (Word)
- 2.3 Actividades "Hay" y "está" (Hot Potatoes)
- 2.4 Dos barrios muy parecidos (Word)
- 2.5 Adivina en que barrio vivo (oral)
- 2.6 Dibuja lo que oyes (Word)

3. Localizaciones

- 3.1 Preposiciones (Hot Potatoes)
- 3.2 ¿Dónde está?(Hot Potatoes)
- 3.3 ¿Dónde quedamos? (Hot Potatoes)
- 3.4 En la calle corrida (Hot Potatoes)
- 3.5 Un crucigrama (Hot Potatoes)

4. Direcciones

- 4.1 Ficha gramatical para indicar el camino. (Word)
- 4.2 ¿Por dónde...? (Hot Potatoes)
- 4.3 Un paseo por la ciudad (Hot Potatoes)
- 4.4 Una cita a ciegas (Word)
- 4.5 Texto. Ahora tú (Word)

5. Moviéndose por Gijón (webquest)

Va a llegar un nuevo compañero y tú vas a ser su "alumno-tutor" durante una semana. Envíale por correo electrónico todas las informaciones obtenidas.

6. El ocio en Gijón, una gran actividad para nuestro blog (actividad con webs)

¿Conoces estas ciudades? Jaén, Gerona, Gijón.

¿Qué tienen en común? ... En todas comen jamón y beben jugo de naranja.

Para pronunciar estos sonidos tienes que hacer un esfuerzo

Práctica los siguientes grupos de palabras

José	caja	Maja	naranja	Gijón
Julia	Queja	Muge	jamón	Jaén
Juan	coja	hijo	gelatina	Gerona
joven				

Juega y practica con el poema de Gloria Fuertes:

"Bruja"

Si la bruja es blanca
es un hada viejecita que vive sola.

No hace daño
a veces llora
porque nota
que los niños lo la quieren.

Bruja burbuja,
maga,
maja,
cara
de paja,
por la hierba
de culantrillo,
sácame los granos
debajo del flequillo.

Bruja Burbuja,
bruja blanca,
de rana de anca
y pelos de ajo,
haz un brebajo
para que los pobres
tengan trabajo.
Haz un puré de bellota
para que en el cole
tenga buena nota

Gijón ¿Cuánto sabes?

Consulta con tu compañero y selecciona la respuesta adecuada.

1. ¿De qué color es la bandera asturiana?

- A. ? Azul
- B. ? Amarilla y verde
- C. ? Roja y blanca

2. ¿de qué lado está Gijón?

- A. ? En la costa, entre Avilés y Villaviciosa.
- B. ? En la costa, cerca de Llanes.
- C. ? En la costa, entre Oviedo y Avilés.

3. ¿Cuál es la primera playa de Gijón?

- A. ? San Lorenzo
- B. ? Poniente
- C. ? Arbeyal

4. ¿Cuál es el barrio más antiguo de Gijón?

- A. ? La arena
- B. ? El centro
- C. ? Cimadevilla

5. ¿Cuál es el plato típico de la región?

- A. ? Paella
- B. ? Tortilla
- C. ? Fabada

6. ¿Con que se hace la sidra?

- A. ? Con uvas.
- B. ? Con manzanas.
- C. ? Con frutas.

7. ¿Cuándo es la hoguera de San Juan?

- A. ? El 23 junio
- B. ? El 15 agosto
- C. ? El 29 junio

8. ¿Qué es la ciudad de la cultura?

- A. ? La casa de Jovellanos
- B. ? La laboral
- C. ? El jardín botánico

9. ¿Cuál es una de las principales aficiones de los gijoneses?

- A. ? Ir a la playa
- B. ? Ir al Molinón
- C. ? Ir de merendero

10. ¿Cómo se llama el equipo de fútbol de Gijón?

- A. ? El sporting
- B. ? El real Gijón
- C. ? Club deportivo Gijón

Actividad 1.5

Un poco de léxico de la ciudad ¿Recuerdas como se llama?



Actividad 1.5

Un poco de léxico de la ciudad
¿Recuerdas qué lugares son estos?





Bloque 2: "Mi barrio"

Lee el siguiente texto en voz alta y observa la imagen.

Así es mi barrio. En mi barrio hay una fuente, una rotonda, algunas calles, un paso de peatones, dos semáforos, un buzón de correos, un kiosco, un colegio y la parada del autobús nº 15. También hay una zapatería, una panadería, un mercado, un restaurante con terraza, un jardín y muchos edificios. El ayuntamiento está en mi barrio.



"r" de barrio

1.- Detectando el sonido: /r/

a) escucha los siguientes sonidos y di si son iguales o diferentes.

Ili	Irri
Erre	erre
Irre	Ile
Ile	Irre
Irre	irre
Erre	Ele
Ili	Irri
Irre	Ile
Erre	Erre
Ili	Ili

b) Escucha de nuevo y anota en tu cuaderno si oyes alguna "r"

c) Escucha otra vez y ahora anota en tu cuaderno en que lugar oyes la "r", en la primera o en la segunda columna.

2.- Repite las siguientes series

Ti	Tita	Tima	tisa
Di	Dita	dima	Disa
Dri	drita	Drima	drisa
ri	rita	rima	risa
te	teta	tema	tesa
de	deta	dema	desa
dre	dreta	drema	dresa
re	reta	rema	reza

3.- Lee el siguiente poema de Gloria Fuertes, practica la pronunciación y disfrútalo!

Regalar

Buena costumbre.

Regalar es dar a alguien algo con intención de agradarle,
de agasjarle,
sin esperar recompensa.

Manos que no dais, ¿qué esperáis?
Si no das la mitad de lo que tienes,
da al menos lo que te sobra.

Sólo se tiene lo que se da.

Hay regalos caros, regalos humildes,
y hay regalos de lujo,
que no hay dinero para pagarlos:
regalar una sonrisa,
regalar un beso,
regalar un apretón de manos,
regalar una amistad.

Estos son los mejores regalos que podemos dar.

¡De lujo!

"El barrio". Texto Lee y observa la imagen.

Así es mi barrio. En mi barrio hay una fuente, una rotonda, algunas calles, un paso de peatones, dos semáforos, un buzón de correos, un kiosco, un colegio y la parada del autobús nº 15. También hay una zapatería, una panadería, un mercado, un restaurante con terraza, un jardín y muchos edificios. El ayuntamiento está en mi barrio.



Observa

Funciones

- Perdona, ¿hay una farmacia por aquí?
 - ◆ Si, en la esquina, al lado de la librería.
(María no sabe que hay una farmacia en el barrio)
- Perdona, ¿Sabe dónde está la farmacia?
 - ◆ Si, en la esquina, al lado de la librería
(María sabe que hay una farmacia en el barrio pero no sabe dónde está)

Gramática

HAY + un , una	Hay se utiliza para expresar la existencia de algo o alguien. El hablante no conoce la existencia. Siempre usamos el artículo indeterminado con un nombre en singular.
HAY + Ø	El hablante no conoce la existencia de algo. No usamos artículo con un nombre plural.
ESTÁ + el, la	Está + Singular se utiliza para situar en el espacio algo o alguien. El hablante conoce la existencia, usamos el artículo determinado lo, la.
ESTÁN + los, las	Están + plural. El hablante conoce la existencia, usamos el artículo determinado.

Hay / está

Une cada pregunta de la columna a con su posible respuesta en la columna b

Al final de la calle hay un kiosco	Informamos sobre la localización
La panadería está en frente de la librería	Pedimos información sobre la existencia
Perdona, ¿hay una panadería por aquí?	Informamos sobre la localización
Esa tienda está en mi barrio	Informamos sobre la existencia.
¿Dónde están los servicios, por favor?	Pedimos información sobre la localización

Hay / está 2

Une cada pregunta de la columna a con su posible respuesta en la columna b

¿Sabe dónde está "Casa Paco"?	Si, justo ahí al lado
¿Hay una parada de taxis por aquí?	Está cruzando la plaza
Por favor ¿la farmacia?	Está al lado del supermercado
¿Hay un estanco cerca de aquí?	Está cruzando la plaza
Perdone, ¿en este barrio hay mercado?	No, tiene que ir a la zona del puerto.

El barrio

Lee atentamente la descripción de este barrio y completa los espacios en blanco. ¿Sabes de qué barrio habla?

Mi barrio entre la playa y el parque, es muy agradable. bares, cafeterías, tiendas y un cibercafé al que voy muchas veces. Mi barrio es muy animado porque mucha gente por la calle. La zona de tiendas cerca de mi casa. La casa de mi mejor amiga cerca de la mía, siempre salimos juntas. Nos gusta ir a un centro comercial que junto al parque; allí muchas tiendas, también restaurantes; mi pizzería favorita en este centro comercial, en la 2ª planta, y en la 3ª planta 4 salas de cine.

Dos barrios muy parecidos.

Actividad por parejas. Trabajo con imágenes.

Instrucciones:

Alumno A no mires el dibujo de tu compañero, existen 10 diferencias entre vuestros barrios. Tenéis que encontrarlas. Explica lo que hay en tu barrio y dónde está, un turno para ti y otro para tu compañero. Tenéis 15 minutos para realizar la actividad. Puesta en común de todas las diferencias encontradas entre todos los equipos.



Adivina en qué barrio vivo.

Actividad por parejas. Cada alumno tiene un plano de Gijón.

Empieza el estudiante A. Tiene que adivinar en qué barrio vive su compañero haciéndole preguntas con "hay" y "está". El estudiante B responde sólo Sí/No.

Ejemplo: ¿En tu barrio hay un parque? ¿Tu barrio está cerca de la playa?

Puesta en común: Alumno B describe el barrio de A. La clase adivina, también puede preguntar.

En este punto trabajamos la entonación en las preguntas y en las afirmaciones.

Dibuja lo que oyes

Actividad por parejas. Trabajo con imágenes.

Instrucciones:

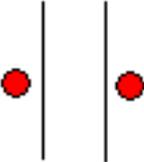
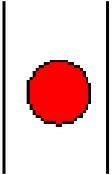
Alumno A describe su imagen al alumno B y este lo dibuja. Luego se exponen en la clase. (Dictado de una imagen)

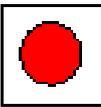
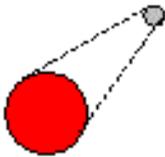


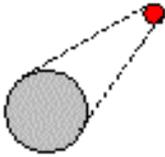
Bloque 3: Localizaciones

Actividad 3.1

¿Dónde está la bola roja? 




En frente de
Al lado de
Entre
Dentro
En el centro
A la izquierda
Lejos
Cerca
A la derecha

¿Dónde está? Elige la opción más adecuada.



¿Dónde está el contenedor verde?

- A. ? Al lado del amarillo.
- B. ? Al lado del azul.
- C. ? Entre el amarillo y el azul.
- D. ? Cerca del azul.



2. ¿Dónde está la furgoneta?

- A. ? Cerca del mercado.
- B. ? En frente del mercado.
- C. ? Al lado del mercado.
- D. ? Entre el mercado.



3. ¿Dónde están las cerezas?

- A. ? Las cerezas están entre las manzanas y los plátanos.
- B. ? Las cerezas están al lado de las fresas.
- C. ? Las cerezas están cerca de las uvas.
- D. ? Las cerezas están lejos de las naranjas.



4. ¿Dónde están los chicos?

- A. ? Los chicos están lejos del Ayuntamiento.
- B. ? Los chicos están entre el Ayuntamiento.
- C. ? Los chicos están al lado del Ayuntamiento.
- D. ? Los chicos están delante del Ayuntamiento.



5. ¿Dónde está Edgar?

- A. ? Edgar está lejos del mar.
- B. ? Edgar está al lado del agua.
- C. ? Edgar está en el paseo.
- D. ? Edgar está en frente de las olas.

¿Dónde quedamos?

Ordena las palabras para construir un mensaje.

1) en Nos Muro vemos las el frente en Escalerona.
de la 5 a

.....

2) de Te de las a los al lado espero Capuchinos
iglesia la siete.

.....

3) al recto todo final derecha. a y la Siga de
calle gire la

.....

4) en a vemos el Plaza Mayor. por la Nos sábado
tarde

.....

5) continua la la hasta playa, y todo Escalerona.
hasta recto, la gira Plaza Mayor, sigue la Cruza a
derecha

.....

.....

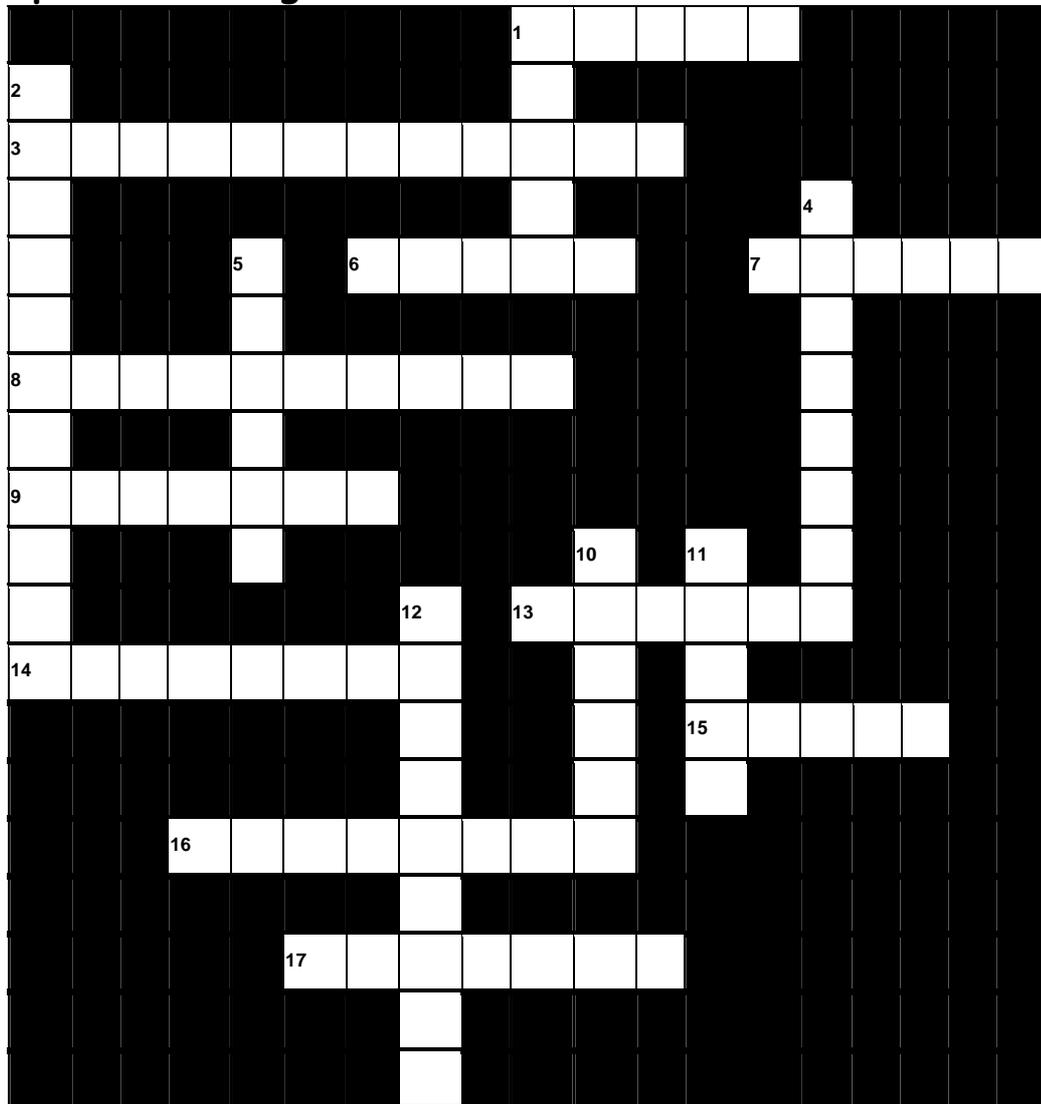
En la calle Corrida

Completa los espacios en blanco con una preposición.



El otro día fuimos de excursión por Gijón para visitar la ciudad. Visitamos muchos lugares. Uno de ellos fue la calle Corrida que está el centro de la ciudad, del Mercado del Sur. Es una calle comercial muy transitada. Como puedes ver, en el centro de la foto, estamos nosotros sentados en un banco de una tienda de moda donde las chicas probaban ropa. Después fuimos a Santa Catalina, está un poco del instituto y de la playa. Regresamos paseando por el Muro.

Completa el crucigrama sobre vocabulario de la ciudad



Verticales

- 1: Para guardar el dinero
- 2: Tres palabras. Para cruzar la calle
- 5: Piscinas para las palomas
- 4: Para tirar los papeles
- 12: Cuando está rojo no puedes pasar
- 11: Lugar para pasear

Horizontales

- 1: Para echar las cartas
- 3: Ahí puedes dejar tu coche
- 8: Tres palabras; como el espejo
- 9: Adornan los parques y las plazas. Representan personas
- 14: Tres palabras = Cerca
- 6: Para las urgencias
- 16: El público no es móvil
- 17: Dos palabras. Lo contrario de lejos de
- 15: Hay uno a cada lado
- 13: Ahí para el autobús
- 7: Ilumina las calles

Bloque 4: Direcciones

Indicar el camino o una dirección.

Se utiliza el verbo en imperativo y expresiones que indican dirección como (en la primera calle, la segunda a la derecha, todo recto, al otro lado, a la izquierda)

Imperativo	Expresiones de lugar
Siga / sigue	En la primera calle
Gire / gira Continúe / continua	Al otro lado
Tome / toma	Todo recto
Coja / coge	A la izquierda
Doble / dobla	A la derecha
Cruce / cruza	

Formas

Regulares / afirmativo- verbos en -ar (trabajar)		Regulares / negativo - verbos en -ar (trabajar)	
tú	trabaj-a	tú	no trabaj-es
usted	trabaj-e	usted	no trabaj-e
vosotros	trabaj-ad	vosotros	no trabaj-éis
ustedes	trabaj-en	ustedes	no trabaj-en
Regulares / afirmativo - verbos en -er (comer)		Regulares / negativo - verbos en -er (comer)	
tú	com-e	tú	no com-as
usted	com-a	usted	no com-a
vosotros	com-ed	vosotros	no com-áis
ustedes	com-an	ustedes	no com-an
Regulares / afirmativo - verbos en -ir (escribir)		Regulares / negativo - verbos en -ir (escribir)	
tú	escrib-e	tú	no escrib-as
usted	escrib-a	usted	no escrib-a
vosotros	escrib-id	vosotros	no escrib-áis
ustedes	escrib-an	ustedes	no escrib-an

Irregulares / afirmativo					
	decir	ir	hacer	poner	venir
tú	di	ve	Haz	pon	ven
usted	diga	vaya	haga	ponga	venga
vosotros	decid	id	haced	poned	venid
ustedes	digan	vayan	hagan	pongan	vengan
	oír	ser	tener	salir	
tú	oye	sé	Ten	sal	
usted	oiga	sea	tenga	salga	
vosotros	oid	sed	tened	salid	
ustedes	oigan	sean	tengan	salgan	

Negativo: Se construye a partir de la forma verbal del pronombre USTED

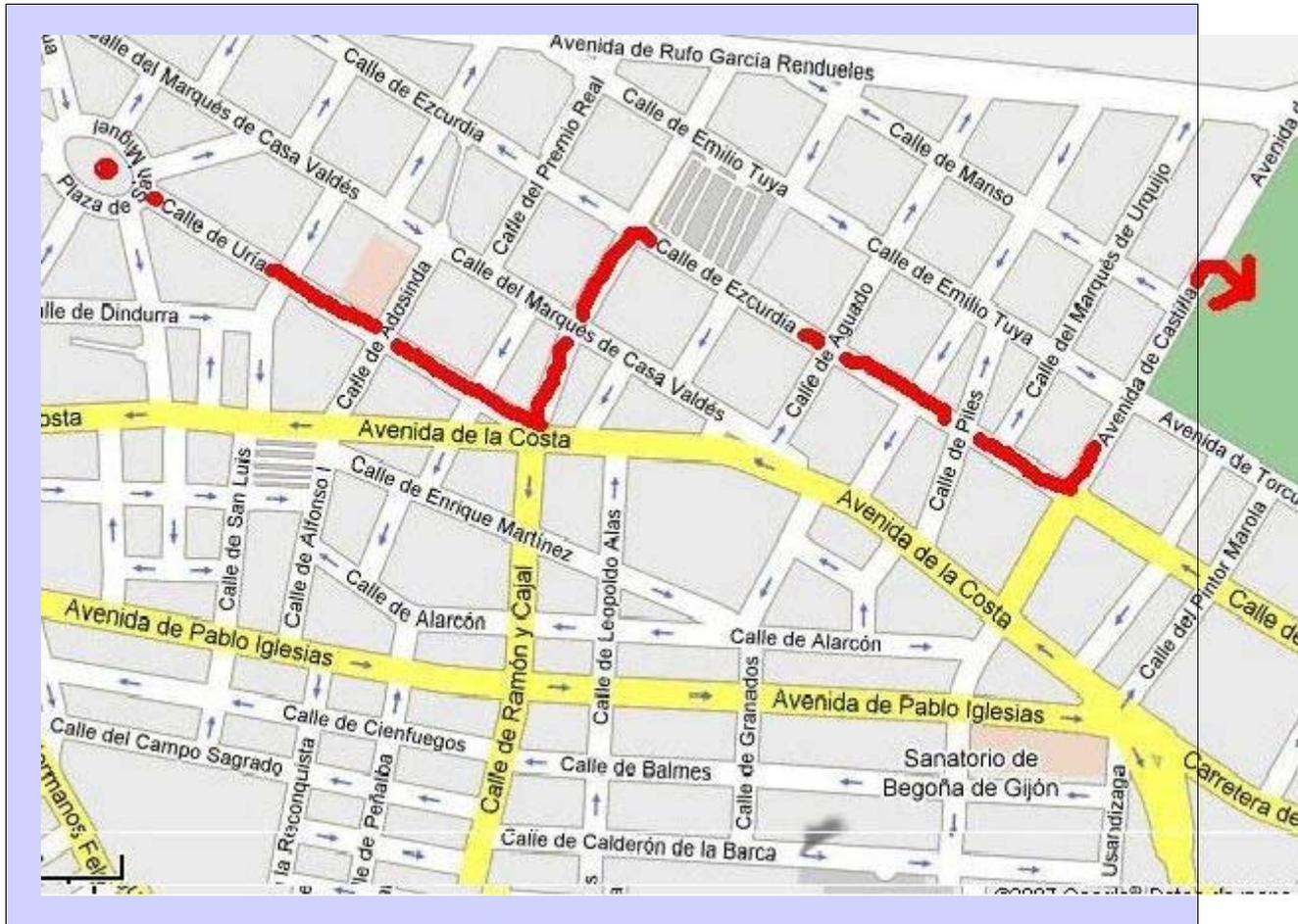
Usos del imperativo.

Uno de los usos del imperativo es dar instrucciones:

'Gire a la derecha en el primer cruce; abre la ventana; habla con tu compañero'

Rutas1

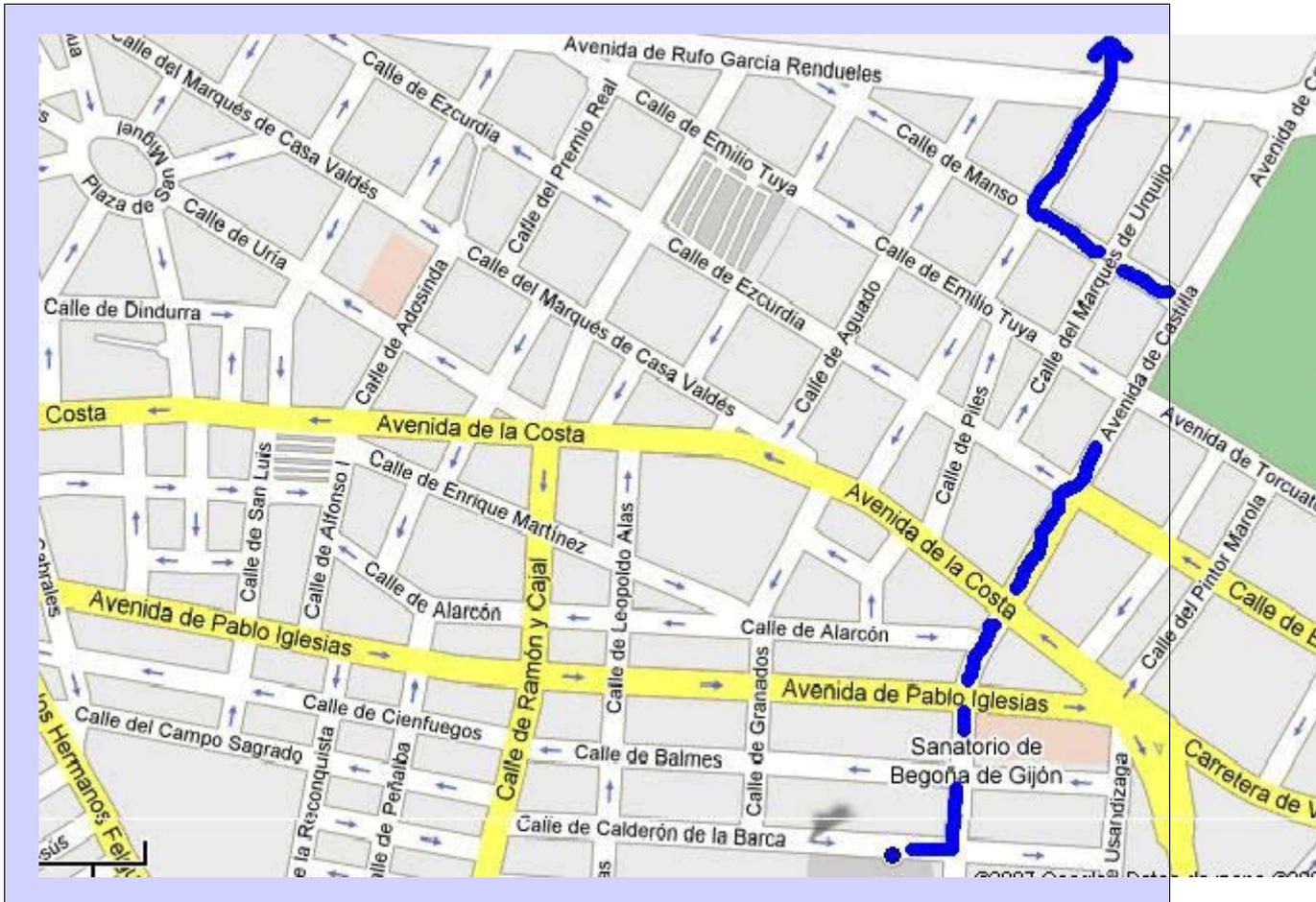
Elige el texto que corresponde al plano.



- a) Salimos a la derecha y giramos en la 1ª a la izquierda, seguimos todo recto, pasamos 5 cruces y después giramos a la izquierda y tomamos la 2ª a la derecha
- b) Cogemos la calle hacia la izquierda. En el tercer cruce giramos a la izquierda y en el cruce siguiente a la derecha.
- c) Vamos todo recto y giramos a la izquierda, cruzamos una calle y giramos a la derecha. Luego tomamos la 5ª calle a la izquierda. Pasamos el 1º cruce y vamos a la derecha.

Rutas2

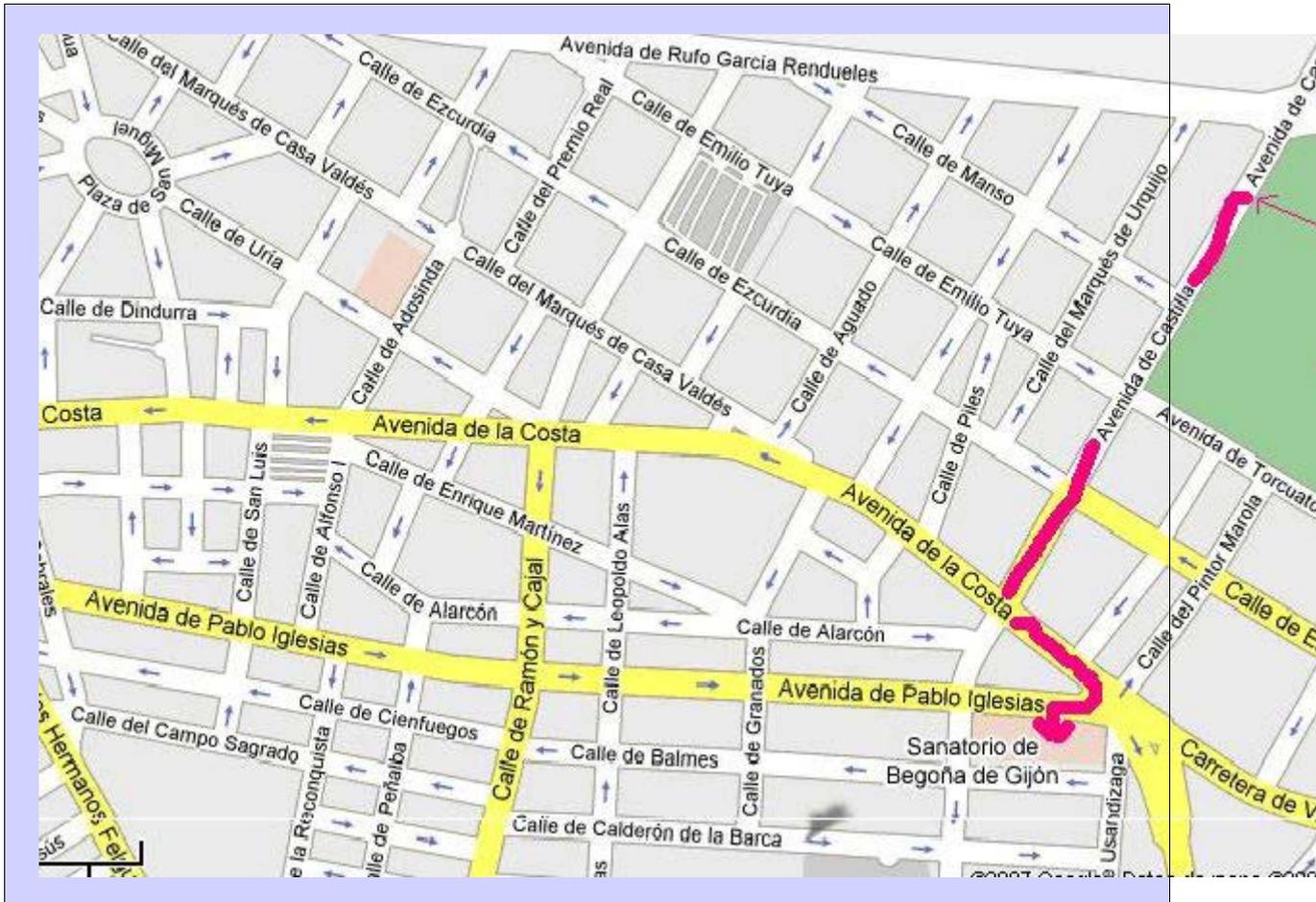
Elige el texto que corresponde al plano



- a) Salimos a la derecha y giramos en la 1ª a la izquierda, seguimos todo recto, pasamos 5 cruces y después giramos a la izquierda y tomamos la 2ª a la derecha
- b) Cogemos la calle hacia la izquierda. En el tercer cruce giramos a la izquierda y en el cruce siguiente a la derecha.
- c) Vamos todo recto y giramos a la izquierda, cruzamos una calle y giramos a la derecha. Luego tomamos la 5ª calle a la izquierda. Pasamos el 1º cruce y vamos a la derecha.

Rutas3

Elige el texto que corresponde al plano.



- A. Salimos a la derecha y giramos en la 1ª a la izquierda, seguimos todo recto, pasamos 5 cruces y después giramos a la izquierda y tomamos la 2ª a la derecha
- B. Cogemos la calle hacia la izquierda. En el tercer cruce giramos a la izquierda y en el cruce siguiente a la derecha.
- C. Vamos todo recto y giramos a la izquierda, cruzamos una calle y giramos a la derecha. Luego tomamos la 5ª calle a la izquierda. Pasamos el 1º cruce y vamos a la derecha.

Paseando por la ciudad

Observa la ruta que figura en el plano y completa el texto.



Comenzamos nuestro paseo en la plaza mayor donde el ayuntamiento de Gijón. A la derecha tenemos la playa de San Lorenzo, el puerto deportivo y al norte el Cerro de . La plaza Mayor está situada en la zona más estrecha de la península, donde empieza el casco antiguo de la ciudad. Salga de la plaza mayor por vaya casi hasta , donde empiezan los jardines del cerro y a la izquierda, a continuación coja la primera calle a . Ahora a la derecha en la primera calle que encuentre, por esta calle hacia la derecha hasta llegar a la calle a la izquierda, continúe hasta el final y allí a la izquierda, baje por el y siga todo recto hasta a la plaza del Marqués, aquí un palacio, es una de las plazas más bonitas de la ciudad. Aquí termina el paseo y empieza el aperitivo.

¿Quedamos? Una cita a ciegas. ¿Quién es tu cita?

Tienes una "cita a ciegas", has recibido este mensaje anónimo en tu móvil:

"tbo 5h skina c menendez pelayo y marqués casa valdés ven lo pasarms bien."

Descubre quién es tu "cita a ciegas" haciendo preguntas a los compañeros de clase; sólo se puede responder "Sí" o "No".

¿Quedaste a las ...?

¿Vas a estar a las... en ...?

Mi cita es con:

Lee el siguiente texto:



Vivo en el norte de España, en Asturias. Mi ciudad se llama Gijón y está en la costa, en la zona centro de la región. Mi casa está en la calle Menéndez Pelayo esquina con la calle Ezcurdia. Está en el barrio de la Arena; es una calle ancha que va a dar a la playa de San Lorenzo. Estudio en el IES Calderón de la Barca que está en el barrio del Coto y, como está bastante cerca de mi casa, voy andando. Mis padres tienen una tienda en esta misma calle. Después del instituto, a veces, voy a ayudarles, o voy al parque de la "Fábrica del Gas" que está al lado de mi tienda. En mi calle hay muchas tiendas y algunas cafeterías. En frente de mi tienda, está el kiosco y al lado hay una tienda de pollos asados y empanadas; al otro lado del kiosco hay una panadería y una frutería. Al lado de mi tienda está la farmacia, una mueblería y entre las dos hay un supermercado. Al final de la calle hay un locutorio donde siempre hay gente de diferentes países que quieren llamar a su casa o enviar dinero.

Ahora escribe algo parecido sobre tu barrio.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bloque 5

Moviéndose por Gijón (webquest)

(Actividad por parejas)

Va a llegar un nuevo compañero y vais a ser su "alumno-tutor" durante una semana cada uno. Tendréis que acompañarle al centro en autobús los primeros días. Como el nuevo compañero aún no sabe español necesita planos y otros documentos.

Tareas a realizar:

- Buscad un plano de la ciudad y un plano de líneas de autobús
- Averiguad donde vive tu compañero y selecciona la línea de autobús correspondiente.
- Buscad el recorrido de la línea de autobús y las paradas donde os subís y os bajáis.
- Buscad los horarios y frecuencia dentro de tu franja horaria.
- Buscad información sobre los precios del autobús y la forma de pago más interesante.
- Enviadle un correo electrónico presentándoos y enviándole todas las informaciones obtenidas.

Recursos:

Callejero de Gijón: <http://www.gijon.es/callejero/>

Información general sobre Gijón: <http://www.gijon.info/>

Página del ayuntamiento: <http://www.ayto-gijon.es/>

Emtusa, transporte urbano: <http://www.ayto-gijon.es/Area.aspx?id=119&zona=1&leng=es>

Líneas y servicios <http://www.ayto-gijon.es/Contenido.aspx?id=1593&area=119&leng=es>

Plano general de líneas de autobús <http://www.ayto-gijon.es/documentos/EMTUSA/Plano%2004%2007/002MAPA%20Y%20LÍNEAS.pdf>

Abonos mensuales <http://www.ayto-gijon.es/Contenido.aspx?id=13877&area=119&leng=es>

Viajar gratis (menores de 12 años) <http://www.ayto-gijon.es/Contenido.aspx?id=37980&area=119&leng=es>

Tarjeta ciudadana <http://www.gijon.es/Contenido.aspx?id=12287&area=104&leng=es>

Cuando visites un sitio en Internet toma nota de la dirección de la página en tu cuaderno. Si necesitas ayuda recurre al profesor.

Bloque 6: Actividad final

ACTIVIDADES DE OCIO EN GIJÓN

I.- No hace mucho que vivo en Gijón, no conozco muy bien la ciudad y no sé dónde va la gente de mi edad ni que hacen para divertirse.

Dividimos la clase en grupos de 3 o 4 personas. Vamos a preparar un cuestionario para hacer una encuesta a chicos de aquí a través del foro. Queremos saber lo que hacen durante los fines de semana. Después presentaremos los resultados y elaboraremos un plan para el fin de semana. Votaremos y el grupo que haga la propuesta más sugerente ganará.

Conclusiones: ¿coinciden con tus gustos y costumbres? ¿los jóvenes se divierten de forma parecida en tu país?

II.- Nuestra segunda tarea consiste en organizar nuestro tiempo libre. Hay tanta oferta de ocio en Gijón que nos vamos a dividir el trabajo. Nos organizamos en tres equipos y cada uno se ocupará de uno de los siguientes temas:

- Deportes: cursos, entrenamientos, equipos, etc. Para realizar periódicamente durante el curso. Cursos y talleres: todo tipo de actividades, talleres de escritura, manualidades, informática, música, etc. A realizar durante alguna tarde por semana.
- Excursiones y paseos por la naturaleza y lugares de interés; actividades para fines de semana.
- El ocio en la ciudad

Podemos encontrar información en las siguientes webs:

www.gijon.com

<http://www.ayto-gijon.es/Home.aspx?zona=2&leng=es>

<http://www.topciudad.com/gijon>

www.gijon.info

www.guiadelocio.com

<http://www.gijon.es/Contenido.aspx?id=82&zona=0&leng=es>

<http://www.gijon.es/Contenido.aspx?id=16476&leng=es&zona=0>

Cada grupo tiene como objetivo elaborar un material informativo simplificado y claro para colgarlo de nuestro blog sobre las actividades de tiempo libre y ocio que ofrece la ciudad relacionado con los tres tipos de actividades mencionados arriba.

Actividades de autoevaluación

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

Marca con una cruz lo que crees que eres capaz de hacer:

Después de estas actividades soy capaz de...		
1. Decir en que barrio vivo, como es y que hay.		
2. Explicar donde están los lugares y las cosas más interesantes de Gijón.		
3. Orientarme en la ciudad.		
4. Indicar el camino a alguien explicando la dirección y de cómo se va a los sitios.		
5. Quedar con amigos mandando un mensaje.		
6. Hablar y escribir sobre la ciudad en la que vivo.		
7. Dónde buscar información sobre las líneas de autobús y conozco el plano de autobuses		
8. Buscar en Internet información sobre actividades de ocio en Gijón.		
9. Se escribir y publicara informaciones en un blog		

OBJETIVOS GRAMATICALES

Marca con una cruz lo que crees que eres capaz de hacer:

Después de esta tarea soy capaz de...		
1. Pronunciar sonidos difíciles como /X/ y la /r/		
2. Utilizar las expresiones adecuadas para localizar cosas en el espacio		
3. Utilizar el imperativo para indicar el camino.		
4. Construir frases coherentes.		
5. Distinguir entre "hay" y "está"		
6. Utilizar el léxico adecuado relacionado con la ciudad y los servicios que se ofrece.		

OTROS FACTORES QUE TENER EN CUENTA

Marca la opción con la que te sientas identificado/a:

En esta tarea...	
1. He sido capaz de trabajar con el resto de la clase para tomar decisiones todos juntos.	
2. Para mí ha sido difícil tomar decisiones con el resto de mis compañeros. Tengo problemas para trabajar en grupo.	
3. Me he esforzado al máximo para conseguir los objetivos de la tarea.	
4. Las actividades me han parecido interesantes y motivadoras	
5. He aprendido y me he divertido	
6. Me parece útil todo lo aprendido	
7. Voy a utilizar todo lo aprendido muy pronto	
8. No he dedicado mucho tiempo a este trabajo. Mi esfuerzo ha sido mínimo.	

8.1.6. Evaluación y guía didáctica

Se decidió incluir las indicaciones didácticas sobre las actividades con informaciones referentes a la forma de explotarlas, la temporalización y los materiales necesarios al lado de cada actividad (en el formato impreso) con el fin de facilitar la consulta por parte del profesor. A continuación incluimos la guía didáctica.

El tiempo estimado para realizar toda la unidad es de 6 periodos de 60 minutos. Las actividades están organizadas en seis bloques, cada uno de los cuales termina con una actividad de evaluación. Cada sección desarrolla una parte del tema que se evalúa de forma independiente, siendo esta evaluación sumativa y progresiva a lo largo de los bloques. El primer bloque termina con un cuestionario recopilatorio de la presentación; el segundo se cierra con una actividad comunicativa oral de cierre del apartado. El tercer bloque lo terminamos con un crucigrama para valorar el vocabulario y las formas gramaticales adquiridos; el siguiente bloque se propone la realización de un texto escrito donde se pueden evaluar todas las adquisiciones realizadas hasta el momento. En los dos últimos bloques se trabaja la comprensión lectora y la búsqueda de información a partir de una serie de webs propuestas por el profesor. Se encamina a los estudiantes hacia un trabajo más autónomo como es la realización de la tarea final cuyos resultados se harán públicos en el blog del aula. Con el trabajo final se evaluará de forma global toda la unidad didáctica.

Asimismo se considera importante, una vez terminadas todas las tareas, presentar a los alumnos fichas de autoevaluación sobre los objetivos comunicativos, los contenidos gramaticales y sobre el proceso de realización con el objetivo de cerrar el trabajo sobre este tema de forma totalmente consciente de las propias adquisiciones realizadas.

GUÍA DIDÁCTICA

Así es Gijón (PowerPoint)

Materiales necesarios: ordenador y cañón. Las diapositivas se introducen mediante un único clic -están diseñadas para que los contenidos de cada una se muestren de forma automática-. El profesor es quien decide cuánto tiempo dedica al visionado de cada pantalla. El profesor proyecta las diapositivas, se describen las imágenes, se leen los minitextos y todos comentan las imágenes que probablemente conocen por reflejar el entorno más cercano al alumno. Tiempo estimado para esta actividad: 30 minutos.

Actividad 1.2 En Jaén, Gerona y Gijón comen jamón.

Actividad oral en la que vamos a identificar y reproducir el sonido /X/. Mediante la técnica de la asimilación fonética proponemos, como modelos para repetir, palabras en las que el sonido /x/ este cerca de otro sonido que obligue a realizar mas esfuerzo articulatorio como son la /k/ y las vocales o,u,a. Leemos y repetimos el poema.

Tiempo estimado para la actividad 10 minutos.

Actividad 1.3 Así es Gijón (PowerPoint)

Materiales necesarios: ordenador y cañón. Las diapositivas se introducen mediante un único clic -están diseñadas para que los contenidos de cada una se muestren de forma automática-. El profesor es quien decide cuánto tiempo dedica al visionado de cada pantalla. El profesor proyecta las diapositivas, se describen las imágenes, se leen los minitextos y todos comentan las imágenes que probablemente conocen por reflejar el entorno más cercano al alumno. Tiempo estimado para esta actividad: 30 minutos.

Actividad 1.4 ¿Cuánto sabes sobre Gijón? (Hot Potatoes)

Se trata de una actividad de autoevaluación sobre el vocabulario y los temas visto en la actividad "Así es Gijón". Se puede realizar por parejas con el cuestionario impreso en papel o toda la clase junta

visionando el ejercicio en la pantalla para lo cual utilizaremos el ordenador y un cañón. Tiempo estimado, entre 10 y 15 minutos.

Actividad 1.5 Un poco de léxico (Hot Potatoes)

Tipo de actividad: *Hot potatoes* en el que utilizamos imágenes de fabricación casera que aunque no sean de una gran calidad presentan, sin embargo, la ventaja de ser próximas a los estudiantes y pueden reconocer tanto los lugares como los propios personajes. Por todas estas razones la actividad es motivadora para los estudiantes, y estos se muestran muy participativos.

Objetivos: presentación y revisión de vocabulario con flashcard.

Realización: Se utiliza el ordenador para realizarla aunque se pueden recortar cartulinas con las imágenes, el nombre de los lugares estará escrito en la parte posterior.

Temporalización: 5 minutos.

BLOQUE 2 – “Mi barrio”

Actividad 2

Tipo de actividad: Texto “Mi barrio”.

Objetivo: presentar el tema y llamar especialmente la atención sobre el sonido /r/

Realización: Se trata de una pequeña lectura conjunta que sirve para introducir esta parte de la unidad, los diferentes lugares y servicios que hay en los barrios.

Temporalización: varios minutos.

Actividad 2.1 “r” de Barrio.

Tipo de actividad: oral:

Objetivo: presentación y práctica del sonido “r” .

Realización: se siguen los pasos tal como se indica en la ficha. Primero intentamos oír la diferencia entre los sonidos que causan problemas; el siguiente paso será discriminarlos y finalmente identificarlos. Es importante respetar el orden de realización.

En la 2ª parte de la actividad se trata de que el alumno se acerque a la correcta pronunciación que realiza demasiado “retrasada” para lo cual le proponemos las series del cuadro que deberán leerse de arriba hacia abajo. Empezamos por un sonido que realizan con facilidad (ti) y que se articula en la parte delantera (mucho más avanzado que la r), a medida que avanzamos en la lectura del cuadro tenemos que retrasar el punto de articulación (“di” un poco más retrasado que “ti” pero aún más adelantado que “ri”) hasta llegar a la r. Combinamos las letras t, d, r con las vocales i,e por ser las vocales que se articulan más adelantadas lo que ayuda a encontrar el punto de articulación.

Practicamos, leemos y disfrutamos del poema.

Temporalización: 10 minutos. Esta actividad se repetirá durante el curso en varias ocasiones.

Actividad 2.2

Tipo de actividad: Texto “mi barrio” para presentar la diferencia entre “Hay” y “está” y Ficha gramatical de formas y usos.

Realización: lectura y análisis del texto y de la ficha.

Temporalización: 15 minutos.

Actividad 2.3.1 Actividad 2.3.2

Tipo de actividad: Hot Potatoes escrito.

Objetivo: actividades de control de la comprensión y ejercitación del punto gramatical visto anteriormente

Realización: Unir un elemento de la columna a con un elemento de la columna b. Se presenta en Hot Potatoes ya que resultan más amenas y divertidas para los alumnos, se pueden realizar en sesión plenaria utilizando un cañón; también se puede proponer como tarea para hacer de forma autónoma ya que se facilita la corrección.

Temporalización: 10 minutos

Actividad 2.3.3

Tipo de actividad: Hot Potatoes escrito.

Objetivo: actividades de control de la comprensión y ejercitación del punto gramatical visto anteriormente

Realización: Rellenar huecos. Se presenta en Hot Potatoes ya que resultan más amenas y divertidas para los alumnos, se pueden realizar en sesión plenaria utilizando un cañón; también se puede proponer como tarea para hacer de forma autónoma ya que se facilita la corrección.

Temporalización: 10 minutos

Esta actividad y la siguiente son actividades orales que se realizan en parejas, es recomendable tener en cuenta algún mecanismo de dinámica de grupos para emparejar a los alumnos cada vez de forma diferente.

Actividad 2.4 Dos barrios muy parecidos.

Tipo de actividad: oral por parejas de tipo comunicativo; la característica fundamental y motor de la interacción es el vacío de información. NO TIENEN QUE ENSEÑAR LAS IMÁGENES UNOS A OTROS.

Objetivo. El objetivo de la actividad es practicar los contenidos de lengua de la actividad anterior.

Realización: cada miembro de la pareja tiene una imagen entre las cuales existen 10 diferencias. Para encontrarlas tienen que explicar por turnos lo que hay en cada barrio y donde está. Se les deja 10 minutos para buscar las diferencias, al terminara este tiempo reorganizamos la clase en dos grupos, a y b por separado. Siguen sin ver la imagen del compañero. En sesión plenaria y por turnos, primero grupo a y luego el b van nombrando las diferencias encontradas. Si entre todos no se han localizado las 10 diferencias se puede continuara la búsqueda esta vez uniendo fuerzas, todos los "b" juntos frente a los "a".

Temporalización: 20 minutos

Actividad 2.5 Adivina en que barrio vivo.

Tipo de actividad: actividad oral para realizar en parejas.

Objetivo: Práctica y evaluación del vocabulario visto sobre la ciudad y el uso de hay y está.

Dinámica: cada alumno tiene un plano de Gijón. El estudiante A tiene que adivinar en qué barrio vive su compañero haciéndole preguntas con "hay" y "está". El estudiante B sólo puede responder Sí/No. Ejemplo: ¿En tu barrio hay un parque? ¿Tu barrio está cerca de la playa? Puesta en común: Alumno B describe el barrio de A. La clase adivina, también puede preguntar.

Temporalización: 15 minutos

Actividad 2.6 Dibuja de oído.

Tipo de actividad: Se trata de una actividad comunicativa oral en la que la interacción es imprescindible para concluir la actividad. Se realiza en parejas.

Realización: en la que uno de los estudiantes "dicta" la imagen al otro, o sea, la describe nombrando los objetos que ve y situándolos; el otro realiza un dibujo con las indicaciones.

Objetivo: El componente intercultural es muy interesante ya que cada uno tiene una imagen diferente de conceptos como casa, árbol, que se verán reflejados en las imágenes dibujadas. Los resultados pueden exponerse en el aula. Puede ser muy interesante observar las diferentes representaciones de ciertos objetos según las culturas (puede que una casa o un árbol se represente de formas muy variadas). Esta actividad nos sirve para cerrar el bloque.

Temporalización: duración de la actividad 10 minutos.

BLOQUE 3 – "Localizaciones"

Actividad 3.1 Preposiciones (Hot Potatoes) Presentación con

Tipo de actividad: Hot potajes o word

Objetivo: presentar las preposiciones que utilizaremos en este bloque para localizar lugares y objetos en el espacio.

Realización: utilizando un cañón se puede realizar en grupo, o bien, individualmente con ordenador o papel. Se trata de unir una imagen a su significado.

Temporalización: Duración 5 minutos

Actividad 3.2 ¿Dónde está? (Hot Potatoes)

Tipo de actividad: Hot potatoes con imágenes caseras en las que aparecen lugares y objetos visitados. Los personajes son ellos mismos. Esta cercanía resulta muy motivante, la participación es total ya que se reconocen y reconocen los lugares. De esta forma “humanizamos” las preposiciones.

Objetivo: Actividad de refuerzo de comprensión del significado y usos de las preposiciones

Realización: Consiste en elegir una respuesta de entre las tres opciones propuestas. Se puede utilizar la imagen para comentarla: ¿recordáis el lugar? ¿qué ocurrió? ...

Temporalización: 10 minutos.

Actividad 3.3 ¿Dónde quedamos? (Hot Potatoes)

Tipo de actividad: Actividad de respuesta cerrada propuesta en Hot potatoes aunque también se puede presentar impresa en papel.

Objetivo: Acercarse a la estructura sintáctica de la frase de mensajes reales en los que se utilizan las preposiciones vistas. Realización: Los alumnos deberán ordenar las diferentes partes de las oraciones propuestas, negociando el significado.

Temporalización: 10 minutos.

Actividad 3.4 En la calle Corrida (Hot Potatoes)

Tipo de actividad: Actividad de rellenar huecos con las preposiciones de la lista en hot potatoes aunque también se puede presentar impresa en papel. Presentamos una imagen de nuestra salida por la ciudad, texto e imagen hacen referencia a un hecho vivido lo que convierte este ejercicio de rellenar huecos en una actividad significativa.

Objetivo: actividad de verificación de la adquisición del uso de las preposiciones.

Realización: rellenar los huecos en blanco del texto.

Temporalización: 10 minutos.

Actividad 3.5 Un crucigrama (Hot Potatoes)

Tipo de actividad: crucigrama en hot potatoes o impreso en papel.

Objetivo: Actividad de autoevaluación del vocabulario visto hasta el momento

Realización: Se puede plantear como trabajo en pequeños grupos o individual.

Temporalización: 20 minutos.

BLOQUE 4 – “Direcciones”

Actividad 4.1 Un poco de gramática para el camino.

Tipo de actividad: Ficha gramatical

Objetivo: presentar contenidos de lengua: el imperativo y expresiones para indicar el camino.

Realización: leer y se comentar para todo el grupo.

Temporalización: 10 minutos.

Actividad 4.2 ¿Por dónde? (Hot Potatoes)

Tipo de actividad: Hot potatoes textos y una imagen que representa un recorrido por la ciudad.

Objetivo: muestras de lengua para indicar el camino.

Realización: Los estudiantes tienen que observar atentamente el recorrido en el plano y averiguar con que texto corresponde.

Temporalización: 10 minutos.

Actividad 4.3 Un paseo por la ciudad (Hot Potatoes)

Tipo de actividad: hot potatoes con un texto para completar. El hecho de presentar al lado del texto una imagen familiar que representa lo que dice el texto convierte el ejercicio de rellenar huecos en una actividad significativa.

Objetivo: describir una ruta.

Realización: Los estudiantes deben completar el texto fijándose en la imagen que representa el recorrido.

Temporalización: 10 minutos.

Actividad 4.4 Una cita a ciegas.

Tipo de actividad: oral

Objetivo: interactuar, organizar una cita, quedar en un lugar.

Realización: Se reparten diferentes mensajes a los estudiantes. De cada mensaje hay dos ejemplares.

Cada estudiante tiene que encontrar a su pareja preguntando a todos los demás la hora y el lugar de su cita, sólo se puede responder si/no.

Mensajes:

“Te veo a las cinco en la esquina de la calle Menéndez Pelayo y Marqués de casa Valdés”

“Te veo a las siete cerca de la Plaza San Miguel, en la calle Uría

“Te veo a las cinco en frente de la Escalera, en el Muro”

“Te veo a las siete al lado de la fuente, en la plaza del Marques”

“Te veo a las siete en frente de la playa, en la calle Marques de Casa Valdés”

“Te veo a las cinco en frente del ambulatorio en la avenida de Castilla”

Temporalización: 15 minutos.

Actividad 4.5 Texto. Ahora tú.

Tipo de actividad: actividad escrita.

Objetivo: evaluación en la que el estudiante deberá hacer uso de todo lo aprendido en la unidad.

Realización: Presentamos un texto que sirve de modelo para que realicen la actividad de expresión escrita.

Temporalización: Duración 30 minutos, se puede terminar en casa si se necesita más tiempo.

BLOQUE 5 - Moviéndose por Gijón (webquest)

Tipo de actividad: tipo "webquest".

Objetivo: buscar y seleccionar la información pertinente para la tarea, resumir y organizar dicha información, manejar el correo electrónico como medio de comunicación.

Realización: Les proponemos un trabajo en pequeños grupos o en parejas. Presentamos una situación ficticia pero que puede ocurrir en cualquier momento o bien ya se ha dado en el aula.

Temporalización: dos periodos lectivos de 50 minutos mas el tiempo necesario fuera de clase.

BLOQUE 6 – “El ocio en Gijón, una gran actividad”

Tipo de actividad: actividad del tipo webquest.

Objetivo: participar en el foro privado que hemos organizado con estudiantes de diferentes centros (nativos y extranjeros), consultar documentos web, extraer información relevante. Reorganizar las informaciones obtenidas, escribir un artículo en el blog del aula.

Realización: Las tareas se realizarán en grupos de 4 o 5 estudiantes. Consiste en consultar documentos web, sacar información relevante y organizarla en función del objetivo sobre el que trabaje cada grupo (tienen tres opciones para elegir). Las informaciones obtenidas se colgarán en el blog del aula para que puedan ser consultadas por todos los interesados en realizar cualquiera de las actividades propuestas. Se pide a los alumnos que realicen en grupo de 4 o 5 esta gran tarea final.

Temporalización: Parte de la tarea se realizara en el aula y parte fuera del aula. Se necesitarán al menos tres periodos lectivos.

9.- Conclusiones

Al comenzar esta memoria, la hipótesis de partida era que las TIC podían potenciar el acceso o el desarrollo de destrezas de interculturalidad y hacer el proceso enseñanza-aprendizaje afectivamente eficaz. Por otro lado, el Marco Común de Referencia Europeo y todos los poderes educativos insisten en la importancia de incorporar el uso de las TIC en la práctica diaria de las aulas ya que se consideran herramientas básicas de comunicación en la sociedad actual.

En la enseñanza de EL2 se ha comprobado en qué forma estas herramientas proporcionan una inmensa cantidad de input cultural y de situaciones interculturales en las que los estudiantes pueden participar. Uno de los objetivos del Aula de Inmersión lingüística es traspasar las paredes de la clase para formar una comunidad de aprendizaje donde la asignatura se fundamente básicamente en el desarrollo de destrezas interculturales, dónde interactúen alumnos tanto españoles como de otras nacionalidades.

En el enfoque intercultural se pretende utilizar las herramientas TIC para desarrollar una competencia intercultural y comunicativa que permita a los estudiantes desempeñar el papel de mediadores culturales; de desarrollar cierto entendimiento de la cultura propia y de los métodos para observarla y comparar hábitos y actuaciones en los mismos contextos. Deberíamos intentar aprender de la incertidumbre, de la ambigüedad, de los parecidos y de las diferencias; de las emociones y reacciones que generan algunos aspectos de otras culturas.

Hemos observado cómo a través de la CMO (comunicación mediante ordenador) se puede crear una nueva sensibilidad cultural y desarrollar la capacidad de identificar y utilizar estrategias para interactuar con personas de otras culturas al mismo tiempo que se puede desarrollar la capacidad de relacionar la cultura propia con la extranjera e incluso la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y la cultura extranjera. De esta forma se consigue abordar con mayor eficacia los

malentendidos culturales y las situaciones conflictivas y crece la posibilidad de superar relaciones estereotipadas.

Una parte del proyecto se nos ha quedado en la carpeta del disco duro, no podrá formar parte de esta memoria pero tenemos la firme intención de que forme parte de nuestra experiencia para este curso en cuanto se solventen los problemas técnicos con los que nos encontramos. Estamos organizando un foro o comunidad en la que participen estudiantes nativos e inmigrantes con el doble objetivo de facilitar la integración de los alumnos inmigrantes y desarrollar las destrezas interculturales en ambos.

La magia de las TIC reside en la gran oferta de información sociocultural que ofrece y sobre todo en el potencial comunicativo que permite unir unas personas con otras, para abrir el aula al mundo que nos rodea. Pero para que todo esto sea aprovechable es preciso que la figura del docente se concencie y sepa utilizarlas con estos objetivos. Finalmente, esperamos también enriquecer a los estudiantes nativos ofreciéndoles la oportunidad de compartir, a través de la comunidad, experiencias, opiniones, preocupaciones que cualquier adolescente, sea del país o la cultura que sea, puede tener.

Lo particular de la situación de nuestros estudiantes es su situación de inmigrantes, desconocedores de lengua, cultura y forma de vida ajenas. Ellos no han elegido cambiar de país, quedarse sin amigos, sin su entorno. En este momento de la vida, la adolescencia, en la que lo más importante es la pertenencia al grupo nos enfrentamos a jóvenes viviendo su adolescencia en soledad. En esta etapa de la vida la autoafirmación y la identidad dependen del entorno social con el cual se identifican. Es responsabilidad del ámbito académico contribuir a que su autoestima no se vea mermada. En el aula de EL2 es imprescindible que el componente afectivo esté presente en todo momento para garantizar una mayor eficacia del aprendizaje. Podemos concluir con la creencia de que es fundamental propiciar una actitud receptiva y favorable al patrimonio cultural que traen consigo con cual nos podemos enriquecer todos.

Quisimos realizar una unidad didáctica sobre Gijón, la ciudad dónde viven los estudiantes desde hace semanas o meses. Desde dentro del aula descubrimos lugares, costumbres, hábitos y rutinas, el carácter y la personalidad de esta ciudad en la que ahora viven los estudiantes con la esperanza de que les parezca más suya. La página de presentación de la unidad en la que aparece la foto de algunos estudiante del aula es un homenaje a estos chicos y chicas tan valientes y una forma de incluir en el grupo a los nuevos "valientes", esto les hace sentir que la actividad tiene algo que ver con ellos que está hecha por ellos y para ellos, que es realmente suya.

10.- BIBLIOGRAFÍA

1. Arnold, J. "Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera". En:
http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/arnold.htm
2. Arnold, J. (2000) "Afectividad e identidad en el proceso de adquisición del español por inmigrantes". En:
<http://cvc.cervantes.es/debates.asp?vdeb=27,nº2178>
3. Arnold, J. y Fonseca, M.C. "Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua" En:
http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/arnold_fonseca.htm
4. Arnold, J. (ed.) (2000) "La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas". Madrid: CambridgeUniversity Press.
5. Arnold, J. y Brown, H.D. (2000) En Arnold, J. (ed.) "La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas". Madrid: Cambridge University Press.
6. Baralo, M. (1999) "La adquisición del español como lengua extranjera". Madrid: Arco Libros
7. Baralo, M. (2000) "Influencia de la variables socioafectivas en la adquisición del español por inmigrantes". En
<http://cvc.cervantes.es/debates.asp?vdeb=,nº2133>
8. Blanco Santos, C. (1998) "La comunicación y su relación con la cultura", Estudios de comunicación no verbal. Madrid, Edinumen, p.18
9. Cabot, C. (2002) "La Web como herramienta motivadora y promotora de aspectos culturales en las clases ELE" 1er congreso on-line del Observatorio para la Cibersociedad. Internet en la filología aplicada: análisis del discurso y enseñanza de lenguas. Coordinación: Mar Cruz Piñol y Marta Torres Vilatarsana.
<http://www.cibersociedad.net/congreso>.

10. Castro, F. (1994) "Elaboración de una unidad didáctica", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds) Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV congreso internacional ASELE, 187-194

11. Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del profesor. La enseñanza de lenguas a inmigrantes. Debate sobre inmigración y educación intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa. (2001). <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/citas.htm>

12. Cruz Piñol, M. (2006) "Estudio, enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua en la era de Internet", en Lacorte, M (Coord.), Lingüística aplicada del español, Madrid. ArcoLibros. En prensa.

13. Cruz Piñol, M. (2003): "Presencia (y ausencia) de los "hipermedios" y de los "géneros electrónicos" en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)", en Cultura y Educación 15(3), p.311-325; y en RedELE: http://www.mec.es/redele/revista/cruz_pinol.shtml.

14. Cruz Piñol, M., V. Berger, J. García Garrido, Sala Caja L. y Sitman, R. (2005) "El foro de debate electrónico como recurso para aprender y enseñar español como lengua extranjera". En M. Casanova, M^aC. Jové y A. Tolmos (eds.). Las TIC en la formación del profesorado. La perspectiva de las didácticas específica (pp.23-40). Lleida: Publicaciones de la Universidad de Lleida.

15. Cruz Piñol, M. (2001) "La enseñanza presencial de ELE en la era de Internet ¿Tendrá límites el aula del siglo XXI?", en Mosico, 7 pp 10-19

16. Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985)). "Intrinsic motivation and self-etermination in human behavior", Plenum Press, New York.

17. Egbert, J. y Hanson-Smith, E. (1999) "Call environments. Research, Practice and Critical Issues", Bloomington, Illinois, Tesol.

18. García, P. (1999) "El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes", Carabela, n^o 45, pp. 107-124.

19. García García, P. Recopilación de artículos: Claves afectivas e interculturales en la enseñanza de español segunda lengua a personas inmigradas. En: http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/default.htm

20. Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). "Attitudes and motivation in second-language learning". Rowley: Newbury House
21. González Bueno, M. (1998) "The Effects of Electronic Mail on Spanish L2 Discourse" .Language Learning and Technology 1(2): 55-70. Y en: <http://llt.msu.edu/vol1num2/article3/default.html>
22. Higuera García, M. (2004) "Internet en la enseñanza del español" en A. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), "Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)" Madrid, SGEL, 1061-1079.
23. Juan Lázaro, O. (2004) "Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje" en A. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), "Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)" Madrid, SGEL, 1087-1106
24. Krashen, S. (1982). "Principles and Practice in Second Language Acquisition". Oxford: Pergamon Press.
25. Melero, P. (2000) "Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera". Madrid: Edelsa.
26. Miquel, L. (2007) "Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes". En: http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/miquel.htm
27. Perez, I (2007) "¿Qué son las páginas web?" En: <http://www.isabelperez.com/webquest>
28. Quiles Cabrera, M. C. "El español como lengua extranjera: pautas de actuación docente en una escuela plural". redELE)
29. Ribé, R. y Vidal, N. (1995) "La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria". Madrid: Alhambra Longman
30. Richards, J. y Rodgers, T. (1986) "Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas". Madrid: Cambridge University Press, 2001.

31. Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1992) "Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development". New York: Irvington.
32. Ruipérez García, G. (2004) "La enseñanza de lenguas asistidas por ordenador (ELAO)" en A. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), "Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)" Madrid, SGEL, 1045-1057
33. Sánchez, A. (2005) "Las tareas de comunicación por ordenador en la clase de lengua: estrategias comunicativas y negociación de significado". En Casanovas, M.C., Jové, C. y Tolmos, A. "Las TIC en la formación del profesorado. La perspectiva de las didácticas específicas". Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida.
34. Stevidk, E. (1980) "Teaching Languages: A Way and Ways". Rowley, MA: Newbury House
35. Trench, M. (1998) "E-mails a una muestra. Correu electrònic i aprenentatge de llengües". Lleida: Pagès Editors.
36. Trenchs, M. (2001) "Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la enseñanza de lenguas". Lleida: Milenio.
37. Trujillo, F. (2000) «Culturas de aprendizaje: la construcción social de identidades educacionales», de Martin Cortazzi y Lixian Jin.
http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/trujillo2.htm
38. Vidal Llorens, N. "Los materiales para las clases de español en un contexto multicultural"
http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/vidal.htm
39. Vázquez Gómez, G. (1994) "¿Es posible una teoría de la educación intercultural?", Teoría y Practica de la Educación Intercultural, Barcelona, Universidad de Santiago de Compostela y PPU, pp. 25-41

MEMORIA DE LA MAESTRÍA

FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

UNIVERSIDAD DE LEÓN

En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

**“EL USO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES
APLICADAS A LA CLASE DE ELE”**

Autora: Sylvia Laura García Benard

Director: Dr. Jesús Arzamendi

Febrero de 2008

ÍNDICE

I. Introducción	4
II. Estado de la cuestión	5
2.1. Consideraciones previas	5
2.2. Requisitos que debe cumplir un conjunto de habilidades para convertirse en una inteligencia	6
2.3. Definición de las ocho inteligencias	8
2.4. El desarrollo de las inteligencias humanas	11
2.5. Implicancias pedagógicas de las Inteligencias Múltiples	12
2.6. Estrategias de aprendizaje de los estudiantes	14
2.7. Los ocho estilos de aprendizaje	16
2.8. Los estudiantes y las Inteligencias Múltiples	18
2.9. Evaluaciones alternativas	19
III. Practica	23
3.1. Consideraciones previas	23
3.1.1. Investigación elegida	23
3.1.2. Objetivos del proyecto	25
3.1.3. Ámbito del estudio	26
3.1.4. Los informantes	29

3.1.5. Cronograma del curso	30
IV. Evaluación y observación de clases	42
4.1. La Investigación-acción	42
4.2. Diario del profesor	44
4.3. Conclusiones extraídas	55
V. Conclusiones generales	56
VI. Bibliografía	59
VII. Anexos	61

"Hay distintos modos de pensamiento de los estudiantes, lo que se trata es de rescatar que cada alumno encuentre su propio potencial. De esta manera se le dan todas las oportunidades a cada uno para que llegue a lo máximo que pueda dar su nivel"

Howard Gardner.

I. Introducción

El trabajo que desarrollaré a continuación se concentra en el uso de las Inteligencias Múltiples en la clase de ELE. Luego de exponer el marco teórico sobre el que se basa la Teoría desarrollada por Howard Gardner, evaluaré su uso en clase en algunas de las actividades que realizo en el aula. Además, expondré mis conclusiones sin olvidar algunas recomendaciones que, en mi opinión, resultan importantes a la hora de planificar las actividades de clase siguiendo la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

De esta manera, intento despertar el interés de aquellos profesionales que lean este trabajo y que en busca de nuevas posibilidades, se animen a ir más allá y a ponerlas en práctica dentro de su ámbito laboral y profesional.

Mi interés en la realización de este trabajo surge a partir de mi incorporación en un centro privado de estudios en el que las Inteligencias Múltiples forman parte esencial de la filosofía de la institución. Luego de una prolongada e intensa capacitación, seguida de la práctica en las aulas, siento la necesidad de llamar la atención de aquellos colegas que aún no conocen profundamente la Teoría y que como consecuencia de ello, no se animan a adoptar este modelo educativo.

II. Estado de la cuestión

2.1. Marco Teórico

“Es sumamente importante que reconozcamos y fomentemos todas las diferentes inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Nos distinguimos principalmente porque todos tenemos diferentes combinaciones de inteligencias. Si reconocemos este hecho creo que al menos tendremos mejores posibilidades de enfrentarnos adecuadamente al sinnúmero de problemas que nos arroja el mundo.”

Howard Gardner (1987)

Howard Gardner es profesor de educación y profesor adjunto de Psicología de la Universidad de Harvard, profesor adjunto de Neurología de la Boston University School of Medicine y desde 1972 codirector del Proyecto Zero de Harvard, que surgió a raíz de un pedido hecho por un grupo filantrópico holandés, la Fundación Bernard Van Leer. Dicha Fundación le pidió que investigara el potencial humano lo que dio lugar a que se fundara el Proyecto Zero de Harvard, un proyecto en el que participó un grupo de investigadores de varias disciplinas, entre las que se encuentran la psicología y la neurobiología. Como producto de estas investigaciones, en 1983 Howard Gardner publica su libro 'Frames of Mind' ("Estructuras de la mente"), en el que expone las bases de su Teoría. A continuación desarrollaré el marco teórico que la describe.

Tradicionalmente, la inteligencia se ha considerado como algo estático y que puede estar sujeta a mediciones mediante el uso de pruebas estándar cuyo resultado nos da un número, el “coeficiente intelectual”. Dicho coeficiente, sería capaz de medir, el posible éxito o fracaso de las personas dentro del sistema educativo o del ámbito laboral. Según este modelo se es o no se es inteligente.

Howard Gardner expuso que nuestra cultura ha producido una definición demasiado estrecha de la inteligencia y propuso la existencia de al menos ocho inteligencias básicas en su libro *Frames of Mind* (Estados de Ánimo, Gardner 1983). En su Teoría de Inteligencias Múltiples, Gardner deseaba emplear el potencial humano que iba más allá de los límites del cociente de inteligencia. Dudó seriamente de la validez de determinar la inteligencia de un individuo a través de estudios que sacaban a una persona de su ambiente educativo natural para pedirle que realizara tareas aisladas que nunca antes había hecho. En su lugar, Gardner propuso que la inteligencia tenía que ver más con la capacidad para resolver problemas y crear productos en un ambiente natural y rico en circunstancias (Armstrong, 1995).

Howard Gardner, afirma que todos tenemos múltiples inteligencias. Y define a la inteligencia como “un potencial psico-biológico para procesar información, que puede ser activado en un entorno cultural para resolver problemas reales o crear productos que son valorados en una cultura” (en *Intelligence Reframed*, 1999). El potencial que cada individuo posee puede desarrollarse, descubrirse o bloquearse a partir de diversas experiencias sociales y culturales. Tales experiencias estimularán o no el desarrollo de cada persona.

Howard Gardner tiene en cuenta algunos criterios para considerar un conjunto de habilidades como una inteligencia. Detallaré dichos criterios en el siguiente punto.

2.2. Requisitos que debe cumplir un conjunto de habilidades para convertirse en una inteligencia

- La posibilidad de ser aislada por daño cerebral. Esta evidencia de tipo biológico tiene que ver con el hecho de que una inteligencia pueda estar dissociada de las demás.

- Una historia evolutiva. Gracias a la psicología evolutiva podemos realizar la historia de nuestras habilidades e inteligencias como especie. Una inteligencia debería poseer una historia evolutiva.
- Operaciones nucleares básicas, también considerados procesos neurológicos o competencias centrales: cada inteligencia tiene capacidades que son activadas por mecanismos neurales o por disparadores de información, externos o internos. A estos cuerpos de operaciones, Gardner los denominada subinteligencias que están realmente separadas unas de otras y tienden a ser usadas en conjunto, conformando una inteligencia.
- Posibilidad de ser codificada en un sistema simbólico: un sistema de significados culturalmente construido que sea capaz de capturar y comunicar los distintos tipos de información.
- Un desarrollo histórico distintivo, que hace que las personas presenten sus inteligencias en determinadas formas en determinados nichos de la sociedad, y a través de la producción de productos de valor cultural.
- La existencia de sabios idiotas (savans), prodigios y otro tipo de gente excepcional: esto abarca también a personas que sin signos documentados de daño cerebral poseen un perfil inusual en una inteligencia. Según Gardner, existen ciertas personas que mientras una de sus inteligencias trabaja a un nivel alto puede operar a niveles bajos en otra parte de las inteligencias.
- Apoyo de los datos de psicología experimental y de la información psicométrica. Gardner sugiere que mediante el uso de estudios psicológicos determinados

podemos observar como funcionan las inteligencias de manera aislada unas de otras.

De acuerdo con estos criterios, Gardner ha definido ocho posibles maneras de ser inteligente, que finalmente conforman un perfil de inteligencias que nos hace únicos.

2.3. Definición de las ocho inteligencias

La Teoría de las Inteligencias Múltiples posibilita entender que el desarrollo humano es complejo y responde a ocho modelos de conocimiento o representación que se traducen en ocho capacidades o inteligencias bien diferenciadas. Howard Gardner destaca que cada uno de nosotros posee ocho inteligencias pero éstas difieren en el grado en que se encuentran desarrolladas en cada individuo.

Se presume que la herencia, por un lado y el ambiente, la cultura y las experiencias previas por otro, son elementos claves que determinarán el desarrollo de talentos, habilidades y aptitudes.

Gardner postula siete estructuras independientes que más tarde se tradujeron en ocho localizadas en diferentes zonas del cerebro, que posibilitan elaborar productos o resolver problemáticas, teniendo en cuenta los potenciales desarrollos personales. Estas ocho inteligencias son:

- **Inteligencia Lingüística:** es la capacidad de emplear palabras con eficacia, oralmente (Ej. cuentista, orador o político) o por escrito (Ej. poeta, dramaturgo, editor o reportero). Esta inteligencia comprende la habilidad de manipular la

sintaxis o estructura del lenguaje, la fonética o sonidos del lenguaje, la semántica o significados del lenguaje y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje. Las personas con habilidad lingüística aman comunicarse, leer, escribir y contar.

- **Inteligencia lógica y matemática:** es la capacidad de emplear de manera natural el cálculo, las cuantificaciones y proposiciones o establecer y comprobar hipótesis para resolver situaciones cotidianas (Ej. matemático, contador o estadístico, científico, programador de computación o lógico). Esta inteligencia abarca sensibilidad a las relaciones y patrones lógicos, enunciados y propuestas (si... entonces, causa y efecto), funciones y otras abstracciones afines.
- **Inteligencia espacial:** es la capacidad para percibir, modificar y descifrar imágenes, internas y externas (Ej. cazador, explorador o guía) y para transformar esas percepciones (Ej. decorador de interiores, arquitecto, artista o inventor). Las personas con esta inteligencia se manifiestan a partir de imágenes, cuadros e ilustraciones y les encanta diseñar, dibujar y garabatear.
- **Inteligencia corporal y cinestética:** es la capacidad para expresarse a través de su cuerpo. Los inteligentes kinésico-corporales aman bailar, correr, saltar, construir, tocar y gesticular para expresar ideas y sentimientos (Ej. actor o mimo, atleta o bailarina). Demuestran destreza, coordinación, flexibilidad, velocidad y un desarrollo de sus habilidades táctiles (Ej. artesano, escultor, mecánico o cirujano).
- **Inteligencia musical:** la capacidad para percibir (Ej. aficionado de la música), distinguir (Ej. crítico musical), transformar (Ej. compositor) y expresar (Ej. intérprete) formas musicales. Los inteligentes musicales utilizan adecuadamente el tono, el timbre y el ritmo de una melodía. Las personas musicales, por lo

general, perciben, piensan y crean a partir de ritmos y melodías. Les encanta cantar, silbar, moverse al ritmo de alguna melodía y escuchar música.

- **Inteligencia Interpersonal:** al igual que la inteligencia intrapersonal, la interpersonal se define como una inteligencia social. Los individuos con esta inteligencia interactúan con otros y son capaces de conocer, reconocer e influenciar en los deseos, necesidades e intenciones de los demás. Estas personas piensan relacionándose con la gente. Les encanta liderar, organizar, mediar y participar. Participan en actividades grupales y les agrada enseñar y trabajar cooperativamente y mediar en aquellos casos en que se susciten conflictos. También puede abarcar la sensibilidad a las expresiones faciales, a la voz y a los gestos; la capacidad para discriminar entre muchas clases diferentes de signos interpersonales; y la habilidad de responder eficazmente a esas señales de alguna manera pragmática (Ej. influir a un grupo de gente a que siga cierto curso de acción). Algunos de los profesionales que requieren de esta capacidad son: los docentes, asesores, vendedores y políticos).
- **Inteligencia Intrapersonal:** poseer este tipo de inteligencia implica un acabado conocimiento de uno mismo y ser capaz de utilizar ese conocimiento para desenvolverse de manera eficaz. Quienes poseen esta inteligencia, además, son personas independientes, capaces de expresar sus sentimientos, poseen sentido del humor, conocen bien sus fortalezas y sus debilidades y son capaces de aprender de sus éxitos y sus fracasos.
- **Inteligencia naturalista:** esta inteligencia fue agregada más tarde a las siete antes mencionadas y anteriormente se encontraba incluida dentro de la inteligencia lógico matemática. Esta octava inteligencia se relaciona con la capacidad de comprender el mundo natural y directamente con la actividad científica y con la necesidad y el interés por explorar, tocar, medir, mezclar y

curiosear respecto de todo el mundo que nos rodea. Consiste, además, en observar los modelos de la naturaleza, identificar y clasificar objetos, establecer patrones y comprender los sistemas naturales. Tienen estas capacidades, los botánicos, los granjeros, los ecologistas y los jardineros.

2.4. El desarrollo de las inteligencias humanas

Desde el trabajo en el aula, cada docente con la sola observación puede identificar de qué manera se manifiestan sus alumnos, con el fin de estimularlos y destacar así, sus puntos fuertes y paliar las dificultades que se presenten en otras áreas.

Para descubrir cuáles son las inteligencias predominantes en cada uno de nosotros, bastará con que analicemos nuestras preferencias y el modo en que ocupamos nuestro tiempo. Aquellos estudiantes que sean muy charlatanes en clase será más lingüístico e interpersonal; el que es inquieto, kinestésico; el que canturrea, musical; el que se aísla, intrapersonal; el que garabatea todo lo que encuentra o se pierde en imaginaciones, espacial, el que nos acosa con preguntas lógicas, lógico-matemático, el que clasifica desde dinosaurios hasta figuritas, naturalista. Detrás de cada uno de estos comportamientos, que a veces resultan molestos, se esconde un potencial a desarrollar, tal vez un talento.

Toda persona posee las ocho inteligencias. La teoría de Inteligencias Múltiples propone que toda persona tiene habilidades en las ocho inteligencias. Las ocho inteligencias funcionan juntas pero de diferente manera en cada persona. La mayoría de nosotros tenemos altamente desarrolladas algunas de las inteligencias, moderadamente desarrolladas otras y poco desarrolladas las demás.

Gardner señala que cada inteligencia no existe por sí sola (salvo, quizás en los casos muy excepcionales de idiotas eruditos o individuos con daño cerebral). Las inteligencias siempre actúan recíprocamente. Para cocinar, por ejemplo, uno debe leer la receta (lingüística), posiblemente tenga que dividirla a la mitad (lógica y matemática), tiene que concebir un menú para toda la familia (interpersonal) y tiene que satisfacer su propio apetito (intrapersonal).

Por otro lado, existen muchas maneras de ser inteligente dentro de cada categoría. Resulta posible que una persona no sea capaz de leer pero que, a pesar de ello, sea altamente lingüística porque tiene una gran habilidad para narrar cuentos o un vocabulario muy desarrollado.

2.5. Implicancias pedagógicas de las Inteligencias Múltiples

“Pienso que cualquier tema rico y enriquecedor –cualquier concepto que valga la pena enseñar- puede enfocarse como mínimo de cinco modos distintos que se proyectan a partir de las inteligencias múltiples. Podemos pensar en el tema si imaginamos una habitación con por lo menos cinco puertas o puntos que nos permiten acceder a ella”

Howard Gardner

Cada una de estas inteligencias es una puerta por la cual ingresan los conocimientos. Para pensar de qué manera se pueden tomar en cuenta las capacidades, los talentos y las inclinaciones es preciso enfocar nuestra tarea pedagógica imaginando que el ingreso de un contenido puede hacerse desde cinco enfoques diferentes, “los cinco puntos de acceso al conocimiento”.

Así como existen distintos modos de pensar, también existen distintos modos de aprender y nuestro papel como educadores cobrará gran importancia en este aspecto.

Si observamos a los estudiantes desde una perspectiva tradicional de inteligencia, probablemente nos encontremos con aprendientes a los que no consideremos inteligentes porque no se ajustan al modelo tradicional. Si lo hacemos desde la perspectiva de las Inteligencias Múltiples, podremos descubrir fortalezas en los aprendientes que pueden facilitarles, el acceso al conocimiento de manera más sencilla y eficiente y el descubrimiento de su propio potencial. Esto les permitirá evitar experiencias insatisfactorias que podrían bloquear sus procesos de aprendizaje.

Las representaciones sobre la inteligencia que tienen los maestros pueden marcar los límites que se le asignan a algunos alumnos, de los cuales el maestro, sin ser consciente, puede esperar poco. A partir de ello los alumnos "internalizan imágenes de sí mismos que influyen en el aprendizaje y en la confianza que pueden tener para afrontar la tarea de apropiación de conocimientos" (Rockwell y Mercado, 1989; 14)

La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner permite comprender mejor los distintos estilos de aprendizaje, facilitando el acceso al conocimiento. Por esta razón, hace dos años que trabajo desde esta perspectiva, respetando y capitalizando los distintos estilos de aprendizaje que derivan de las inteligencias predominantes en cada alumno, planificando actividades que permitan el desarrollo de las mismas en función de la comprensión de los contenidos.

Esta Teoría no solamente ha impactado en el ámbito educativo. Su conocimiento también es útil a empresarios, gerentes o líderes de grupo, ya que permite comprender mejor a las personas con las que trabajan y comunicarse en forma más eficiente. El hecho de conocerlas y poder identificarlas nos puede ayudar a entender mejor a las personas.

A partir de lo desarrollado anteriormente deberemos hacer referencia a las estrategias personales de aprendizaje que cada uno posee y que se describen en el punto que figura a continuación.

2.6. Estrategias de aprendizaje de los estudiantes

Cada estudiante contará con diferentes estrategias de aprendizaje. Cuando el docente planifica las acciones educativas que llevará a cabo, también deja entrever su propia estructura didáctica o modelo ideológico. Como educadores deberemos guiar el conocimiento de nuestros estudiantes, ayudándolos con estrategias de enseñanzas que les permitan habilitar sus propias estrategias y que les posibiliten transitar su proceso de aprendizaje de manera efectiva.

De este modo, las prácticas educativas deberán realizarse en un marco flexible y de adecuación. Estos dos elementos serán fundamentales en el momento de diseñar las estrategias que el docente llevará a cabo para que el aprendizaje alcanzado por los aprendientes resulte auténtico y significativo.

A continuación, consideraré algunas estrategias de enseñanza:

- Enseñanza por demostración. Si bien es importante “mostrar” a los alumnos, se necesita, además, buscar analogías clasificar, explicitar, ordenar, etc.
- El uso de preguntas como estrategia comunicativa o reflexiva. Planificar el por qué y el para qué de las cosas permite un mejor abordaje, al mismo tiempo que

sirve como estrategia de reconocimiento de ideas previas, de confrontación, cuestionamiento, etc.

- Estudio de casos. Estas situaciones reales (casos) sirven como medio de estudio, análisis, reflexión, etc.
- Trabajo en equipo. Para que resulte una estrategia efectiva serán necesarias ciertas habilidades intelectuales y sociales, tales como: organización, distribución de roles y tareas, planificación de la tarea, etc.
- Estrategias de metacognición. Que servirán para el análisis de una tarea, el diseño de estrategias relacionadas con dicha tarea y el análisis de diversas variables.
- Simulaciones. Que permitirán potenciar el conocimiento y realizar experiencias concretas concernientes a situaciones que resultan difíciles de entender de manera abstracta.

Para Gardner, más allá de las estrategias que el alumno elija, existen ocho estilos de aprendizaje que pueden resumirse en ocho estilos diferentes que resumiré en un cuadro a continuación:

2.7. Los ocho estilos de aprendizaje

“Desde mi punto de vista, la esencia de la teoría es respetar las abundantes diferencias que existen entre la gente, las variaciones múltiples en la forma de aprender, los diferentes métodos de evaluación y el número incalculable de maneras que estas pueden dejar una huella en el mundo”

Howard Gardner

Los ocho estilos de aprendizaje

Inteligencia	Cómo la manifiestan	Qué se les puede ofrecer
Lingüística	Leyendo, escribiendo, contando, jugando a juegos con palabras.	Libros, casetes, diarios, revistas, hacer cuentos, diarios íntimos, discusiones, debates.
Lógico-matemática	Cuestionando, calculando, experimentando, resolviendo problemas.	Elementos que les permitan pensar, explorar. Juegos de ingenio y de ciencias.

Espacial	Diseñando, dibujando, visualizando, construyendo, imaginando.	Juegos de imaginación, laberintos, rompecabezas, visitas a museos, trabajos artísticos en general.
Corporal- cinestética	Saltando, corriendo, actuando, tocando, gesticulando, bailando.	Actividades con "role play", drama, deporte, juego, construcciones.
Musical	Cantando, silbando, escuchando música, haciendo movimientos rítmicos.	Ir a conciertos, aprender a usar diversos instrumentos y trabajar escuchando música.
Intrapersonal	Liderando grupos, organizando actividades y relacionándose positivamente con los otros.	Actividades grupales, aprendizaje cooperativo, interacción con sus pares.

Interpersonal	Teniendo en claro las metas, la autoestima y el autocontrol.	Espacios individuales, trabajos de autorregulación, opciones, instrucción individualizada.
Naturalista	Observando, manipulando, experimentando y relacionándose con la naturaleza.	Visitas a laboratorios, trabajos de campo, investigaciones científicas.

2.8. Los estudiantes y las Inteligencias Múltiples

Los entornos sociales, materiales y culturales que interactúan en el conocimiento dinamizan la evolución de las estructuras cognitivas. La inteligencia se evidencia a través de la práctica. “La inteligencia es algo que se ejerce y no una cosa que se posee” (Roy Pea).

A partir de este último concepto, podemos concluir que los adultos suelen proporcionar situaciones de apoyo para que los niños, por ejemplo, realicen tareas cada vez más complejas que las que podrían llevar a cabo con el conocimiento y las habilidades que poseen en ese momento.

Por eso, en mi opinión, es importante que mis alumnos puedan conocer los rasgos generales de la Teoría de las Inteligencias Múltiples sin necesidad de formular su nombre ni explicarles la misma. Es decir, generalmente, no menciono ni me detengo en la

explicación de la Teoría o en su “título” (Teoría de las Inteligencias Múltiples), mi objetivo primordial, tal como lo formula Gardner, es ayudar a mis alumnos a reconocer y fomentar sus inteligencias más desarrolladas para que sean ellos mismos quienes puedan alcanzar sus logros y sean capaces de enfrentarse adecuadamente a cada uno de los problemas que el mundo les vaya presentando. Además, esto les permitirá conocer, comprender y aceptar que no todos sus compañeros de aula aprenderán de la misma manera ni al mismo tiempo y que este concepto puede trasladarse cualquier ámbito de su vida personal.

2.9. Evaluaciones alternativas

Esta concepción pedagógica implica nuevas interpretaciones y líneas de trabajo. La autoevaluación favorece una práctica dinámica y centrada en un alumno que participa en forma activa en su propio aprendizaje.

Actualmente, docentes y alumnos se evalúan mutuamente con el objetivo de optimizar la calidad de lo enseñado y lo aprendido. Es importante que la evaluación esté dirigida a todo el sistema, al proceso educativo y a los protagonistas. Este planteo, habla de un docente capaz de rever su propia tarea docente que considera que la evaluación es una forma de perfeccionar el proceso de enseñanza.

El alumno, por su parte, es un estudiante que puede autoevaluar su proceso de aprendizaje y sus resultados, asumiendo un rol autónomo y activo que lo incluye y lo involucra. Este estudiante será capaz de detectar y corregir sus errores y podrá conocer más sobre sí mismo, sus dificultades, sus logros, lo que le resulta más o menos significativo, cómo son sus vínculos con los docentes, compañeros y con la tarea misma y qué podrá hacer para mejorar sus resultados.

En mi opinión, como educadores tenemos la responsabilidad de formar personas críticas que producen y evalúan de manera autónoma su tarea y que son capaces de revisar y de corregir sus acciones.

Mientras que las evaluaciones convencionales evalúan en términos de éxito o fracaso, la autoevaluación compromete al estudiante con el aprendizaje, desarrolla su reflexión y favorece la autocrítica y la toma de decisiones.

Por otra parte, la autoevaluación docente favorece las habilidades relacionadas con la resolución de problemas, las situaciones interpersonales y de trabajo grupal, las cuestiones metacognitivas y de autoconfianza y autodirección, el manejo del cambio y el aprendizaje continuo.

De todo lo mencionado hasta el momento, podemos concluir que durante las últimas décadas se han producido cambios profundos y significativos: cambió el paradigma y el modo de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Investigadores como Piaget o Vigotski primero, o Perkins y Gardner después, nos acercan a este nuevo paradigma. El constructivismo y el neo-constructivismo nos aportan las herramientas necesarias para contrarrestar las viejas concepciones enciclopedistas donde la instrucción y la transmisión de conceptos tenían el rol principal de la educación.

Este nuevo paradigma surgido a mitad del siglo pasado, ha evolucionado presentando nuevos paradigmas. Tales paradigmas nos involucran y se preocupan más por enseñar maneras diferentes de pensar y reflexionar.

Sin embargo antes de finalizar este punto, no podemos dejar de mencionar los cuestionamientos de diferentes psicólogos con respecto a esta Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Se ha llegado a decir que Gardner ha basado su teoría en la intuición y esto no ha sido así. Gardner lo ha hecho apoyándose en diversos criterios que describo en la presente Memoria de Máster. La controversia principal surge entre los psicólogos que prefieren seguir denominando a los talentos de ese modo en lugar de verlos como diferentes inteligencias. También se le cuestiona la inexistencia de tests para identificar y medir las diferentes inteligencias. Por su parte, Gardner en alguna oportunidad pensó en crear una batería de tests pero nunca se ha manifestado a favor de ellos ya que conducen al “rotulado” de las personas.

Gardner reconoce las deficiencias de su propia Teoría, pero está lejos de declarar que ésta haya sido refutada. Por otro lado, todos los autores han sido criticados en algún momento de la historia y, a decir verdad, cuantas más críticas recibe un autor mayor resulta su relevancia.

Sin embargo, así como existen las críticas y dudas con respecto a la Teoría de las Inteligencias Múltiples, muchos son sus beneficios. Entre los más destacables están las diferencias individuales en el aula. Si bien la mayoría de los profesionales las conocen casi ninguno las toma en cuenta ni las desarrolla. Esto genera, además, la aceptación de la idea de la existencia de diversas formas de enseñar y de aprender mediante el uso de diferentes estilos propios de cada individuo.

Otra ventaja de la Teoría de Gardner es que puede aplicarse directamente en la práctica educativa. Mientras que tradicionalmente la educación se centraba en lo verbal y lo lógico-matemático, la teoría de Gardner propone activar todas las inteligencias del individuo. Lejos de lo que se podría suponer, esto no implica un aumento en los contenidos del currículo sino una selección de contenidos verdaderamente significativos.

La teoría de Gardner se relaciona, además con la actualidad de la educación. Una educación que se centra en el alumno (Banathy, 1984; Beltrán, 1993), en los programas de enseñar a pensar (Nickerson, Perkins y Smith, 1985), en el aprendizaje auto-regulado (Zimmerman, y Martínez Pons, 1988; González Pienda y Núñez, 1998, 2002) y en los estilos y enfoques del aprendizaje (Biggs, 1987).

En mi opinión, la Teoría posibilita al alumno su autoconocimiento lo que le ayudará a desarrollar su futuro y a conocer su perfil intelectual. Podrá reconocer sus debilidades y fortalezas y desarrollarlas o trabajarlas para lograr éxito en su vida personal y profesional.

Los resultados alcanzados hasta el momento son muy buenos. Los instrumentos de medición de fortalezas y debilidades relacionados con las Inteligencias son de un gran nivel. Como profesional, considero este modelo sumamente beneficioso para los estudiantes, docentes y diversos profesionales implicados en este proceso enseñanza-aprendizaje. En principio adopté esta Teoría luego de mi incorporación a un colegio privado que adopta la Teoría de las Inteligencias Múltiples como modelo institucional, luego decidí ponerla en práctica también en mi escuela de español y en mi vida personal.

Aún cuando Gardner se muestra dispuesto a reformular su propia teoría en caso de ser necesario, hay algo destacable en todo esto: atender a las individualidades de cada ser humano como persona, con talentos diversos y la capacidad que cada uno de ellos tiene para hacer uso de sus habilidades durante su proceso de enseñanza-aprendizaje es sumamente meritorio, más allá del destino final de la misma.

III. Práctica

3.1. Consideraciones previas

A continuación expondré el tipo de investigación elegida, el ámbito en que fue realizada y los objetivos de dicha investigación.

3.1.1. Investigación elegida

Para el desarrollo de mi investigación opté por un modelo de investigación-acción.

Mediante la investigación-acción pretendo tratar los conocimientos y cambios sociales simultáneamente, de modo que se unan la teoría y la práctica.

La investigación-acción consiste en una investigación en la que el profesor realiza investigaciones en el aula sobre la enseñanza y el aprendizaje dentro de un ámbito específico y con un grupo de alumnos muy concretos. El profesional, elige una manera de actuar y observa sistemáticamente qué sucede después.

Según J. Elliott (1990), las características principales de la investigación-acción son:

- El análisis de las acciones humanas y las situaciones sociales de los estudiantes y los profesores.

- El uso de una postura exploratoria.
- El objetivo claro de explicar que pasa dentro del aula en relación con el contexto específico de enseñanza.
- La interpretación de diferentes fenómenos producidos en clase involucrando en este proceso a profesores y alumnos.
- La explicación de un lenguaje directo y simple para explicar las situaciones de aula que se han analizado.

Sobre este tema, otros autores opinan que la investigación en la acción (también investigación-acción, investigación en colaboración, investigación cualitativa (Muñoz, 2000)) se destaca por intentar resolver problemas locales y actuales, los que interesan e incumben a personas de un determinado contexto. La misma asume que aquellas personas que practican una disciplina son las más apropiadas para investigar sobre su propia tarea (Van Lier, 2001). Van Lier (2001) opina lo siguiente:

“La investigación-acción debe enriquecer nuestras vidas profesionales, mejorar el índice de éxito de nuestros estudiantes, y contribuir a nuestra comprensión del aprendizaje de lenguas.”

Elegí para este proyecto un enfoque cualitativo. Mi intención es hacer un registro narrativo de los fenómenos que estudiaré mediante técnicas de observación participante.

Una vez recogidos los datos, reflexionaré sobre ellos e intentaré interpretarlos (análisis cualitativo). Los datos recogidos para esta Memoria los obtuve mediante

diferentes instrumentos de observación tales como, diario del profesor-investigador -en este caso, yo- con observaciones, reflexiones, interpretaciones, etcétera; cuestionarios de inicio del curso y comentarios de los estudiantes.

En mi opinión los datos cualitativos que se obtienen de esta forma resultan difíciles de adquirir por otros medios y son de suma importancia ya que recogen las opiniones y percepciones de los alumnos.

3.1.2. Objetivos del proyecto

Para el docente:

- Que conozca la *Teoría de Inteligencias Múltiples* postulada por Howard Gardner.
- Que sean capaces de reconocer y sacar provecho de los beneficios de la aplicación de esta Teoría en sus clases.
- Que reconozcan y utilicen en sus clases diversos tipos de actividades, así como las inteligencias que predominan en tales actividades y el modo en que se relacionan entre sí.
- Que comprendan y acepten las diversidades existentes entre sus alumnos, las cuales los hacen seres individuales con estilos y estrategias de aprendizaje diferentes.
- Que sean capaces de observar y evaluar sus propias prácticas docentes.

Para el alumno

- Que sean capaces de resolver situaciones-problemas de diversa índole de manera autónoma.
- Que tomen decisiones y experimenten por sí mismos respetando sus intereses y sus propios tiempos.
- Que reconozcan sus habilidades predominantes y comprendan cuáles son los estilos y estrategias que más se adecuan a su persona y que facilitarán sus aprendizajes actuales y futuros.
- Que sean capaces de trabajar en forma individual y grupal y puedan disciplinarse y evaluarse a sí mismos.

3.1.3. Ámbito del estudio

El ámbito de estudio en el que llevaré a cabo mi proyecto de investigación, será en la ciudad de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro, Argentina.

El proyecto de investigación que describiré en el presente trabajo es para un grupo de aprendientes extranjeros que participará de un curso de español como lengua extranjera en Argentina por un lapso de una semana, en un ámbito extra escolar. Al definirlo como extra escolar, considero importante destacar que la enseñanza se realiza en un centro local, en aulas pequeñas aunque convencionales y en la naturaleza. No es en un ámbito escolar entendido como una escuela o institución académica de gran infraestructura, sino un ámbito más sencillo y a la vez relajado con condiciones edilicias

propias del lugar en donde vivo, una pequeña ciudad de montaña con cabañas rústicas de madera.

Los estudiantes tienen entre 30 y 35 años y asisten a este curso como parte de un viaje de vacaciones por América del Sur. Este grupo contará con culturas similares, todos los estudiantes son australianos, por lo que existen ciertos códigos comunes a ellos y no deberemos atender a diferencias étnicas o religiosas muy marcadas, aún cuando siempre deberemos tener presente que tales diversidades podrían existir.

Nos moveremos dentro de un centro privado de enseñanza-aprendizaje de lengua española a extranjeros por lo será importante que conozcamos el proyecto del centro, su ubicación geográfica, características edilicias, historia, entorno social, equipo directivo, atmósfera dentro del centro y situación de los estudiantes.

El centro educativo está ubicado en la ciudad de San Carlos de Bariloche en la Patagonia Argentina, centro de ski más grande del hemisferio Sur y una de las ciudades turísticas más importantes de Argentina que cuenta con una gran afluencia turística durante todas sus estaciones. Por ello, es un lugar elegido por quienes emprenden un viaje a América del Sur.

El centro educativo (Spanish in the Mountains) cuenta con una cabaña de dos pisos con una arquitectura típica de montaña, construida con madera de la zona e inmersa en un entorno montañoso y boscoso. Spanish in the Mountains es un centro pequeño con un proyecto de avanzada que contempla el desarrollo integral de cada uno de sus estudiantes, sus características y necesidades, mediante una enseñanza personalizada basada en la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Los docentes planifican sus clases en base a proyectos de trabajo en los que los contenidos y actividades se relacionan entre sí alrededor de un eje central y con un propósito observable. Esto posibilita a los estudiantes descubrir y entender el motivo y el propósito de los contenidos que estudian y les permite reproducir situaciones-problemas similares a las que deberá

enfrentar día a día en la vida real. Las clases se desarrollan en un clima relajado, con horarios flexibles. Apuntan a una enseñanza individualizada según las necesidades de cada estudiante, aún cuando los estudiantes formen parte de un grupo, y con un énfasis especial en las actividades en la naturaleza. Por ello, es posible realizar las clases en aulas pequeñas y convencionales, o si el estudiante lo prefiere, en un entorno tan maravilloso como los que ofrecen los refugios de montaña, valles y lagos. En este último caso, los aprendientes tienen la posibilidad de realizar actividades como caminatas, andinismo, ski, rafting, navegación, cabalgatas, etcétera, como parte de sus clases, durante las que, además, hay un tiempo determinado para el estudio formal de la lengua extranjera. Los estudiantes son quienes deciden qué curso desean tomar antes de emprender su viaje a Argentina.

Todo este proyecto educativo fue creado por un grupo de docentes profesionales del que formo parte. Fue planteado como un proyecto de ecoturismo educativo, creado especialmente para una ciudad con la diversidad de opciones ecológicas como las que ofrece Bariloche. Se inició en el año 2005 a partir de una gran afluencia turística de extranjeros quienes atraídos por la conveniencia del cambio, consideran muy provechoso aprender español en un lugar de habla española, a un valor muy conveniente para ellos y al mismo tiempo con la posibilidad de conocer culturas y lugares diferentes a los propios. La mayoría de nuestros estudiantes, se sienten atraídos por la propuesta de turismo educativo y generalmente son personas que disfrutan y viven en la naturaleza, por lo que esta posibilidad de estudiar lo que desean y hacerlo donde más les gusta es una agregado importante cuando deben realizar su elección. Cabe agregar, que esta modalidad de enseñanza, es única en Bariloche por lo que el público al que nos orientamos no es el mismo que el de otras escuelas de español de la zona con las cuales mantenemos un estrecho contacto a fin de fortalecer nuestras redes en la Patagonia y en otras ciudades turísticas Argentinas con las que mantenemos acuerdos como Buenos Aires, Iguazú, Córdoba y Mendoza.

3.1.4. Los informantes

La investigación se realizó a partir de los datos aportados por tres informantes, con la misma lengua materna y culturas similares. Todos los informantes eran adultos de entre 30 y 35 años y asistieron al curso como parte de su viaje de vacaciones por América del Sur. Eran profesionales de educación física y trabajaban como profesores en escuelas de Australia donde compartían gran parte de su tiempo. Mantenían una relación de amistad previa a las clases de español por lo que existían códigos similares, gustos y preferencias comunes a todos ellos. Si bien no existían diferencias étnicas ni manifestaban creencias religiosas que merecieran ser tenidas en cuenta en el proyecto de investigación, siempre se atendió a la diversidad, que más allá de sus similitudes siempre existen en cualquier ser humano.

Los estudiantes tomaron clases de cuatro horas diarias, de lunes a viernes en nuestra cabaña y realizaron excursiones complejas con guías profesionales de alta montaña pertenecientes al Club Andino Bariloche. Dichas excursiones no formaron parte del proyecto de investigación. Con respecto a sus características personales, podemos decir que todos mostraban interés en integrarse a la cultura argentina y deseaban realizar actividades dentro y fuera de la clase que les permitiera formar parte de ella. Se encontraban muy motivados y poseían una excelente predisposición hacia el aprendizaje. Era un grupo homogéneo, con culturas e intereses comunes. Todos pertenecían a un nivel B1 y necesitaban aumentar sus herramientas idiomáticas para comunicarse más fluidamente y con mayor naturalidad.

En las próximas hojas transcribiré las notas que volqué en mi diario explayándome más detenidamente sobre los estudiantes.

3.1.5. Cronograma del curso

CURSO DE ESPAÑOL A EXTRANJEROS - NIVEL B1	
7 de enero 9:00-13:00	Desayuno de bienvenida y toma de contacto.
8 de enero 9:00-13:00	Recorrido por la ciudad. Interacción con los lugareños. Aspectos socioculturales.
9 de enero 9:00-13:00	Ubicación espacial. Venta especial de imperativos.
10 de enero 9:00-13:00	Costumbres argentinas: deseos y preferencias.
11 de enero 9:00-13:00	Cierre. Evaluación. Asado de despedida.

7 de enero

Apertura: Etapa de sensibilización: Recepción de los estudiantes en el aeropuerto de San Carlos de Bariloche. Desayuno de bienvenida y toma de contacto en la cabaña de Spanish in the Mountains. Luego, se informa a los alumnos lo que se trabajará durante el curso, los objetivos planteados para el mismo y la tarea final que deberán realizar. Duración aproximada: 2 horas.

Se realizarán las presentaciones mediante un juego que relaje las tensiones y favorezca el intercambio. La actividad elegida para esta instancia del curso tiene como objetivo desarrollar la inteligencia intrapersonal y potenciar la autoestima del estudiante.

Este tipo de actividad permite al aprendiente reconocer sus fortalezas y debilidades al mismo tiempo que le permite reflexionar y analizar sus deseos, pensamientos y sus sueños, así también como, los deseos, pensamientos y sueños de los demás. La actividad se denomina “Mi mano, tu mano”. Dicha actividad, generalmente se utiliza para permitir un primer contacto entre los estudiantes que comenzarán a conocerse a partir de sus actitudes, reacciones y lenguaje oral y corporal. Para este grupo no era necesaria una actividad en la que aprendieran uno sobre el otro ya que eran compañeros de trabajo y amigos pero fue una buena oportunidad para que conocieran realidades de su amigo y colega que formaban parte de su historia o de momentos pasados o actuales en los que no estaban juntos. Este tipo de actividad es, además, una excelente oportunidad para el profesor para descubrir los intereses, deseos y posibles dificultades que deberá sortear antes de comenzar el aprendizaje formal, al mismo tiempo que crea un clima más relajado y de confianza entre todas las partes implicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Concretamente, los alumnos se sientan en círculo alrededor de una mesa única y el docente reparte una hoja de papel en la que cada estudiante deberá dibujar el contorno de su mano y escribir en cada dedo un nombre, número, fecha o año que sean o hayan sido significativos en su vida. Luego, durante la puesta en común, los aprendientes deberán tratar de adivinar que significa cada una de las informaciones que aparecen en el papel para lo cual deberá formular preguntas, aventurar hipótesis y sacar sus propias conclusiones hasta obtener la respuesta. Esta actividad será realizada no sólo por los estudiantes sino además por el docente, de manera que ellos tengan la posibilidad de conocer los rasgos más sobresalientes de su profesor. Se puede realizar con alumnos de distintos niveles y adaptar o guiar las preguntas de los estudiantes según los conocimientos que posean de la lengua extranjera. Duración aproximada: 20 minutos.

Una vez que se ha creado el clima de confianza pasamos a las actividades de clase. En esta oportunidad, realizamos un juego llamado “Una cena familiar” (Ver Anexos) que continúa con el clima distendido pero a la vez tiene objetivos concretos para el docente. Estos son: revisar la capacidad de los alumnos para identificar personas por su aspecto físico, por su parentesco y su ubicación; corroborar el uso de los contenidos gramaticales tales como, usos del indefinido y el imperfecto, preposiciones de lugar y

adverbios temporales. Para este juego los alumnos deberán recurrir a la inteligencia interpersonal que como ya mencionamos, se refiere al contacto entre las personas y las interacciones que se generan entre ellos como consecuencia del trabajo en equipo. Asimismo, este juego favorece y desarrolla la inteligencia lógica- matemática que se relaciona con las habilidades para pensar tales como encontrar patrones, buscar relaciones y conexiones, categorizar, planificar, secuenciar y clasificar. Para la realización de esta actividad, los aprendientes deberán resolver los diferentes problemas de lógica planteados en las tarjetas y categorizarlos con un orden lógico.

Para esta propuesta de juego se les explica a los estudiantes que los abuelos cumplieron sus bodas de oro y que para celebrarlo, hicieron una gran cena. Ahora deberán reconstruir cómo estaban sentadas las personas en la mesa. Para ello, los estudiantes recibirán el plano de la mesa con los lugares vacíos. Y un sobre con las fotos de los comensales y otro con las descripciones de todos ellos, sus conversaciones, aspecto físico, parentesco, ideología, etc. Así pues los integrantes del grupo deberán hacerse preguntas y formular hipótesis hasta alcanzar acuerdos que les permitan sentar a cada comensal en el lugar correspondiente. Duración aproximada: 30 minutos.

Otros ejemplos para este tipo de inteligencias son:

- Inteligencia Intrapersonal: actividades individuales, de exploración de intereses, actividades en línea y de escritura (diarios, registros, ensayos, registros de aprendizaje y reflexiones).
- Inteligencia Interpersonal: actividades en parejas, programas interactivos computarizados, entrevistas, intercambio de correo electrónico o correspondencia, juegos de mesa, actividades colaborativas para la resolución de problemas en equipos, toma de notas, proyectos grupales de escritura.

- Inteligencia lógica matemática: ordenar palabras, clasificar y categorizar, secuenciar información, hacer listas, crucigramas, relaciones gramaticales, actividades numéricas, juegos y actividades de lógica y de resolución de problemas, hipótesis, actividades de razonamiento deductivo e inductivo y comparaciones y contrastes.

Para finalizar la actividad utilizaré los textos de las tarjetas para realizar un ejercicio de reflexión sobre los tiempos del pasado y sus usos, momento durante el cual se explicará y reflexionará sobre los usos del imperfecto o el indefinido en cada caso. Una vez más los estudiantes estarán utilizando la inteligencia lógica matemática. Duración aproximada : 20 minutos.

Como última actividad de la jornada, los estudiantes deberán planear un recorrido por la ciudad. Para ello, utilizaremos una pizarra que dividiremos en dos. De un lado escribiremos « Lo que más me interesa conocer » y del otro « lo que menos me interesa conocer ». En una primera instancia los estudiantes deberán copiar en un papel lo que figura en la pizarra y responder individualmente (Inteligencia Intrapersonal). Luego se realizará una puesta en común en la que se volcarán las opiniones en la pizarra (Inteligencia Interpersonal). De esta forma, los aprendientes irán expresando sus gustos y deseos sobre el interés que cada uno de ellos tiene con respecto a Bariloche y sus expectativas sobre lo que desearían conocer al día siguiente cuando deban realizar parte de su clase en las calles de la ciudad. Duración aproximada : 20 minutos.

Por último, los estudiantes indagarán en Internet sobre las actividades que se pueden realizar en Bariloche y los mayores puntos de interés. Deberán utilizar los buscadores y ajustar su búsqueda cada vez más para localizar la información que necesitan. Deberán concentrarse en la información sobre el centro comercial de la ciudad de San Carlos de Bariloche y sus recorridos, no así los alrededores. Para realizar esta actividad deberán recurrir a la clasificación, categorización, ordenamiento, etc. (Inteligencia lógica-matemática); a sus intereses individuales (Inteligencia Intrapersonal) y a lograr acuerdos sobre preferencias y gustos comunes (Inteligencia Interpersonal). Para

esta actividad final contarán con 30 minutos y formará parte de la actividad inicial de la próxima jornada.

8 de enero

Durante el segundo día, los estudiantes y la docente dividirán su tiempo de clase en actividades que realizarán dentro y fuera del aula. Partiendo de una revisión de los conceptos vertidos por los estudiantes sobre sus gustos, deseos y preferencias recogidos el día anterior, así también como, el material y la información reunida a través de Internet sobre la ciudad de San Carlos de Bariloche y más específicamente, el centro comercial de la ciudad, las actividades que se planifican para esta jornada son:

Para el aula:

- Los alumnos trabajarán con un set de 15 fotografías de diferentes ciudades de Argentina contenidas en el libro “Argentina desde el Cielo” de Artus-Bertrand, Yann. Con dichas imágenes realizarán comparaciones prestando atención a la geografía, las formas, los colores y la gente. Relacionarán alguno o varios de los lugares con su propio país tomando en cuenta las características observables en Argentina. (Inteligencia Lógico Matemática). Cabe aclarar, que tanto en esta actividad como en las que expondré durante todo este trabajo, las inteligencias intervinientes en las diferentes actividades, en la mayoría de los casos se entrecruzan y son más de una o dos. Sin embargo, por motivos de claridad presentaré en cada actividad la inteligencia más sobresaliente o en la que deseo concentrarme en ese momento. En esta actividad podemos encontrarnos con la Inteligencia Espacial-Visual. La misma se relaciona con la habilidad de visualizar imágenes y crear gráficos mentales. Es muy importante en este caso, los colores de las fotografías que influirán en mayor o menor medida en cada uno de los estudiantes según sea la inteligencia que cada uno de ellos posee o que predomina en sus individualidades. Los estudiantes deberán recurrir además a la inteligencia naturista ya que deberán observar y atender a la identificación y categorización del ambiente que se les presenta

en las imágenes. Este tipo de inteligencia tendrá mayor relevancia en las actividades que veremos más adelante. Duración aproximada: 15 minutos.

- En la siguiente actividad los estudiantes trabajarán con un audio en el que escucharán 4 testimonios de argentinos hablando sobre sus costumbres y preferencias. Los alumnos comentarán sobre las mismas en grupo y las compararán con las propias. (Inteligencia Interpersonal). Además de la Inteligencia Interpersonal, en este caso trabajaremos con la Inteligencia Musical. Esta inteligencia se relaciona con la música y los sonidos. Los estudiantes podrán captar e interpretar mediante los sonidos y ritmos que escuchan las sensaciones y sentimientos de las personas que hablan y si poseen una Inteligencia Musical desarrollada, quizás sean capaces de percibir rasgos de su personalidad por el tono y el volumen de su voz. Recurrirán además, a la Inteligencia Verbal-Lingüística que se relaciona directamente con el uso del lenguaje. Los estudiantes con este tipo de inteligencia saben escuchar atentamente y les agrada hablar en público, leer, escribir, etc. Duración aproximada: 15 minutos.

- A continuación los estudiantes observarán un recorte de una película argentina en la que se muestran de manera muy concreta las costumbres y conductas de los argentinos. Los aprendientes deberán observar: gestos, colores, movimientos, actitudes, posturas, formas de habla, tono de la conversación, etc. Comentarán sobre tales características y las compararán con las propias. Completarán una ficha de trabajo que la docente debe preparar y repartirles con anticipación y los estudiantes deberán comenzar a completarla luego de haber recibido las instrucciones impartidas por el profesor antes de la visualización. Las inteligencias que los estudiantes deberán utilizar primordialmente para la consecución de esta actividad son: la Inteligencia Verbal-Lingüística y la Visual-Espacial. Duración aproximada: 20 minutos.

- Luego de la realización de las últimas dos actividades, los estudiantes deberán completar e intercambiar la información que volcaron individualmente (Inteligencia Intrapersonal) con sus pares (Inteligencia Interpersonal). Duración aproximada: 10 minutos.

Para fuera aula

- Visita por la ciudad. Con la guía del docente, los estudiantes realizarán un recorrido en el que podrán observar y evaluar la veracidad y exactitud de las conclusiones expuestas en el cuadro de observación sobre los argentinos. Una vez más realizarán comparaciones con la información vista para luego compararla con su propia cultura. Esta propuesta permite además, mostrarles a los estudiantes las diversas opciones que les ofrece Bariloche, cómo llegar a ellas y manejarse con autonomía por la ciudad. En esta actividad cada estudiante tendrá la posibilidad de utilizar su/s inteligencia/s predominantes puesto que cada una de las inteligencias podrá ser abordada por cada estudiante de acuerdo a su individualidad. Quienes posean una Inteligencia Verbal-Lingüística prestarán más atención a los diálogos que escuchen entre los transeúntes o los que puedan entablar con los lugareños o las conversaciones que pueden generarse entre ellos mismos y o con la docente. Los aprendientes con una Inteligencia Lógico Matemática preferirán atender a la información que vayan recibiendo del medio durante la visita y realizarán un análisis, clasificación, categorización y ordenamiento de la misma. Para aquel estudiante que posea una Inteligencia Espacial-Visual lo más importante será el trabajo con los planos de la ciudad que lo ayudarán a situarse en el lugar y a crear mapas y gráficos mentales que le facilitarán la interpretación del medio. El estudiante que cuente con una Inteligencia Kinestésica, a la cual aún no habíamos hecho referencia, encontrará esta actividad muy placentera ya que este tipo de inteligencia se relaciona directamente con el movimiento del cuerpo. Esta clase de aprendiente disfrutará de todas las actividades en las que pueda moverse y manipular objetos y se mostrará bien predispuesto a realizar actividades que guarden relación con el teatro y el baile. Si alguno de los estudiantes posee Inteligencia Musical, se concentrará en los sonidos que escuche durante todo el recorrido y que le ayudarán a absorber gran parte de las vivencias que se generan a su alrededor, provocándole diferentes emociones. El aprendiente con Inteligencia Interpersonal estará atento a las interacciones que se susciten con lugareños y entre los miembros del grupo y podrá ejercer con naturalidad su habilidad verbal y su rol de líder. Los aprendientes que cuenten con una Inteligencia Intrapersonal, se concentrarán en sí mismos, en sus sentimientos y emociones y realizarán sus propias reflexiones y alcanzarán sus propias conclusiones. Por último, el alumno con Inteligencia Naturalista realizará un estudio del medio que visita e intentará conocer la flora, fauna y geografía del lugar. Este estudiante

clasificará esta información de manera que pueda reconocerla luego. Duración aproximada: 2,20 horas.

- Como actividad final los estudiantes expondrán sus propias conclusiones y observaciones en un bar muy popular en Bariloche donde además se exponen fotografías antiguas de la ciudad desde su fundación hasta la actualidad. (Inteligencias preponderantes: Espacial-Visual e Interpersonal.) Duración aproximada: 40 minutos.

9 de enero

Para la actividad del día, la docente lleva a clase diversos folletos y revistas con imágenes e información de recorridos posibles de Argentina. Los estudiantes deberán utilizar dicha información para crear un nuevo producto de Spanish in the Mountains que deberán lanzar al mercado próximamente. Esta actividad les permitirá familiarizarse con el uso de los imperativos. A continuación, se les informará a los alumnos que la coordinación de Spanish in the Mountains lanzará al mercado “una venta especial de imperativos” para la cual deberán armar sus estrategias de marketing y lanzamiento al mercado. Tales estrategias tienen como objetivo el conocimiento profundo de los imperativos y sus usos. El producto final será la elaboración de un PowerPoint donde no sólo se muestren algunos de los usos del imperativo, sino además, resulte atractivo por sus imágenes para potenciales estudiantes, que más allá de querer adquirir nuevos conocimientos, deseen visitar nuestro país. Los estudiantes podrán recurrir a diversos medios, tales como, páginas Web, obras de referencia, encuestas, etc. Los estudiantes trabajarán juntos para cumplimentar los siguientes objetivos: conocer a fondo el producto a comercializar, conocer el perfil de los potenciales clientes y armar un PowerPoint como producto final para subir a la página. La presentación final será adjuntada a este trabajo como un archivo separado. El producto original realizado por los estudiantes incluye música Argentina del canta autor León Gieco pero por razones de espacio, el archivo wav no será incluido, de modo que sólo podrán apreciarse las imágenes y el texto. Esperamos en un futuro cercano, poder incluir en nuestro Web la presentación donde podrá observarse como se realizó originalmente.

Con esta actividad pretendo enfocar la enseñanza de los imperativos desde una visión positiva. Tal como ocurre con los pretéritos y el subjuntivo, el imperativo es vivido por muchos alumnos como el gran obstáculo del español. Muchos aprendientes lo traen en sus mentes como a un obstáculo prácticamente infranqueable. El aprendizaje de este tema y de los subsiguientes serán más fáciles y amenos si lo hacemos de manera divertida y relajada.

Una vez más, para realizar esta actividad, los estudiantes deberán utilizar varias de las Inteligencias Múltiples pero en esta actividad pretendo concentrarme en las Inteligencias Verbal-Lingüística, Espacial-Visual, Naturalista e Interpersonal. La duración aproximada de esta actividad, Venta de imperativos, será de cuatro horas de clase).

10 de enero

Se comienza la clase con una actividad recreativa en la que cada uno tendrá aproximadamente un minuto para expresar como desee, sus sentimientos y emociones por la experiencia vivida el día anterior. Esta actividad se realiza con un pequeño trozo de lana de 1 metro aproximadamente que irán enrollando en su dedo mientras hablan y deberán finalizar con sus opiniones cuando toda la lana esté enroscada alrededor de su dedo. Para esta actividad el estudiante deberá recurrir a su Inteligencia Verbal-Lingüística, Intrapersonal e Interpersonal. Duración aproximada 5 minutos.

Desde este punto abordaremos los contenidos léxicos y gramaticales nuevos para expresar deseos, emociones, gustos y preferencias (Reglas generales de uso de indicativo o subjuntivo). Uso del indicativo en lugar del subjuntivo con verbos de opinión, lengua y percepción. Uso del subjuntivo en las preguntas. Diferencia entre preguntas afirmativas y negativas. Parecer + indicativo/ subjuntivo. Verbos cuyo significado cambia según lleven indicativo o subjuntivo. Para ello, luego de la actividad inicial, escucharemos la canción “Los caminos de la vida” y trabajaremos con el léxico y el vocabulario que se presenta en el texto de la canción. Las actividades que se desarrollan con relación a esta

canción son: relacionar palabras con sus definiciones, ordenar los acontecimientos en orden cronológico, responder preguntas, manifestar los sentimientos que les genera la música que escuchan, completar el estribillo de la canción, relacionar dos columnas de oraciones según su frase subordinada, etc. (Ver Anexos). Para esta actividad los alumnos deberán atender mayormente a su inteligencia musical. Sin embargo, para la realización de las actividades podrán necesitar su Inteligencia Lógico Matemática, Intrapersonal y finalmente Interpersonal durante los intercambios. Duración aproximada: 40 minutos.

A continuación se presenta formalmente el subjuntivo mediante un texto adaptado del libro Voces del Sur 2 (Ver Anexos). En él se presentan las primeras reglas y usos del mismo. Duración aproximada: 30 minutos.

A través de la experiencia que ido recogiendo durante mi experiencia profesional, he podido observar que el subjuntivo suele ser un tema clave para los estudiantes y que generalmente provoca incertidumbre y muchos replanteos de los conocimientos adquiridos hasta ese momento. En ocasiones, he visto que los estudiantes reflexionan e intentan examinar cada palabra que forma parte de una oración con subjuntivo, se detienen en sus pensamientos durante un tiempo prolongado que resulta en una dificultad en su fluidez. Es en este momento cuando los estudiantes se vuelven más reflexivos y toman una posición más seria sobre la lengua. Es el momento clave para cada docente que deberá ser capaz de relajar algunas situaciones y desarticular algunas actividades para que los estudiantes no olviden aquellos momentos en que disfrutaban aprendiendo español. Generalmente cuando mis estudiantes comienzan a transitar por el subjuntivo sienten que esta lengua ya no es un juego y que es momento de aprenderlo aún cuando implique esfuerzo y desgaste. Es ahí cuando más hincapié hago en que una cosa no elimina la otra, es vital para mis clases que los estudiantes puedan seguir disfrutando como lo hacían en los primeros niveles. Un aprendizaje distendido, sin duda favorece la adquisición de la lengua extranjera. Por ello, durante el resto de este segundo día las actividades que realizaremos serán distendidas, en su mayoría juegos que favorezcan el aprendizaje del subjuntivo y la consolidación del imperativo de una forma más amena y relajada. La primera propuesta se realizará durante la lectura de dos textos del autor uruguayo Eduardo Galeano que transcribiré al final del trabajo (Ver Anexos). En el primer

texto nos abocaremos a la lectura y comprensión del mismo para luego localizar y reconocer los imperativos y subjuntivos que figuran en el mismo. En el segundo texto los alumnos deberán leer y comprender lo que dice y luego deberán rescribir las oraciones en imperativo utilizando el subjuntivo de modo que expresen la misma idea. Las Inteligencias a las que mayormente recurrirá el estudiante es la Inteligencia Lógico Matemática. Duración aproximada: 30 minutos.

La actividad que desarrollaremos a continuación será un juego. En este caso “El Bingo del Subjuntivo” (Ver Anexos). En este juego deberán leer y armar a partir de los verbos en infinitivo, oraciones en indicativo y subjuntivo e irán completando la tarjeta hasta completar al menos una línea. Es un juego que genera muchas preguntas, reflexiones y aclaración de conceptos para los alumnos, de ahí es que recomiendo una duración aparentemente prolongada. Los estudiantes lo encuentran un excelente juego de cocietización de lo estudiado hasta el momento. En esta actividad los estudiantes desarrollarán la Inteligencia Verbal Lingüística. Duración aproximada: 40 minutos.

Luego de un período aproximado de 10 minutos para una nueva reflexión o simplemente para responder las dudas surgidas durante el juego, volveremos a referirnos a la gramática vista hasta el momento. Para finalizar la jornada realizaremos un nuevo juego, en esta ocasión un dominó de oraciones de subjuntivo que también ayudará a reflexionar a los estudiantes sobre sus usos. Una vez más el tiempo será prolongado, ya que desde la experiencia que he vivido en reiteradas oportunidades con este juego, siempre surgen dudas que llevan a más preguntas y considero fundamental utilizar el tiempo que los estudiantes necesiten a fin de disipar todas las dudas y generar así claridad y seguridad en los aprendientes. En este último caso los estudiantes deberán utilizar nuevamente su Inteligencia Verbal Lingüística. Duración Aproximada: 25 minutos.

11 de enero

Para esta última jornada he elegido actividades que no sólo continúen desarrollando la adquisición de los aprendizajes adquiridos hasta el momento, sino además, que den un cierre a todas las vivencias, experiencias y aprendizajes de esta semana. Para ello, comenzaremos trabajando con un texto extraído del libro Gente de editorial difusión, Barcelona (1997), “¡Qué raros son! (Ver Anexo). Abordaremos una vez más el tema de la diversidad cultural para lo cual este texto resulta muy bueno y deja una “moralaja” o enseñanza profunda sobre la aceptación y la atención a la diversidad. Las inteligencias que deseo trabajar en esta oportunidad son las Inteligencias Intrapersonal que los invite a ahondar en sus sentimientos, sensaciones y reflexiones interiores y la Inteligencia Interpersonal que los anime a compartir con sus pares tales sensaciones y reflexiones dándose un permiso, además, para descubrirse o reencontrarse en las experiencias del otro o, en caso de diferir, aceptar las diferencias como algo natural y maravilloso que nos regala la diversidad. Duración aproximada 20 minutos.

Para finalizar, los alumnos se abocarán a la difícil tarea de armar una pared de papel tapiz entre todos, de la manera que prefieran y donde expresen con grafitos, las sensaciones, deseos, sentimientos, vivencias, consejos, recomendaciones, instrucciones, etc, que les han dejado esta semana y/o que nos quieran transmitir. Esto nos ayudará, al mismo tiempo, a valorar y a evaluar nuestra tarea docente en busca de un crecimiento personal, profesional e institucional. Esta tarea integradora deberá ser presentada en el momento de cierre del curso, que será en el asado organizado para ellos por las docentes de Spanish in the Mountains. Será una actividad que les permitirá una vez más hacer uso de todas sus inteligencias: la Inteligencia Verbal-Lingüística que incluye a los debates; su Inteligencia Lógico Matemática, ya que durante la consecución de la tarea final deberán realizar razonamientos y resolver conflictos; su Inteligencia Espacial-Visual debido a que es netamente un proyecto de arte; su Inteligencia Kinestésica por su matiz cooperativo, la Inteligencia Musical porque durante la realización de la tarea, la música será parte del entorno de inspiración; la Inteligencia personal como parte vital para la consecución de una tarea que requiere comunicación e intercambios constantes; la Inteligencia Intrapersonal ya que muchas de las ideas plasmadas surgirán de reflexiones individuales

y por último, la Inteligencia Naturalista porque seguramente y como consecuencia del entorno en el que se desarrollaron las clases, tendrá un rol protagónico en el resultado final. Duración aproximada: 3 horas.

Una vez culminada la tarea, dedicaremos la última parte de la clase a la evaluación del curso en la que el alumno podrá volcar sus opiniones, sugerencias y demás valoraciones sobre las actividades de clase, excursiones y familias anfitrionas. Podrán hacerlo en forma anónima, aunque la mayoría de los estudiantes y docentes generalmente coincidimos en la importancia de esta instancia de retroalimentación para un crecimiento de todos. Duración aproximada 40 minutos.

El día finaliza con el tradicional asado argentino donde se presenta la tarea integradora alrededor del fogón, un momento siempre muy emotivo para todos los que formamos parte de Spanish in the Mountains, alumnos y docentes.

IV. Evaluación y observación de clases

4.1. La Investigación -acción

El método de investigación-acción (Buendía, 2000) fue definida por Kemmis y Mc Taggart (1988, 9) como “una forma de introspección colectiva propia de los grupos que tienen como objetivo mejorar y comprender sus prácticas sociales o educativas”. Martínez (2000) estructura las fases de la investigación acción de la siguiente manera:

- Fase Diagnóstica: durante la cual se delimitan las necesidades, dificultades e intereses del grupo y se formulan las hipótesis.

- Fase de Diseño: se crean las estrategias de acción.
- Fase de Aplicación: se aplican las estrategias planificadas.
- Fase de Evaluación: mediante observación y contrastación de la teoría y la práctica, se evalúan los resultados reflexivamente y se dará comienzo a un nuevo ciclo de acción y planificación.

Tal como mencioné en páginas anteriores en referencia a los informantes, en la investigación participaron 3 alumnos de Australia, con una misma profesión, cultura y amistad e intereses comunes. Todos con edades comprendidas entre los 30 y 35 años. La Fase Diagnóstica se inició con un cuestionario que transcribí en los Anexos y se completó durante la primera jornada de toma de contacto (7 de enero). Al culminar nuestra primera clase me reuní con la coordinadora del grupo con quien compartí mis notas sobre los intereses, inquietudes y dificultades observadas y el diseño de mi plan de acción. Luego de evaluar y realizar las modificaciones necesarias, me encontraba en condiciones de comenzar el desarrollo del curso al día siguiente, en nuestra próxima clase. La Fase de aplicación comenzó el 8 de enero y se extendió hasta el 11 de enero.

Los instrumentos y técnicas de recolección de datos que utilicé desde que tomé conocimiento de mi responsabilidad docente con este grupo fueron:

- Fase Diagnóstica: Cuestionarios (Apéndice 1) y la observación y participación. Para recoger la información que luego compartí con la coordinadora utilicé mi diario.

- Fase de Diseño: Observación y participación. Los instrumentos empleados para recolectar la información fueron: el diario del profesor y las producciones de clase.
- Fase de Evaluación de la acción ejecutada: análisis de la información recogida.

Las técnicas de análisis fueron las siguientes:

- Fase Diagnóstica: Organización de la información recabada en el diario y cuestionarios (Apéndice 1).
- Fase de Evaluación: Categorización y comparación de los datos recogidos mediante los instrumentos antes mencionados.

4.2. Diario del profesor

7 de enero:

“Todos los integrantes del grupo conforman un grupo homogéneo con una aptitud lingüística similar; todos pertenecen a un nivel B1; reflejan un interés profundo y verdadero por integrarse en la sociedad y cultura del país durante su estadía (motivación integradora); realizan actividades laborales que desarrollan en la naturaleza (profesores de educación física, alpinistas, instructores de ski, etc.); ninguno asistió a clases de español (aprendieron en sus viajes); tienen un estilo cognitivo independiente del contexto; la mayoría de ellos cuenta con estrategias de aprendizaje indirectas; son extrovertidos y prefieren arriesgarse; algunos de ellos muestran signos de ansiedad frente a diversas situaciones; todos denotan una gran motivación y una actitud de excelente predisposición

frente al aprendizaje. Cada uno posee diferentes tipos de inteligencias predominantes que describiré en detalle en las próximas observaciones de clase.

De los cuestionarios realizados se desprende, además, que los integrantes de este grupo necesitan herramientas idiomáticas para comunicarse eficazmente ya que les resulta difícil mantener un diálogo fluido en español y necesitan y desean aumentar las estructuras básicas del idioma que les permitiera mantener diálogos más fluidos y espontáneos, a su entender, esencial para una buena comunicación. Prefieren desarrollar la expresión oral y comprensiva por encima de la escrita y gramatical y desean -muy habitual en los primeros niveles- comunicarse eficazmente y lo antes posible. Para ello, deberé trabajar con un diseño curricular que más allá de estar orientado hacia una comunicación rápida y efectiva, calme las ansiedades típicas de los alumnos de este nivel”.

Reunión con la coordinadora después de clase:

“Atendiendo los intereses y necesidades del grupo, realicé un cronograma de curso que compartí con la coordinadora y con quien terminamos de delinear algunos de los objetivos”. (El cronograma del curso se describe en las primeras páginas del presente trabajo.)

8 de enero:

“Atendiendo a las actividades planificadas para el día de hoy, se observa:

Jeremy, Alex y Paul comienzan a manifestarse desde sus propias individualidades. Jeremy se interesa por las fotografías, los colores y la geografía que se presenta. En aquellas fotos en la que se observa flores y vegetación, se detiene para leer sus nombres y admirar su forma. Posee una marcada Inteligencia Naturalista y Espacial. Alex muestra

interés en la fotografía y realiza muchas preguntas sobre posibilidades de recorrer aquellos lugares o de medios y distancias para llegar a ellos. Desea conocer cuales son las posibilidades de exploración ya sea mediante escaladas, caminatas etc. Consulta sobre la mejor época del año para recorrer cada lugar y le agrada conversar y hacer bromas con sus pares mientras se imagina en cada lugar. Posee una Inteligencia Lingüística, Espacial y Corporal-Kinestésica. Por su parte, Paul también disfruta de las fotografías y se divierte con los comentarios y las especulaciones sobre futuros viajes realizadas por Alex y realiza comentarios y organiza las ideas de sus compañeros a medida que fluyen, esto habla de una marcada Inteligencia Intrapersonal que lo lleva a liderar futuros proyectos. También denota interés por las actividades que se relacionan con la Inteligencia Corporal-Kinestésica.

Durante la segunda actividad, se los vio más desconcentrados, fruto quizás de su aparente desinterés o su frustración al no poder comprender lo que estaban escuchando en el casete. Sin embargo, los tres se mostraron más interesados cuando debieron observar el fragmento de una película argentina, quizás, como consecuencia de su interés en actividades visuales. En el momento de los intercambios, Alex y Paul se mostraron muy participativos, mientras que a Jeremy se lo observó ensimismado en sus propios pensamientos y reflexiones. Esto sugiere que Jeremy también cuenta con una Inteligencia Intrapersonal.

En cuanto a la lengua, comprenden las ideas principales del discurso cuando este es explícito y cotidiano. Comprenden la idea principal de audios y videos si la audición es lenta y clara. La comprensión lectora es buena, son capaces de entender las descripciones de acontecimientos. Pueden desenvolverse con eficiencia en casi todas las situaciones de interacción oral que se les presentan durante las actividades dentro y fuera de la clase de manera espontánea. Su expresión oral es acorde a lo esperado para este nivel, ya que pueden explicar de forma sencilla y breve sus opiniones, experiencias y deseos. No se han podido recoger demasiados datos sobre la expresión escrita de los estudiantes durante esta primera jornada puesto que no han existido actividades que permitan su evaluación detallada. Su conversación es muy coloquial e informal ya que el español que adquirieron hasta el momento es el resultado de sus viajes y no de una

enseñanza formal. Conocen y utilizan, el futuro simple, la voz pasiva y el estilo indirecto. Son capaces de usar los pasados con bastante precisión. Reconocen, aunque deberán continuar trabajando, el imperativo. Para ello he preparado algunas actividades para la próxima jornada a fin de concienciar a los estudiantes sobre su uso y despejar las dudas existentes, favorecer el uso adecuado del mismo y facilitar la presentación y enseñanza del subjuntivo.

Cuando llegó el momento de la actividad en la ciudad, todos estaban excelentemente predispuestos y muy entusiasmados. Durante el recorrido cada uno halló la forma de manifestar su propia personalidad confirmando las aseveraciones que realicé hasta ahora en lo que a Inteligencias se refiere.

Una vez más, al exponer sus conclusiones en el bar popular de Bariloche Alex y Paul se mostraron muy participativos. Por su parte, Jeremy si bien participó con mayor entusiasmo, realizó comentarios sobre la geografía del lugar y su sorpresa por la gran cantidad de perros abandonados que observó durante el trayecto. Sin embargo, sus comentarios respondían más a su interés en la naturaleza que al de compartir las conclusiones con el resto.

Conforme las actividades realizadas el día de hoy y las observaciones realizadas durante la jornada, no modificaré nada en el cronograma del día siguiente puesto que las actividades planificadas responden a las necesidades e intereses de los estudiantes”

9 de enero

“Durante la primera actividad del día los estudiantes se mostraron muy entusiasmados. Casi de manera automática y como consecuencia del profundo conocimiento que hay entre ellos, todos acordaron que Paul debería liderar el desarrollo del producto. Mientras, Jeremy plasmaba algunas ideas que surgían en su mente e ideas

que exponían sus compañeros en pequeñas notas que escribía en su carpeta casi al mismo tiempo que tomaba de la biblioteca el libro de imágenes que utilizamos en la clase anterior. Por su parte Alex proponía varias ideas al mismo tiempo, muchas de las cuales tomaba de su clase anterior sobre los intereses que iban despertando las distintas fotografías de acuerdo a las actividades que le ofrecía cada lugar. Además, propuso buscar él mismo en Internet más información sobre los lugares que más le interesaban. En síntesis, de manera muy natural cada uno ejercía el rol que deseaba con un acuerdo tácito entre ellos. Paul dirigiría el proyecto, Alex buscaría más información sobre lugares y actividades y Jeremy redactaría lo que iba sucediendo. Para esta primera etapa de la actividad, se mostraron muy organizados y eficientes. Jeremy propuso medir sus tiempos desde el principio para no apresurar el producto final. Esta primera instancia les tomó 1 hora, 15 minutos más de lo que habían planeado por lo que decidieron ajustar el tiempo de la próxima etapa. Luego de esta primera hora, los alumnos habían acordado qué lugares debían aparecer como paso obligado para una visita a Argentina. Estos son: Purmamarca, Jujuy; Garganta del Diablo, Salta; Ruinas Jesuíticas, Córdoba; Cataratas del Iguazú, Misiones; Barrio de La Boca, Buenos Aires; Bariloche, Parque Nacional Nahuel Huapi, Río Negro; Monte Aconcagua, Mendoza; Parque nacional del Palmar, Entre Ríos; Talampaya, La Rioja; Chubut, Argentina; Base Marambio, Antártica Argentina; Valle de la Luna, San Juan y el Glaciar Perito Moreno, Santa Cruz.

Luego estudiaron detalladamente la página actual de *Spanish in the Mountains* y aprendieron algo más sobre el público al que deberían dirigirse. Concluyeron que el proyecto institucional no apuntaba tanto a la edad de los estudiantes sino a las personas que amaran la naturaleza y desearan un aprendizaje que combinara la enseñanza con lo que más disfrutaban, la naturaleza misma. Serían personas que, además, disfrutarían de los deportes extremos o las caminatas en las montañas y que seguramente apreciarían la fauna y flora del lugar y desearían conocer e internarse en la cultura argentina. Seguramente gente con una marcada *Inteligencia Naturalista* y *Corporal-Kinestésica*.

Una vez que los estudiantes contaban con los lugares y las imágenes. Cada uno se avocó a la próxima tarea. Esta vez hubo un acuerdo explícito, mientras Alex y Paul escaneaban las imágenes y diseñaban el documento de PowerPoint, Jeremy recurrió a

diversas fuentes de referencia sobre la gramática del imperativo. Apeló a mí en varias oportunidades para disipar dudas y comenzó a redactar textos cortos alternativos para cada imagen que consultaba cada tanto con sus pares. Finalmente, cuando consideró que los textos eran más o menos adecuados los compartió una vez más con Alex y Paul con quienes modificaron en varias oportunidades los mismos, ajustándolos para lograr mayor impacto en los futuros estudiantes. Al mismo tiempo, Alex y Paul pedían explicaciones a Jeremy primero y a mí después sobre el correcto uso del imperativo. Esta instancia generó un debate sobre el imperativo que condujo a una pausa en el trabajo de PowerPoint para reflexionar sobre los usos y práctica oral de los mismos en situaciones de clase. Toda esta instancia llevó 1,30 horas.

Finalmente, los estudiantes dedicaron el resto de la clase a la elaboración, diseño e incorporación de música y textos en las imágenes. Esta fue una actividad conjunta en la que se comunicaron de manera espontánea y fluida. Tal como se esperaba, se observaron la utilización de las diferentes Inteligencias en mayor o menor medida en cada uno de los estudiantes según su individualidad.

En cuanto al uso de la lengua podemos agregar los siguientes comentarios a los del día de ayer. En cuanto a la comprensión auditiva, comprenden las ideas principales de discursos claros sobre asuntos de ocio. Con respecto a la comprensión lectora, comprenden textos redactados en una lengua simple. Piden ayuda cuando no son capaces de comprender por sí mismos, primero intentan clarificar ideas entre ellos sin recurrir a su lengua materna. Luego, recurren a mí si no logran clarificar sus ideas. En cuanto a la interacción oral, se desenvuelven con espontaneidad y naturalidad. La actividad los entusiasma y despierta su interés, de modo que los distrae del aspecto lingüístico y se concentran en lograr una comunicación que les permita avanzar en el desarrollo del producto. En lo que se refiere a la expresión oral, expresan de manera sencilla sus deseos en cuanto a diseños posibles, imágenes que desean, textos que quieren que aparezcan en el documento, etc. Por último, se observan una vez más el uso adecuado del futuro simple, la voz pasiva y el estilo indirecto. Utilizan correctamente los pronombres de complemento y las oraciones independientes. Reconocen el imperativo y comienzan a usarlo concientemente sin dificultades aparentes. Utilizan sin inconvenientes

el imperativo negativo que nos permitirá introducirnos en los subjuntivos en la próxima clase. El uso de los pasados se ajusta a lo esperado para este nivel pero deberá seguir trabajándose en el uso cotidiano. Las actividades planteadas para la próxima clase continúan siendo adecuadas”.

10 de enero

“Durante la primera actividad los estudiantes se mostraron entusiasmados cuando recordaban las tareas realizadas el día anterior. Para expresarse, los alumnos utilizaron estructuras conocidas e intentaron usar el subjuntivo, aventurándose al uso del mismo con expresión dudosa. En todos los casos, armaban una frase y luego preguntaban si lo que habían utilizado era el subjuntivo. En ningún caso el uso fue correcto pero considero que esto no se presenta como una dificultad, puesto que la introducción formal al subjuntivo se realizaría ese día. Sin embargo, una vez más demostraron una actitud abierta y receptiva lo cual favorece el aprendizaje de los contenidos planificados para el curso.

Desde aquí partimos para el desarrollo de la segunda actividad durante la cual se los observó atentos, concentrados e interesados por comprender en detalle la estructura y usos del subjuntivo. Durante la duración de la actividad se mantuvieron serios y los roles de cada uno fueron dejados de lado para dar paso a una instrucción más académica en la que los estudiantes escucharon atentamente las explicaciones del profesor. La mayor parte del tiempo no se manifestaron verbalmente aunque como docente podía leer que el lenguaje de sus cuerpos denotaban entendimiento del tema. Cuando se les presentó la siguiente actividad en la que deberían oír una canción se entusiasmaron con la idea de escuchar música y se mostraron muy relajados. Durante la ejecución de la misma, se los vio sumamente concentrados pero sus caras también indicaban incomprensión en algunos versos y algo de malestar cuando no lograban completar algunas de las actividades planteadas para la misma. Luego de escuchar y resolver entre todos las diferentes tareas, manifestaron su interés y agrado por este tipo de actividades aún cuando les pareció difícil la resolución de las mismas. Como observación individual de los estudiantes, pude ver que mientras Jeremy y Paul se mostraban tranquilos y

concentrados durante la canción, Alex mantenía igual actitud aunque se podía observar una sonrisa en su rostro y movía rítmicamente su cabeza durante la reproducción de la misma, estas actitudes se traducen en una Inteligencia Musical que no se había manifestado en clase hasta el momento. Para la realización de las actividades que acompañaban la canción los estudiantes recurrieron a su Inteligencia Lógico Matemática, aunque no se observó grandes preferencias en ninguno de los estudiantes por esta Inteligencia. En cuanto a la Inteligencia Intrapersonal, que se había planteado como de posible uso en la planificación de esta tarea, durante la mayor parte del tiempo no fue observable ya que los estudiantes consideraron desde un principio que esta tarea era dificultosa y acordaron realizar las actividades grupalmente. Como consecuencia, se observó un uso muy marcado de la Inteligencia Interpersonal.

Una vez más, con la presentación formal del subjuntivo a través del texto adaptado de Voces del Sur 2 los estudiantes pudieron corroborar el uso del mismo y disipar sus dudas. Nuevamente se observa una actitud tranquila, atenta y concentrada en todos los estudiantes a fin de evitar distracciones y aprovechar al máximo de las explicaciones de la docente. En mi opinión, la clase de hoy, es ese tipo de clases en la que los estudiantes sienten que se los está llevando a un terreno desconocido y en el que deben explotar al máximo sus capacidades y que al finalizar la jornada les deja ese sentimiento de agotamiento mental aunque altamente satisfactorio porque sienten que han dado un gran paso hacia el dominio de la lengua.

Luego de tantas actividades de concientización del subjuntivo en la que los estudiantes debían permanecer concentrados durante la mayor parte del tiempo, preferí insertar algunas actividades que más allá de consolidar lo aprendido, relajara el ambiente del resto de la clase. Para ello utilizamos los textos de Galeano, un texto de fácil lectura que integra el uso del imperativo y el subjuntivo de una manera sencilla y amena. Durante la realización de esta actividad se los observó más distendidos y compartían sus ideas mientras reían con sus ocurrencias.

Finalmente, durante la realización de los dos juegos planificados para el final de la clase, los estudiantes se mostraron relajados, entusiastas y divertidos al mismo tiempo que reflexionaron sobre las construcciones de algunas de las oraciones.

Al finalizar la clase, los tres manifestaron su cansancio aunque aclararon que la clase les resultó sumamente provechosa. En lo personal, sentí que realmente los estudiantes aprovecharon todas las oportunidades y siempre se mostraron interesados y receptivos lo que, por supuesto, facilita mi actuar docente que también se contagia del entusiasmo manifestado por los alumnos.

En cuanto al uso de la lengua continúan observándose y afirmándose los conceptos de las primeras clases respecto a su comprensión auditiva y lectora. Continúan solicitando ayuda sólo cuando no logran comprender y no recurren a su lengua materna, entre ellos, ni al inglés, conmigo, para aclarar sus dudas. La interacción oral sigue siendo natural y espontánea e intentan hacer uso de las nuevas palabras o estructuras presentadas. En lo que se refiere a la expresión oral, intentaron expresar sus deseos utilizando el subjuntivo. Por último, se siguen observando el uso adecuado del futuro simple, la voz pasiva y el estilo indirecto, el uso correcto de los pronombres de complemento y las oraciones independientes. Avanzan en el uso del imperativo y comienzan a utilizar conscientemente el subjuntivo y sin dificultades aparentes. El uso de los pasados continúa siendo el esperado aun cuando deba seguir ajustándose su uso. Las actividades planteadas para la próxima clase continúan siendo adecuadas”.

11 de enero

“Durante la lectura del texto ¡Qué raros son! los estudiantes se mostraron atentos e interesados. En ocasiones, reían y sonreían como forma de expresar acuerdos con las ideas vertidas en el texto. También se mostraron interesados en el vocabulario y estructuras del mismo, si bien manifestaron que era una lectura fácil de comprender. La idea de que el texto les resultara sencillo les agradó mucho ya que en este momento

deseaban relajarse y disfrutar más del mensaje que tener que atender a las estructuras de la lengua que podrían presentarse. Cuando culminó la lectura todos realizaron comentarios sobre el texto en lo concerniente al mensaje principal del mismo y al valor que se reflejaba en él sobre lo positivo de la diversidad.

Durante toda la actividad, incluso en los momentos de lectura trabajaron con su Inteligencia Intrapersonal. Al culminar cada párrafo se detenían para manifestar sus acuerdos y desacuerdos con el texto y/o para reconocer sus propios sentimientos, emociones y deseos en el mismo (Inteligencia Interpersonal).

Luego de esta actividad me avoqué a la misión de explicarles la próxima tarea que deberían realizar juntos y que sería además la tarea final y el producto de estos días de enseñanza-aprendizaje. Durante mi explicación escucharon atentamente, realizaron algunas preguntas y se mostraron cada vez más interesados y ansiosos por empezar. En ocasiones, parecían deseosos de cortar mi explicación para comenzar a intercambiar una lluvia de ideas que no querían olvidar. Tan pronto como comenzó la actividad, nuevamente se repitieron algunas de las escenas de los días anteriores. Paul lideraba el grupo y tomaba notas de cada idea que surgía al azar. Jeremy expresaba una idea tras otra espontáneamente y casi de inmediato volvía a reformularla a medida que la reorganizaba en su mente. Alex proponía sus propias ideas y las relacionaba con algunas de las que habían utilizado para resolver las tareas conjuntas de las clases anteriores. Una vez más, podía verse claramente el rol que cada uno deseaba ocupar naturalmente y con el que se sentía más cómodo. Se mostraron organizados y al igual que durante la jornada del día 9 de enero, Jeremy medía y controlaba los tiempos de cada instancia de la actividad que habían diseñado. Jeremy realizó diversos bocetos que graficaban las ideas de sus compañeros y finalmente acordaron realizar un dibujo en el que se mostraba una pared de ladrillos rojos con un estilo desprolijo y resquebrajado y diversos grafitos con ideas, sentimientos y emociones que escribirían con pintura en pomo de diferentes colores. Una vez que el diseño estuvo listo, luego de 1 hora. Comenzaron la ejecución de la tarea. La pared fue realizada sobre papel afiche rojo y sobre el cual Jeremy dibujó los ladrillos. Cuando este estuvo terminado cada uno de manera individual dedicó unos minutos a reflexionar sobre sus propios sentimientos, emociones y reflexiones de estos

días vividos. Luego realizaron una puesta en común durante la que redactaron de manera impactante los mensajes que finalmente plasmarían sobre el papel. La duración del trabajo fue de dos horas aproximadamente y aun cuando no fue incluido en la página web por lo que transcribiré a continuación los mensajes que aparecían en el mismo:

“Viví la montaña, viví la naturaleza, viví Spanish”.

“Lo difícil no es que vengas, lo difícil es que te vayas”.

“Aguante Spanish, aguante Bariloche”.

“Spanish, amor y rock & roll”.

“¿Hablas Español? ¡Estás en Spanish!”.

“El español es fácil, hasta que conocés el subjuntivo”.

“Bariloche, el lugar donde ser Barilochense y estar en Bariloche, son sinónimos”.

Tal como detallamos en la actividad del día 11 de enero, se observó el uso de todas las inteligencias mencionadas en las diferentes instancias de la consecución del producto. Fue, en palabras de los alumnos, “Un excelente cierre donde las emociones, las vivencias, y los momentos fueron muy movilizantes y la pared un diario donde pudimos escribirlos para recordarlos siempre”

En cuanto al uso de la lengua se observa una mayor comprensión auditiva y de las ideas principales de discursos claros. Avanzan significativamente en la comprensión lectora, y en la interacción oral, se desenvuelven con mayor espontaneidad, seguridad y naturalidad. Mantienen su actitud entusiasta. En cuanto a la expresión oral, se observó el uso de expresiones y estructuras más complejas y elaboradas. Todos los estudiantes intentan usar las estructuras vistas durante las últimas clases y practicarlas constantemente para afianzarlas y autoevaluar su aprendizaje y comprensión de las

mismas en diversas situaciones. Avanzan en el uso independiente de las estructuras gramaticales mencionadas en los últimos párrafos de los días anteriores.

Para la actividad de evaluación del curso, los alumnos y docente completaron de manera individual sus hojas de evaluación y luego de aproximadamente 20 minutos acordaron leerlas entre todos a fin de compartir sus pensamientos y reflexiones. Este último período de 20 minutos fue un tiempo de reflexión profunda donde más allá de los agradecimientos y despedida de alumnos y profesora se profundizó en algunos aspectos que podrían ayudarnos a mejorar nuestro proyecto institucional así también como mi tarea como docente y sus habilidades más fuertes que podrían favorecer y facilitar sus aprendizajes (Ver Anexos).

Sin mencionarles a los estudiantes la Teoría de las Inteligencias Múltiples como planteamiento teórico, ya que este no era un objetivo planteado para esta tesis, consideré importante ayudarles a reflexionar sobre sus habilidades más sobresalientes a fin de facilitarles aprendizajes futuros que más allá del español puedan ser aplicables a su vida laboral, personal, etc. Entendiendo y conociendo sus habilidades y capacidades más sobresalientes les ayudaría en sus decisiones futuras.

De allí en más, la jornada culminó con el tradicional asado argentino donde se presenta la tarea integradora alrededor del fogón, un momento siempre muy emotivo para todos los que formamos parte de Spanish in the Mountains, alumnos y docentes.”

4.3. Conclusiones extraídas

A modo de conclusión personal sobre este curso puedo decir que la Teoría de las Inteligencias Múltiples es un modelo eficaz ya que el desarrollo de las clases se realizó en un constante clima de entusiasmo, alegría y serenidad. Además, los tres estudiantes han

mostrado avances en sus conocimientos y el uso de la Lengua Extranjera y una gran seguridad, naturalidad y confianza en sus producciones en general.

Dentro de las complicaciones que pudieran surgir en el uso en clase de esta Teoría, encuentro la posible dificultad de su aplicación de manera correcta y efectiva por parte de docentes con insuficiente conocimiento y capacitación práctica y teórica. Por ello, me atrevo a realizar las siguientes recomendaciones:

- Fomentar la toma de confianza con el maestro.
- Conocer y respetar los ritmos de trabajo de cada uno de los estudiantes
- Utilizar tablas de observación que faciliten el seguimiento del alumno y la evaluación del mismo sin dejar afuera ningún aspecto de su persona.
- Cuidar el ambiente de clase, prestando atención a los factores que podrían influir en la comodidad del grupo dentro del aula. Un espacio cuidado favorecerá el bienestar general del grupo (alumnos y docente).
- La matrícula de alumnos por aula debe ser acotada a fin de generar una auténtica personalización en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

V. Conclusiones generales

El programa institucional de Spanish in the Mountains propone un aprendizaje integral que se concentra en las inteligencias predominantes de nuestros estudiantes sin descuidar las demás que, por supuesto, también forman parte de su individualidad.

Esta Teoría influye en el aprendizaje de los alumnos ya que se parte del reconocimiento de que todos somos diferentes y que contamos con diversas combinaciones de inteligencias. Por lo tanto, cada uno de nosotros tenemos, además,

diferentes estrategias de aprendizajes para la adquisición de conocimientos. Este tipo de aprendizajes promueve y amplía las posibilidades de interactuar de diversas formas con compañeros y objetos.

Del párrafo anterior podemos concluir que la evaluación no puede evaluar al estudiante desde una única inteligencia, tal como se realiza en la educación tradicional y como demostré en el diario del profesor donde evalué a mis estudiantes diariamente y en diferentes momentos de la clase. Se debe apuntar a una evaluación completa y compleja que responde a un individuo completo y complejo.

Sin embargo, los cambios no deben ser sólo en el ámbito de las evaluaciones. También se deberá modificar el currículum. Quizás no sea una tarea fácil pero sin duda es un desafío que tiende a la formación de profesionales con nuevos paradigmas de acción e interpretación.

Uno de los aspectos importantes de la teoría de Gardner, se relaciona no sólo con la evaluación de los estudiantes sino, además, con la importancia de la autoevaluación de aprendientes y docente. Es fundamental que el profesor sea lo suficientemente responsable como para evaluar también sus propios actos en busca de un perfeccionamiento de su accionar.

Si bien es cierto que la Teoría de las Inteligencias Múltiples se encuentra en pleno desarrollo y aún no se puede concluir sobre sus repercusiones finales, el planteamiento de esta Teoría coincide con las propuestas educativas actuales de la UNESCO.

Cuando el docente se propone implementar en sus clases la Teoría de las Inteligencias Múltiples, existen diferentes pasos a seguir. Ante todo el docente debe desear ser voluntario de este proceso de cambio y desde ahí comenzar a transitar el

camino. Deberá aprender la nueva teoría, capacitarse y capacitar a quienes sean integrantes del proyecto.

Hay que tener presente que no existe un modelo a copiar, hay que crear uno nuevo que será fruto de la capacidad y creatividad del grupo. Trabajar en grupo genera el fenómeno del efecto sinérgico, el cual hace que "el todo sea mayor que la suma de las partes". Una idea es conformar en un principio, equipos que desarrollen diferentes partes de este cambio. Por ejemplo, un equipo trabajará en el desarrollo de estrategias didácticas; otro se hará cargo de las modificaciones a implementar en los entornos de aula. Otro encarará los nuevos métodos de evaluación. Y así sucesivamente. Este será un primer paso a fin de realizar y responsabilizar tareas. Luego, está claro que todos intervendrán en todo. En un aporte permanente pues el proceso es totalmente dinámico. Por último se determinará cuándo empezar, cómo, quiénes y dónde. Y con ello, se hará un cronograma que nos guíe.

Se abre así a partir de esta Teoría de las Inteligencias Múltiples una revolución en la enseñanza. La teoría está. Sólo hace falta tomar el desafío y ponerlo en marcha. La experiencia personal en la de aplicación de este enfoque teórico me permite aseverar que se pueden alcanzar los siguientes logros:

- Incremento de la autoestima.
- Desarrollo de las habilidades de cooperación y liderazgo.
- Enorme aumento del interés y de la dedicación al aprendizaje.

Es necesario comprender que sólo aceptando a la inteligencia como a uno de los tantos potenciales del ser humano, podremos acercarnos a un modelo más justo de sociedad.

VI. Bibliografía

- ARMSTRONG, Thomas. Inteligencias múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos. Bogotá, Grupo Editorial Norma, 2001.
- DIAZ BARRIGA ARCEO, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw-Hill / Interamericana Editores, 1998.
- FERNANDEZ PANIZZA, Gabriela. Ser docentes hoy. www.portal.educ.ar
- FLORES VELAZCO, Marco Hernán. Creatividad & Educación. Técnicas para el desarrollo de capacidades creativas.
- GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona, Ed. Paidós, 1999.
- GARDNER, Howard. Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Barcelona, Ed. Paidós, 2001.
- GARDNER, Howard. La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona, Ed. Paidós, 1997.
- GARDNER, Howard. La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva. Barcelona, Ed. Paidós, 2000.
- GARDNER, Howard. Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad. Barcelona, Ed. Paidós, 1998.
- GARDNER, Howard. Mentes líderes. Una anatomía de la creatividad. Barcelona, Ed. Paidós, 1998.
- GARDNER, Howard. La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona, Ed. Paidós, 2001.
- GOLEMAN, Daniel. La inteligencia emocional. Buenos Aires, Javier Vergara Editor, 1996.

- OXMAN, Claudia. Canciones del Sur. Buenos Aires. Ed. Lamsas S.R.L. 2006.
- SÁNCHEZ BENITO, Juana y SANZ OBERBERGER, Carlos. Jugando en Español. Berlín Ed. Langenscheidt, 1997
- SCHNEIDER, Sandra. Las Inteligencias Múltiples y el Desarrollo Personal. Buenos Aires, Ed. Círculo Latino Austral S.A, 2003
- UNESCO. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Edic. UNESCO, 1996.



EL APRENDIZAJE EN
LA TERCERA EDAD.
UNA APROXIMACIÓN EN
LA CLASE DE ELE:

Los aprendientes mayores japoneses en
el Instituto Cervantes de Tokio

Autora:
María Gómez Bedoya

Tutores:
Óscar Navajas Corral
Alicia Martínez Crespo

Memoria del Máster de
Español como Lengua Extranjera

Marzo 2008

*La lengua es poder, construye y deconstruye.
Es memoria, nos da el pasado, relata nuestro
presente y edifica nuestro futuro.
La lengua es creación, es pensamiento, es vida.
Y el compartirla y amarla nos ayuda a cruzar la
frontera de la incomprensión.*

DEDICATORIA

A mi abuela Oliva

AGRADECIMIENTOS

A mis tutores: a Alicia por sus prudentes y acertados comentarios, y a Óscar, por toda su ayuda, consejos y ánimo, por creer en mí y por sentir este proyecto tan suyo como mío.

A los estudiantes del Instituto Cervantes de Tokio y a mis compañeros que han colaborado y me han animado durante todo este proceso, y en especial a Shouchan, por sus lecturas, traducciones y por su infinita paciencia.

A mi abuela Oliva y a todos nuestros mayores, de quienes tenemos tanto que aprender.

Y a mi familia, por estar siempre a mi lado sin importar la distancia.

ÍNDICE

	Página
PRIMERA PARTE	
1. Introducción.....	6
1.1 Estado de la cuestión.....	6
1.2 Hipótesis de trabajo y propuesta de desarrollo.....	8
SEGUNDA PARTE	
2. La tercera edad en el mundo actual.....	10
2.1 Punto de partida. Nuestra sociedad.....	10
2.2 La revolución de la longevidad.....	11
2.2.1 La postmodernidad y sus consecuencias.....	11
2.2.2 La era de la longevidad.....	14
2.3 Características generales. ¿Qué se considera tercera edad?.....	16
2.3.1 Terminología.....	16
2.3.2 El envejecimiento en las personas mayores.....	20
2.3.3 Consideraciones.....	23
2.4 Un nuevo grupo social, unas nuevas necesidades.....	24
2.4.1 Ejemplos de cambios en las sociedades.....	25
2.4.2 Medidas.....	27
TERCERA PARTE	
3. Los aprendientes mayores.....	30
3.1 Teorías sobre el aprendizaje y aprendizaje en la tercera edad.....	31
3.2 El aprendizaje en la tercera edad.....	34
CUARTA PARTE	
4. El aprendizaje de lenguas extranjeras.....	39
4.1 Teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	39
4.1.1 Adquisición versus aprendizaje.....	40
4.1.2 Antecedentes.....	40
4.1.3 La competencia comunicativa.....	41
4.2 La adquisición de segundas lenguas.....	42
4.3 Factores individuales en el proceso de aprendizaje.....	45

4.3.1	La aptitud.....	46
4.3.2	Las estrategias y los estilos de aprendizaje.....	48
4.3.3	La actitud.....	53
4.3.4	La ansiedad.....	55
4.3.5	La edad.....	58
4.3.6	La motivación.....	61
4.3.7	Recapitulación.....	63

QUINTA PARTE

5.	Caso de estudio: Los aprendientes mayores en el IC de Tokio.....	64
5.1	Breve aproximación a Japón.....	64
5.1.1	Contexto geográfico.....	65
5.1.2	Historia.....	66
5.1.3	La lengua japonesa.....	69
5.1.4	Tradición y cultura.....	71
5.1.4.1	Una reflexión sobre el término cultura.....	71
5.1.4.2	La idiosincrasia japonesa.....	72
5.1.5	Educación.....	77
5.1.6	La enseñanza de lenguas extranjeras.....	79
5.1.7	El español en Japón.....	80
5.1.7.1	Por qué español.....	82
5.1.8	Los aprendientes mayores de ELE japoneses.....	83
5.2	Objetivos de investigación.....	85
5.2.1	Por qué adultos mayores.....	86
5.3	Metodología.....	87
5.4	Contexto de enseñanza-aprendizaje: El Instituto Cervantes de Tokio.....	89
5.5	Análisis e interpretación de datos.....	93
5.5.1	El cuestionario de profesores.....	93
5.5.1.1	Datos personales y experiencia de ELE.....	94
5.5.1.2	El proceso enseñanza-aprendizaje en el IC de Tokio.....	95
5.5.1.3	Los adultos mayores en el IC de Tokio.....	99
5.5.1.4	Resumen de la interpretación de datos.....	107
5.5.2	El cuestionario de alumnos.....	109
5.5.2.1	Datos personales.....	111

5.5.2.2 El aprendizaje del español, relacionado con la motivación, el uso, el estilo de aprendizaje, las facilidades y dificultades.....	113
5.5.2.3 Creencias relativas al profesor de ELE.....	122
5.5.2.4 Actitud y preferencias sobre la enseñanza de ELE en general y sobre el Instituto Cervantes de Tokio en particular.....	123
5.5.2.5 Consideraciones sobre la edad.....	127
5.5.2.6 Resumen de la interpretación de datos.....	130

SEXTA PARTE

6. Conclusiones.....	132
6.1 Consideraciones.....	133
6.2 Conclusiones del estudio realizado.....	133
6.3 Sugerencias para futuros estudios.....	136
7. Bibliografía.....	138
8. Apéndices.....	136
8.1 El cuestionario de profesores.....	147
8.2 El cuestionario de estudiantes.....	155

1. INTRODUCCIÓN

1.1 *Estado de la cuestión*

Según la Organización de las Naciones Unidas, se ha calculado que entre el año 2000 y el 2050 la esperanza de vida mundial aumentará de 65 a 75 años. De hecho, una publicación de la Academia Médica de Harvard¹, revela que cuanto más años vive una persona, mayor es su esperanza de vida, pues ya ha pasado algunos de los peligros de las generaciones más jóvenes, como la mortalidad infantil, o la muerte por razones de violencia o accidentes de tráfico. En la primera mitad del siglo XX, el porcentaje mundial de jóvenes y ancianos estaba prácticamente igualado. En los próximos cincuenta años, las estimaciones apuntan a que la población mundial de más de 60 años aumentará del 10% al 21%, mientras que la proporción de menores de 14 años disminuirá del 30% al 20%, y la población juvenil del 18% al 14% de la totalidad mundial.

Con el aumento de la esperanza de vida, desde los años cincuenta se ha venido estudiando e investigando sobre la población de la tercera edad y su situación dentro de las sociedades actuales. Los avances de las neurociencias, relacionados con los procesos cognitivos y de aprendizaje en los sesenta, permitieron posteriores investigaciones en disciplinas como la medicina, la psicología o la pedagogía. Estos avances han posibilitado importantes revisiones sobre conceptos como la incapacidad del aprendizaje a partir de una determinada edad, el declive de la inteligencia, o la importancia del envejecimiento psicológico en las capacidades de los aprendientes mayores.

El aprendizaje en la tercera edad se empezó a considerar científicamente en los años 70, cuando desaparece la *formación permanente* y se da paso a la *educación permanente* y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es en este momento (1973), cuando Pierre Vellas, un profesor de la Universidad de Ciencias Sociales de Toulouse, Francia, pone en funcionamiento la primera universidad para la tercera edad, con el objetivo de facilitar el acceso a la cultura y al conocimiento a los adultos mayores. A partir de

¹ http://www.health.harvard.edu/press_releases/average-life-expectancy.htm

entonces, se empiezan a crear universidades y programas para mayores destinados a ofrecer formación y reconocer las necesidades de este grupo de población.

En las últimas décadas, desde diferentes organismos e instituciones nacionales e internacionales, se han venido organizando programas, jornadas y eventos relacionados con la tercera edad, en general, y con la educación permanente en particular. Acciones como el Año Internacional de las Personas Mayores (1999), o planes como los encuentros nacionales de programas universitarios de mayores, conferencias internacionales sobre la educación de adultos, el programa Grundtvig, la red Talis, la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad, el Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento (2002) o el Plan de Acción de la Asamblea Mundial, son ejemplos del reconocimiento de nuestros mayores como eje principal de las sociedades actuales y futuras.

Sin embargo, existen varios foros de debate y discusiones abiertas relacionadas con el tema. Por una parte, los adultos mayores comprenden un grupo de población sumamente heterogéneo, fruto de diversas experiencias y trayectorias vitales, y difíciles de homogeneizar en cuanto a características, situaciones sociales o necesidades educativas específicas; aparecen, por tanto, discrepancias en el campo educativo referidas a formas de evaluación, programas de integración o segregación, consideraciones en edades de comienzo y finalización de estudios, motivaciones, intereses o utilidad posterior de los conocimientos aprendidos.

Por otra parte, y a pesar del triunfo de la longevidad en el siglo XX, todavía existe en la actualidad ese miedo y resistencia a la vejez, cargado de prejuicios hacia lo que este periodo de la vida supone. Especialmente en las sociedades occidentales modernas, donde el culto a la belleza etérea y a lo considerado reciente y lozano está la orden del día, la ancianidad se sigue viendo como una etapa de decadencia y marchitez, temida por las generaciones anteriores, frente a lo cual sus miembros se ven indefensos y rechazados.

El trabajo por la educación en la tercera edad supone el reconocimiento de la calidad de vida y la autonomía de las personas mayores, creando un espacio de diálogo intergeneracional y permitiendo el reconocimiento de la competencia y validez de este

grupo social, a través de diversos programas y cursos, elaborados para favorecer su bienestar e integración social.

Dentro de las disciplinas de formación de los aprendientes mayores, existen numerosas personas que estudian segundas lenguas, bien como segmentos de específicos programas de adultos mayores, o bien en cursos, de inmersión o no, como parte de un grupo mixto de estudiantes. El estudio de idiomas es particularmente popular debido al plurilingüismo y multiculturalismo característico de las sociedades actuales. En particular, el estudio del español como segunda lengua está en pleno apogeo; el importante número de países hispanohablantes, el uso del español como una de las lenguas de comunicación internacional, o la creciente población, desde hace ya varias décadas, de hispano-parlantes en Estados Unidos, son algunas de las razones del creciente interés actual tanto por la lengua como por la cultura hispana.

1.2 Hipótesis de trabajo y propuesta de desarrollo

Partiendo de una rigurosa lectura de la bibliografía sobre el tema de investigación, la presente memoria pretende analizar las características de los aprendientes mayores en la sociedad actual, y profundizar en el aprendizaje de ELE en la tercera edad. Particularmente, se pretende analizar el caso de los aprendientes mayores en Japón, y en concreto el caso de los aprendientes mayores del Instituto Cervantes en Tokio, a través de la recogida de datos empíricos de todos los estudiantes del centro y de los propios profesores, relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se contrastará e interpretará, para poder analizar los elementos diferenciadores de los estudiantes de la tercera edad.

El proceso para la elaboración de la memoria se compondrá de las siguientes fases:

- Revisión bibliográfica y consulta de archivos sobre el estado actual del tema de investigación.
- Elaboración de las encuestas y recogida de datos.
- Resultados y conclusiones.

2. LA TERCERA EDAD EN EL MUNDO ACTUAL

2.1 Punto de partida. Nuestra sociedad

La sociedad actual se caracteriza por la transformación, la rapidez y los procesos de cambio. Vivimos en un mundo marcado por los descubrimientos científicos y técnicos, donde la supervivencia implica la adaptación diaria a nueva información, nuevas tendencias, nuevas formas de vida, en un tiempo récord.

La revolución de las comunicaciones permite que la información sea global y esté al alcance de todos. Cada vez nos planteamos menos cómo es posible hablar con nuestro amigo australiano mientras él cena en Melbourne y nosotros desayunamos en Londres, o que una exposición de arte moderno de Filadelfia llegue a Tokio y tenga la misma aceptación y buena crítica que en el estado de la piedra angular. Nuestros coetáneos son realmente personas de nuestra edad en cualquier parte del planeta, con las que compartimos gustos, aficiones, modos de vida y formas de pensar. No nos sorprende que se pueda convocar una marcha mundial para la defensa de los derechos de las mujeres, ni tampoco que la malaria ya no sea una enfermedad incurable.

Este tiempo “genómico”², y gracias a los descubrimientos de genes asociados con enfermedades, hace que se prevea la cura de la diabetes, el cáncer, la esquizofrenia, y otros males mundiales causantes de tantas muertes anuales; es por esto que la era actual se conoce también como era “genómica”.

Por otra parte, la era actual es también la era del consumo, de la crisis ambiental, de las desigualdades socioeconómicas y de la violencia. La dimensión personal está totalmente independizada de la dimensión social. Los individuos son cada vez más individuos, más individuales y claman su independencia, el poder sentirse autosuficiente, desvinculándose de sociedades anteriores basadas en el intercambio entre generaciones y la estabilidad sustentada por los saberes del pasado y la historia de los pueblos. Paradójicamente, la dependencia externa aumenta, así como el valor de la aceptación social y el reconocimiento personal, que se basa en ser considerado y sentirse miembro

² Término referente a los importantes logros biológicos a partir del Proyecto Génoma Humano (PGH).

del cambio social, de la creación de representaciones y valores que desembocan en significados, los cuales constituyen las formas actuales de existencia.³

2.2 *La revolución de la longevidad*

La revolución de la longevidad es el resultado de los adelantos médicos y tecnológicos del siglo XX, unidos a un incremento de la natalidad a principios del siglo XXI, y a un importante descenso de la misma en los últimos años, y que llega hasta la actualidad. Como hemos comentado previamente, estos factores han dado paso a un aumento de la calidad y esperanza de vida, lo que dota a los adultos mayores de una importancia especial, sin precedentes, tanto a nivel económico, como social, educativo y humano.

Sin embargo, en la “edad de la revolución de la longevidad”, paradójicamente, los ancianos son una fuerza social desvalorada. La sociedad del siglo XXI ha dado prioridad a los saberes y conocimientos del presente, desestimando la historia y la aportación de la experiencia ligada a nuestros mayores. Un estudio de la socióloga M^a Julieta Oddone⁴, sobre la imagen de la vejez en los libros de texto escolares argentinos, demuestra que entre 1960 y 1995, las imágenes de los ancianos como transmisores de valores culturales y sociales en los textos escolares, son ahora reemplazados por imágenes de generaciones más cercanas a los niños, como padres, tíos o hermanos mayores, debilitando el rol social de los adultos mayores y relegando su papel a la exclusiva figura de abuelos.

Este conflicto no es aislado sino que nace de la crisis de las sociedades modernas, lo que la filosofía pragmática⁵ ha calificado como la era postmoderna.

2.2.1 *La postmodernidad*

³ George Herbert Mead, filósofo y psicólogo estadounidense (1863-1931) subraya la importancia de la creación de la identidad personal en relación con la interacción de los individuos y la influencia de la opinión y aceptación social en el concepto que cada individuo tiene de sí mismo.

⁴ María Julieta Oddone es doctora en Sociología e investigadora en Universidad de Buenos Aires. Actualmente es presidenta del Foro Nacional de Docentes Universitarios e Investigadores en temas de Envejecimiento y Vejez en Argentina, y coordinadora del Programa de Envejecimiento y Sociedad en la FLACSO.

⁵ La filosofía pragmática surgió en Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX, y se basa en que nuestras ideas tienen valor en cuanto a la consecución práctica que surge de ellas. Algunos filósofos pertenecientes a esta corriente son Charles Pierce, Jürgen Habermas, Michel Foucault, Karl Popper, o Fernando Savater.

La postmodernidad o el posmaterialismo, como se ha denominado en sociología⁶, es un término que ha despertado grandes controversias, empezando por su propia significación.

Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), *la posmodernidad es el movimiento artístico y cultural de fines del siglo XX, caracterizado por su oposición al racionalismo y por su culto predominante de las formas, el individualismo y la falta de compromiso social*. En su vertiente más social, este término se identificó a principios de los años 70, y se popularizó con la aparición de *La condición posmoderna: informe sobre el saber* (1979), escrito por Jean François Lyotard⁷, a quien se le considera como uno de los padres del postmodernismo. Esta visión neobarroca o postindustrial de la realidad se antepone a su predecesora, la modernidad, con sus corrientes positivistas y marxistas, y que puede definirse como ciencia y razón. La postmodernidad replantea cualquier concepto anterior, huye de la sistematización y los fundamentos teóricos universales, lo que supone la pérdida de los valores anteriores y el establecimiento de una nueva percepción humana, en la que *los principios lógicos se difuminan, la razón se emancipa y lo apócrifo se hermana con lo oficial* (Vásquez, 2005: 19). La segunda guerra mundial fue un golpe duro para la sociedad en el mundo entero y supuso el derrumbamiento moral y la aparición de los movimientos radicales que pretendían romper con todo lo establecido. Es aquí donde nace una mentalidad de cinismo hacia la realidad establecida, que cuestiona y critica los valores hasta entonces establecidos. En palabras de Vásquez (2005: 20):

“Desde un determinado punto de vista, la “revolución de la postmodernidad” aparece como un gigantesco proceso de pérdida de sentido que ha llevado a la destrucción de todas las historias, referencias y finalidades. En el momento postmoderno el futuro ya ha llegado, todo ha llegado ya, todo está ya ahí. No tenemos que esperar ni la realización de la utopía ni un momento apocalíptico. La fuerza explosiva ya ha irrumpido en las cosas. Ya no hay nada que esperar”. [...]

⁶ Ronald Inghart es profesor de Ciencias Políticas y Director de programa en el Instituto de Investigación Social de la Universidad de Michigan. Creador del término postmaterialismo, defiende que los valores de la actualidad están inmersos en actitudes contrarias a las normas sociales y religiosas. Los valores postmaterialistas dan prioridad a la expresión individual y la calidad de vida dentro del núcleo social, desacreditando los valores tradicionales conocidos hasta el momento.

⁷ Jean-François Lyotard, filósofo francés (1924-1998), es uno de los representantes del postmodernismo. En su obra *La Condición posmoderna* (1979), destaca, entre otros, la caída de los valores universales, las transformaciones de las sociedades modernas y la crisis de legitimidad en las democracias del tardo-capitalismo.

La idea de progreso, tan acorada en el siglo XIX, se derrumba con el fin de la guerra. La era posmoderna, conlleva “el fin de los grandes relatos, es decir, de los grandes sistemas de interpretación que pretendían dar cuenta de la evolución del conjunto de la humanidad y que no lo han logrado.” (Augé, 1993). Grandes pilares, como la religión o la fe, pierden su privilegiada categoría, la significación de antaño. Todo pasa muy deprisa, o lo parece; el mundo se acelera impulsado por el boom económico de los 60, nace la sociedad de consumo y la globalización, y los antiguos valores son sustituidos por la cultura pop y las filosofías del día a día, de lo cotidiano. El tiempo pierde valor o como escribe Augé, “la historia se acelera”.

“Las personas de mi edad conocieron en su infancia y en su adolescencia la especie de nostalgia silenciosa de los antiguos combatientes que parecía decirnos que ellos eran los que habían vivido la historia (¡y qué historia!), y que nosotros no comprenderíamos nunca verdaderamente lo que eso quería decir. Hoy los años recientes (...) se vuelven historia tan pronto como hicieron su aparición.” (Augé, 1993).

La postmodernidad da lugar a la creación de culturas postfigurativas⁸, que a su vez originan la aparición de brechas generacionales. Este distanciamiento entre generaciones es lo que ha provocado nuevos esquemas sociales, dentro de los cuales el papel de la tercera edad se desvaloriza y pierde visibilidad.

En la modernidad, la edad y la experiencia fueron criterios fundamentales para el establecimiento de la estructura social y la adquisición de roles sociales. José Yuni, en su artículo *Envejecimiento y cambio cultural: tramas y configuraciones emergentes*, lo explica de la siguiente forma:

“El modo de organización social estructurado mediante roles asociados a la edad cronológica, hizo que ésta adquiera un valor de edad social. Diferentes momentos de la edad cronobiológica pasaron a tener valores sociales diferenciados. La conocida afirmación “hay una cosa para cada edad” es la condensación en el sentido común del isomorfismo entre edad y roles sociales. Las instituciones de la naciente sociedad moderna se organizaron según la lógica de la estratificación etaria de acuerdo con una secuenciación que ofrece y demanda recursos diferentes a cada grupo de edad. Así, la

⁸ Mead (1970).

infancia y la adolescencia constituirían la etapa de formación, la adultez suponía compromiso en la producción y reproducción biológica y cultural; y la ancianidad era la etapa del retiro, del apartamiento, el confinamiento a una especie de limbo social para el cual la Modernidad no pudo definir un lugar y una identidad más o menos uniforme. Por su parte, a través del ciclo vital los sujetos debían ajustarse a los diferentes roles prescritos para cada edad cronológica.” (Yuni, 2007: 67)

En la era del presente, de lo fresco y lo que no dura, la vejez parece haber sido privada de su protagonismo y dotada de nuevos significados relacionados con el abandono de la importancia social y la actividad. La sociedad del cambio parece querer pasar por alto su relación con el pasado.

Sin embargo, no debemos olvidar que nos encontramos en la era de la longevidad, y de una forma u otra esto convierte a los adultos mayores en los verdaderos protagonistas de nuestro tiempo. Hoy la jubilación ya no marca un periodo de descanso y preparación para la última etapa de la vida, ni mucho menos. La extensión de vida viene acompañada por una extensión de la conservación de la capacidad y fuerza física, lo que desemboca en un aumento de la productividad de las personas mayores, que ya no participan en esta etapa de su vida como simples espectadores, sino como miembros sociales activos. Como dice Julián Marías, “El adulto mayor es un hombre de este tiempo, un hombre que tiene proyectos, que tiene futuro, que tiene esperanza”.

2.2.2 La era de la longevidad

La revolución de la longevidad se presenta como el mayor de los legados que ha dejado el siglo XX, cuyas principales causas son el descenso de la mortalidad general y la mortalidad infantil en particular, y el tratamiento de las enfermedades relacionadas con la vejez. Así como el siglo XIX se caracterizó por una alta natalidad y una alta mortalidad, en las últimas décadas del siglo pasado, la humanidad experimentó grandes avances en la medicina gerontológica, lo que propició el aumento de la esperanza de vida. El descenso de la natalidad en los países desarrollados es otra de las razones de esta revolución.

Según las Naciones Unidas, el número de personas mayores de sesenta años, que rondaba los doscientos millones en 1950, se calcula que aumentará a 1200 millones en el año 2025, lo que supone un incremento de 8 al 14%. Por primera vez en la historia, se

contará con más población mayor de sesenta años que menor de catorce en el año 2047, concretamente se calcula que habrá casi 2000 millones de personas mayores, que supone más del 33% de los 6000 millones de habitantes en el mundo, y son los países desarrollados los que están experimentando este crecimiento a mayor velocidad.

Hoy en día una de cada 9 personas tiene más de 60 años, lo que la ONU proyecta que para el año 2050 será una de cada 5, y para el 2150, una de cada 3.⁹ En zonas muy desarrolladas, sin embargo el número de niños ya era menor que el de ancianos en 1998.

El departamento de Asuntos Sociales de las Naciones Unidas, en su revisión del año 2006¹⁰, explica que la transición demográfica es la responsable de este crecimiento tan acelerado que la población mundial experimentó en el siglo XX, así como los cambios en la distribución de la edad asociados a este desarrollo. Una transición demográfica empieza generalmente con un descenso de la mortalidad, lo que desemboca en una esperanza de vida mayor, especialmente entre los más pequeños, los niños, que son los mayores beneficiarios del descenso del riesgo de muerte que se experimenta cuando la mortalidad es alta. Como consecuencia, el crecimiento de la población se acelera y la proporción de niños (de 0 a 14 años) aumenta, lo que desemboca en un rejuvenecimiento de la estructura etaria de la población. En respuesta a estos cambios, la natalidad decrece ante el sentimiento general de los padres, que consideran que pueden asegurar la supervivencia del número de hijos que desean aunque este número sea menor. Estas reducciones sustanciales de la natalidad reducen el número de nacimientos y por tanto, la proporción de niños, lo que desencadena el envejecimiento de la población. Con el tiempo, si la disminución de la natalidad y mortalidad continúan, hacen que se refuerce más y más el proceso del envejecimiento poblacional, puesto que, el decline de la natalidad y la mortalidad acaban provocando no solamente un decrecimiento del número de nacimientos y la proporción de niños, sino también de personas jóvenes y adultas en edad de trabajar. Además, el aumento de la esperanza de vida acelera el crecimiento de la proporción de adultos mayores en mayor medida que el crecimiento de los jóvenes o los adultos. Como se observa en los gráficos, el porcentaje de personas mayores en los países desarrollados es más alto que en los países en desarrollo, pero en estos países menos desarrollados, el ritmo del envejecimiento es más

⁹ ONU. Population Ageing, (2006:1).

¹⁰ http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2006/wpp2006_ageing.

acelerado, y por tanto, el cambio de una sociedad joven a una sociedad vieja se dará en un periodo menor de tiempo.

El crecimiento de la población de adultos mayores trasciende aún más si se considera que el número de adultos mayores de 80 años, crece a un ritmo aún más rápido que cualquier otro segmento de la población. El número de “viejos-viejos” se estima que se cuadruplica en los próximos años, pasando de 88 millones, en el año 2005, a 402 millones en el 2050. Esta situación se agrava en Asia, continente que aumentará en 199 millones su porcentaje de ancianos mayores de 80 años, lo que supone que en el año 2050 el 59% de este segmento de la población vivirá en el continente asiático.

La importancia que cobra la tercera edad en la actualidad es reciente y tiene consecuencias todavía desconocidas. El análisis de diferentes aspectos relacionados con este grupo social y las personas que lo integran, puede ayudar a interpretar y describir los datos expuestos hasta el momento. En el campo de la educación, las posibilidades son infinitas, y tantos gobiernos como organismos nacionales e internacionales llevan años desarrollando planes y propuestas sobre este tema. Este estudio pretende aportar información relacionada con el aprendizaje de adultos mayores, concretamente japoneses y estudiantes de español como lengua extranjera, pero también busca crear una reflexión sobre las posibilidades de los estudiantes de la tercera edad y su situación respecto a otros miembros de la comunidad educativa y social.

2.3 Características generales. ¿Qué se considera tercera edad?

“Advertid, hijo mío, que son las canas adonde hace asiento la agudeza y la discreción”.

Miguel de Cervantes (La comedia entretenida)

2.3.1 Terminología

La definición genérica de la tercera edad se basa en el mismo grupo de personas, retiradas de la vida activa laboral, alrededor de los sesenta o sesenta y cinco años. Sin embargo, existen ciertos matices en la concreción del término, dependiendo del organismo o el autor que lo refiera.

La tercera edad corresponde, según la RAE, a la *ancianidad*, o *último periodo de la vida*. Por lo general, esta definición hace referencia al grupo de personas mayores de 65 años jubiladas o no, independientemente de su condición física o social. Cronológicamente, algunos psicólogos¹¹ prefieren distinguir entre adultos mayores y ancianos, considerando como adultos mayores a las personas entre 55 y 75 años, y ancianos o viejos a los que se acercan a los 80 y más. La ONU, en cambio, utiliza el término de adultos mayores para referirse a las personas de 60 años o más¹².

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), *una persona es considerada mayor cuando alcanza la edad de 60-65 años, independientemente de su historia clínica y situación particular*¹³.

La profesora Claudia Angélica Alcáraz Murguía¹⁴, en su artículo *Un verano a plenitud*, explica algunos términos relacionados con la tercera edad y los adultos mayores de la siguiente forma:

“Una de las palabras más conocidas es **viejo**¹⁵, que se define de la siguiente manera de acuerdo con el diccionario terminológico de ciencias médicas: *edad senil, senectud, periodo de la vida humana, cuyo comienzo se fija comúnmente a los sesenta años, caracterizado por la declinación de todas las facultades*. Asimismo Séneca citado por Sánchez (1990), tenía una opinión más equilibrada de la vejez, describiéndola como la edad avanzada llena de satisfacciones, señalando que la verdadera vejez no se relaciona con los años y sí con la sabiduría. Ortiz (2003) menciona que la vejez es un concepto ambiguo, que es el último estado en el proceso vital de un individuo, este concepto define a un grupo de edad o generación que comprende a un segmento de los individuos más viejos de una población.

Para los siguientes autores citados por Sánchez (1990) el concepto de vejez se define de la siguiente manera: para Galeno, la vejez era de naturaleza intrínseca y se encontraba en el mismo proceso generativo, vinculando así el desarrollo y la decadencia de la persona humana. Erasmo, en el siglo XVI, concebía la vejez como una carga, considerando que la locura era el único remedio contra la vejez. La vejez es un estigma, según el gerontólogo social norteamericano Robert Atchley (1980), y la mayoría de las veces tal estigma es el resultado injusto de falsos estereotipos que se han ido acumulando a través de los tiempos.

Otro concepto frecuente es el de anciano, varios diccionarios lo describen así: *dícese del hombre o la mujer que tiene mucha edad*, no aclara que significa mucha edad, pero en el nuevo testamento la palabra “anciano” tuvo otra connotación, se utilizó para designar a jefes de religiosos o para designar personajes

¹¹ Loughlin, L. (2002), Londoño, C. (2004).

¹² Resolución A/RES/50/141 Del 30 enero de 1996. Año Internacional de las Personas de Edad: hacia una sociedad para todas las edades.

¹³ Bonita, Ruth. Women, Aging and Health: Achieving Health across the Lifespan. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 1998. <http://www.paho.org/Spanish/DPM/GPP/GH/genderageingsp.PDF>

¹⁴ Profesora-investigadora de la Universidad de Colima (México), y coordinadora y gestora de los programas *El verano de la plenitud* y *Convive con los abuelos*.

¹⁵ La escritura en negrita aparece en el artículo original.

de la iglesia que tenían algún cargo directivo (Farjado, 1995:3). De igual manera Langarica (1990) alude que se entiende por anciano, viejo, persona de edad avanzada, *a las personas en la última etapa de la vida, entre la madurez y la edad senil* (60 años).

Otra denominación que en la actualidad es utilizada para dirigirnos a este sector de la población es el de **tercera edad** el cual surgió en Francia en 1950, designado por el Dr. J. A. Huet, uno de los iniciadores de la gerontología en dicho país, al principio esta expresión abarcó a personas de cualquier edad, jubiladas, pensionadas, consideradas como de baja productividad, posteriormente se precisó, caracterizando a jubilados y pensionados de más de 60 años de edad (Farjado, 1995:3). En abril de 1994 la Organización Panamericana de la Salud, filial de la Organización Mundial de la Salud decidió emplear el término **adulto mayor** para las personas mayores de 65 años de edad (Padilla, 2002:44), esta edad ha sido tradicionalmente usada para definir el comienzo de la vejez en estudios demográficos y gerontológicos principalmente porque en muchos países es utilizada por los sistemas de pensiones para empezar a otorgar beneficios¹⁶.”

Como describe la autora, existen opiniones muy diversas sobre los términos relacionados con este grupo social y en la mayoría de los casos depende de la corriente social y de la carga negativa o positiva que los autores depositen en ella. No ha habido hasta el momento consenso ni en el término designado ni en el concepto que abarca.

Sin embargo, los términos más comúnmente utilizados en la actualidad para designar a este grupo de la población son tercera edad y adultos mayores, ambos queriendo representar un grupo social con una vida activa y un rol importante en la sociedad.

Según el doctor Miguel Lladó Bustamante¹⁷, se pueden distinguir las siguientes etapas de la vida:

- Infancia o niñez, de 0 a 15 años.
- Juventud, de 15 a 30 años.
- Madurez o adultez, de 30 a 45 años.
- Pre-senilidad, de 45 a 60 años.
- Senilidad intermedia, de 60 a 70 años.
- Senilidad, vejez o ancianidad, de 70 a 80 años.
- Longevidad, más de 80 años.

Otra división más simple de estas etapas es la recogida por el doctor Osvaldo Fustinoni (1980) donde menciona:

¹⁶ Alcáraz Munguía (2006).

¹⁷ Lladó Bustamante, M. (1990).

“Los seres humanos, con tal tengan una duración de la vida normal, pasan por una serie de etapas desde el nacimiento hasta la muerte, que se denominan edades de la vida, y se reducen fundamentalmente, a tres. La primera, que es de progreso, constituye la juventud; la segunda que es de estabilización y equilibrios, es la adultez y la madurez, y la última que precede a la muerte es de regresión, o sea, la senectud o vejez.”

Referente a estas divisiones hay diversas opiniones, por ejemplo, la psicóloga Norma Tamer afirma que “la división de la vida en fases o etapas es un tema discutible si se concibe la existencia del hombre como un continuum, un transcurrir sin cortes artificiales¹⁸.”

Hace unos años, debido a la revolución de la longevidad, surgió un nuevo término para referir la última etapa de la vida, la cuarta edad. Es decir, las personas jubiladas, todas incluidas antes en el colectivo tercera edad, podrían dividirse en dos subgrupos: las personas que mantienen sus habilidades físicas y psíquicas en su totalidad y desempeñan un papel activo en la sociedad, y las personas cuyas funciones se ven reducidas por la disminución de sus capacidades, y necesitan ayuda de otros para mantener cierto bienestar¹⁹. Aunque no hay una delimitada barrera de edad, la cuarta edad incluiría a las personas en la última fase, cuyos años de vida son escasos. Según un documento publicado por la Comisión Social de los Obispos de Francia²⁰, este último periodo de vida viene acompañado, además de una degradación de la salud, de un sentimiento de soledad y pérdida, y una cierta incertidumbre hacia la proximidad del final de la vida.

Mediante estas divisiones se vuelve a percibir que tampoco hay consenso en la separación o clasificación de las diferentes etapas vitales, especialmente en sentido cronológico. No obstante, parece que todos los autores coinciden en que, los individuos pasan por una serie de transformaciones en el transcurso de los años que viven. Por tanto, sí que existe consenso en la afirmación de que, en un proceso de vida normal,

¹⁸ Cit. en Revista Decisio (2006).

¹⁹ Eurostat (1995).

²⁰ Bulletin du Secrétariat de la Conféce des Évêques de France (2002).

toda persona experimenta una etapa de envejecimiento. En los años 70, la OMS definió el envejecimiento de un individuo como:

“Un proceso fisiológico que comienza en la concepción y ocasiona cambios, característicos para las especies, durante todo el ciclo de vida. En los últimos años de la vida, esos cambios producen una limitación de la adaptabilidad del organismo en relación con el medio. Los ritmos a que esos cambios se producen en los órganos de un mismo individuo o de distintos individuos no son iguales”²¹.

Por tanto, independientemente de las nomenclaturas utilizadas, de las etapas que abarca, y de las connotaciones otorgadas por los diferentes autores, el envejecimiento es una fase en la vida de todas las personas, de la misma forma que lo es el crecimiento o el desarrollo vital. El envejecimiento es un fenómeno con características individuales, y varía en razón a la vida que haya llevado cada persona. Depende de diversos factores, tales como la calidad de vida, las circunstancias del entorno del individuo, las ganas de vivir, la ilusión e implicación en tareas o proyectos, etc. En los adultos mayores es por tanto, un proceso sujeto a diversas circunstancias, como lo es en otros sectores de la población.

2.3.2 El envejecimiento en las personas mayores

El colectivo de adultos mayores engloba a un grupo con características muy variadas y diferentes. Sin embargo, y aunque de formas nada homogéneas, en todos los mayores se produce un envejecimiento, un proceso de cambios que conlleva una disminución de la adaptación con respecto al medio, y un posterior ajuste de su vida de acuerdo con estas transformaciones.

Como toda etapa de la vida, el envejecimiento confronta puntos negativos y positivos. Si bien cualquier clasificación de los mismos es posiblemente incompleta relacionada con consideraciones individuales, o grupales, y juicios de valores, es importante conocer los desafíos y oportunidades que supone envejecer, por lo que usaremos aquí una clasificación establecida por el psicólogo Richard S. Lazarus (2006: 13-15):

Entre los principales puntos negativos destacamos:

²¹ OPS/OMS, Informe de Comité de Expertos de la OMS (2001).

- La proximidad de la muerte es un tema de preocupación, aunque a veces se niegue o evite. Las personas mayores deben de enfrentarse a lo que supone acercarse a un momento tan nombrado y estudiado, y a la vez tan desconocido.
- Las personas mayores viven en una sociedad a la que han visto cambiar y que sigue cambiando, donde los valores establecidos y seguidos en el pasado, a menudo se transforman y dan paso a otras formas de vida, de las que resultan las llamadas brechas generacionales.
- Las desventajas físicas por problemas de salud es otra de las experiencias negativas con las que deben lidiar las personas de edad, si bien unos casos son mucho más serios que otros.
- Los mayores se enfrentan al sentido de pérdida de utilidad, generalmente ligado a la jubilación del trabajo que han realizado toda la vida, si bien es cierto que esto puede variar en función de las diferentes actividades y estilos de vida que las personas adopten en la vejez, y especialmente a la sensación de sentirse útiles para otros en aquello que hacen.

Los principales puntos positivos son los siguientes:

- La mayoría de los adultos mayores disfruta de las satisfacciones de la jubilación, siempre y cuando tengan otras actividades que llenen su tiempo. El fin de la actividad laboral propiamente dicha, puede suponer la eliminación del estrés laboral, más tiempo para participar en otras actividades, viajar, o estar con la familia y los amigos, e incluso si uno lo desea, seguir ejerciendo proyectos laborales sin la presión de antaño.
- Para muchos mayores, la atención hacia hijos y nietos es placentera, y es en esta época en la que pueden dedicarles más tiempo, debido a la reducción de otras obligaciones.
- El potencial de hacer cambios en uno mismo, puede ser una gran satisfacción. Por ejemplo, lo que pudo parecer importante en la adolescencia y adultez, puede que no lo sea en la vejez, y por tanto, los adultos mayores pueden deshacerse de esos valores y metas ahora contraproducentes o irrelevantes para su felicidad, y que quizás siempre lo fueron. El abandono de éstos requiere sabiduría, cualidad que no está garantizada por la edad, al igual que no lo están la inteligencia o la educación, si bien

existe cierta evidencia de que las personas mayores tienen mayor habilidad que los jóvenes para aceptar realidades dolorosas y reírse de ellas.

· En matrimonios que han vivido juntos durante muchos años, existe una comunicación especial, donde los momentos y circunstancias compartidos están cargados de un significado emocional solo compartido o entendido por ellos. Aunque este rasgo no es universal, cuando ocurre, según Lazarus es una de las experiencias más gratificantes de hacerse mayor. Es por esta razón, por lo que la muerte de un esposo o una esposa es tan dolorosa y causa de soledad y angustia en la ancianidad.

Las dificultades de los mayores se basan, por tanto, en dificultades físicas, en pérdidas emocionales y miedos, relacionados con lo desconocido de la muerte y los cambios que la sociedad sufre y de los que ellos ya no se consideran partícipes. Estos factores desarrollan en los adultos mayores una sensación de confusión y una sensibilidad especial hacia cualquier tipo de transformación o variable. Por otra parte, y de forma positiva, esto provoca una mayor costumbre y adaptación a los cambios sociales, una mayor seguridad en sí mismos y en lo que es realmente importante o válido para sus vidas, y el desarrollo de relaciones y lazos afectivos estables y verdaderos. Todos estos factores deben ser tenidos en cuenta a la hora de valorar y considerar a las personas de tercera edad.

2.3.3 Consideraciones

La tercera edad tiene socialmente un inicio cronológico, pero es también un concepto cultural, que puede ser visto de innumerables maneras dependiendo de quién o a quién se refiera y en qué cultura:

“En diversos pueblos indígenas americanos un anciano es el individuo que sobrevive cuando ya han muerto la mayoría de los miembros de su grupo (lo cual tiene que ver con sus relaciones sociales); en la cultura occidental es considerada anciana la persona que está jubilada (lo que tiene que ver con la legislación laboral, ya que el trabajo es el factor central en la vida de los occidentales); mientras que en algunas

sociedades africanas, el anciano es el individuo que por razones de edad ha perdido algunos dientes y tiene dificultad para masticar.”²²

Tradicionalmente, en las sociedades orientales la vejez ha sido siempre venerada y ligada a la sabiduría. Los ancianos eran los poseedores de los conocimientos que harían a los pueblos continuar su evolución. En occidente, debido a la relación del término con la jubilación, los ancianos han sido relegados a una vida más pasiva y en ocasiones, cargados con prejuicios de inactividad e improductividad.

Actualmente el aumento de la esperanza de vida y las mejoras en la medicina, hacen que personas que en otras épocas pudieran considerarse ancianas, estén en plena posesión de sus capacidades y sigan ejerciendo una vida activa como cualquier otro adulto. Es cierto que el envejecimiento provoca la disminución o pérdida progresiva de ciertas estructuras del cuerpo humano; las personas mayores no ven ni oyen tan bien, o caminan tan rápido como cuando eran jóvenes, no están dotadas de la misma fuerza física ni respiratoria y pueden perder el equilibrio más fácilmente. Sin embargo, la OMS declara que estas pérdidas están más relacionadas con la falta de entrenamiento o actividad que con el proceso de envejecimiento. Por otra parte, muchos adultos mayores no ven estos factores como un impedimento para su rutina diaria, lo que les hace llevar una vida satisfactoria y plena.

El sentimiento de vejez es un proceso individual, una decisión de cada persona. En palabras de J. Guijosa Allosa²³, “solo es viejo el que ha dimitido de sus posibilidades creativas frente al mundo de los seres y las cosas, y es bien cierto que muchos ancianos fallecen a muy altas edades sin haber conocido la vejez.”

La terminología utilizada para designar a este grupo etario es, como se ha visto, muy variada. No diferenciaremos en este estudio ninguna preferencia en particular. Sin embargo, utilizaremos en mayor medida, el término tercera edad y el término adulto mayor. El primero, tercera edad, se refiere por lo general al colectivo de personas mayores de 60 o 65 años y retiradas de la actividad laboral. Personas pertenecientes a este grupo de la población son las que dedican parte de su tiempo a actividades educativas, entre ellas el aprendizaje de idiomas. El término adulto mayor ha sido más utilizado en estudios demográficos para designar a las personas mayores de 65 años, si

²² Cit. en Revista Senecio (2006).

²³ Cit. en Revista San Pablo (2008).

bien es un término ampliamente utilizado en el campo de la educación, para designar a las personas inscritas en universidades y programas de mayores o de la tercera edad. Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas, en su informe de 2007²⁴, considera adultos mayores o personas pertenecientes a la tercera edad, no solo a las que se encuentran en la última etapa de su vida, sino a aquellas cuyos roles sociales y actividades han cambiado, en el sentido de realizar otras funciones a las realizadas anteriormente, generalmente por cesión o reducción de su actividad laboral principal.

Al tratarse de un estudio de aprendizaje en un contexto institucional, nos referiremos, además, a individuos que presentan condiciones saludables física y mentalmente, autónomos, y pertenecientes a un determinado estatus social y económico. Todas estas características serán analizadas en profundidad más adelante.

Por último, y como resumen de todas las opiniones mostradas hasta el momento, consideramos que la tercera edad es otra etapa de la vida, una parte más. A veces ha sido atribuida con injustos prejuicios sociales y psicológicos, mitos que surgen del miedo y el desconocimiento. Hoy en día está compuesta de personas con una mayor esperanza de vida que antaño, pero cada uno con sus características y diferencias individuales, como en cualquier otro grupo.

Envejecer es un hecho biológico, pero el envejecimiento tiene rasgos sociales y culturales. Ninguna sociedad debería, por tanto, desestimar a los mayores, ni tampoco tratarlos con excesiva condescendencia, sino ayudarles a aprender a vivir la ancianidad y crear una actitud social positiva hacia ella. El aprendizaje de lenguas extranjeras, en el caso que nos ocupa, del idioma español, es a menudo una fuente motivadora y una respuesta a las ganas de aprender de este peculiar grupo; el ejercicio de la mente la mantiene sana y puede conformar un estilo de vida que lleva en muchos casos a la prolongación de la vida.

2.4 Un nuevo grupo social, unas nuevas necesidades

Cada parte de la vida presenta algo nuevo (...) en el hecho de que cada fase sea nueva, y no existiera antes, y sea única y pase para siempre, es donde reside la tensión de la vida: el íntimo incentivo para vivirla.

²⁴ United Nations Expert Group Meeting on Social and Economic Implications of Changing Population Age Structures (2007: 4).

Guardini (1977:11)

La tercera edad es en la actualidad un grupo social muy diferente a lo que fue en tiempos pasados. La revolución de la longevidad ha ocasionado un aumento de adultos mayores activos, independientes y con motivación y fuerza para involucrarse socialmente, lo que está causando grandes cambios en las poblaciones y sociedades mundiales.

2.4.1 Ejemplos de cambios en las sociedades

En países desarrollados, se calcula que una de cada cinco personas será un anciano en el 2025, lo que se convierte en una situación aún más preocupante en los países en desarrollo, los cuales albergarán el 75% de las personas mayores²⁵. Las políticas sobre tercera edad hasta ahora sostenidas se vuelven ineficaces, y los gobiernos deben trabajar para modificarlas y adaptarlas a las necesidades de una nueva sociedad, sin precedentes anteriores. Algunas cuestiones que se plantean son la forma de financiación de las pensiones, cuando el número de jubilados supere considerablemente el número de población activa; si se conseguirá la calidad de vida para las personas mayores sin que surjan preocupaciones por la forma de financiación; si se producirán crisis económicas; o si los adultos mayores crearán grupos de presión social y en ese caso, cuáles serán sus exigencias.

Los países están tomando diferentes soluciones. Algunos están distribuyendo mayores recursos económicos a este sector de la población, como es el caso de Dinamarca, que destinará 10 millones de coronas danesas entre el 2008 y 2011 exclusivamente a controles de calidad en centros y residencias para menores y tercera edad²⁶, dando prioridad absoluta a estos dos grupos en la repartición de los presupuestos.

En Japón, el país más longevo hasta el momento, el tradicional cuidado familiar de los mayores, ha ido decreciendo por la tendencia cada vez más nuclear y menos extendida de las familias, además del también decrecimiento económico, lo que ha reducido su cuidado. En el año 2000, como parte de la reforma del sistema de seguros social, el

²⁵ ONU. Development in an Ageing World (2007: 6)

²⁶ Planes de gobiernos para una economía sostenible del gobierno de Dinamarca (2007: 16).

gobierno elaboró un plan de seguros para el cuidado a largo plazo, con un servicio de trabajadores sociales acreditados y voluntarios comisionados, ambos preparados específicamente para la atención a las personas de edad, contando con centros diurnos, asilos y residencias para ancianos con necesidades especiales y un sistema de fundación social y de ayuda a las comunidades²⁷.

En Estados Unidos, los mismos ancianos están optando, desde hace años, por vivir en comunidades creadas exclusivamente para ellos, con casas diseñadas para su bienestar, que incluyen timbres de emergencia en caso de robo o asistencia médica, infraestructuras para deportes y otras numerosas actividades, y vigilancia día y noche. La ley federal aplicada a estas comunidades dispone que los habitantes del 80% de las casas deben ser mayores 55 años, y no permite residir en ellas a personas menores de 18. Los ancianos residentes aseguran que se sienten protegidos e integrados con gente de su misma edad.

Algunos países han aumentado la edad de jubilaciones, en un intento de reducir la presión social de sistemas de seguridad social. Si retomamos el ejemplo de Estados Unidos, observamos que la edad para que una persona pueda beneficiarse totalmente de los servicios médicos sociales, irá incrementándose hasta llegar a 67 años en el 2027. En Francia, en cambio, se ha optado por adaptar el número de años que una persona debe contribuir al plan de pensiones, dependiendo de los cambios que se produzcan en la esperanza de vida.

En algunos países menos desarrollados, donde la esperanza de vida es de 49 años, se carece de medidas para el crecimiento de los adultos mayores, principalmente debido a otros problemas considerados más urgentes, como la mortalidad infantil o el crecimiento demográfico acelerado. En la India, por ejemplo, las residencias de ancianos no dan cabida ni al 1% de la población mayor de 60 años. En Bangla Desh, más de la mitad de la población de 65 años y más sigue activa económicamente. En el Líbano, la seguridad social suspende, con la jubilación, el derecho de atención médica, pero las pensiones percibidas son muy bajas. Por otra parte, las familias no tienen espacio ni medios para cuidar de sus ancianos, y muchos se ven abandonados o pidiendo en las calles.

²⁷ Embajada de Japón en México: <http://www.mx.emb-japan.go.jp/>

2.4.2 Medidas

Organismos internacionales como HelpAge Internacional (HEI)²⁸, la Fédération Internationale des Associations de Personnes Âgées²⁹, y otros, están intentando poner sus recursos al servicio de estos países, en los que la situación de los adultos mayores se ve más desfavorecida, con propuestas educativas y de reinserción social, tratando de que los ancianos se integren cada vez más en la gestión de diferentes proyectos sociales, aunque las trabas económicas y el estallido de conflictos hacen que la tarea resulte ardua.

En diciembre de 1991, la Asamblea General de la ONU adoptó una serie de principios a favor de las personas mayores³⁰, alentando a los gobiernos a incluirlos en sus programas nacionales. Estos principios, basados en el Plan Internacional de Acción sobre el Envejecimiento de 1982, reconocen la diversidad de los adultos mayores y el aumento de personas mayores con buena salud física, y se dirigen hacia la importancia de este grupo en las sociedades actuales. Los principios para los mayores son los siguientes:

Independencia

1. Tener acceso a alimentación, agua, protección, vestimenta y cuidados médicos adecuados a través de ingresos, apoyo familiar y ayuda de la comunidad, así como de su propia autosuficiencia.
2. Tener la oportunidad de trabajar o el acceso a otras oportunidades de obtener ingresos.
3. Poder participar en la determinación de cuándo y de qué forma debería darse su retirada laboral.
4. Tener acceso a programas educativos y de formación adecuados.
5. Vivir en lugares seguros y adaptados a sus preferencias personales y a los posibles cambios que sufran.

²⁸ Help Age Internacional es una red global de organizaciones sin ánimo de lucro, creada en 1983, que tiene como principal objetivo mejorar las condiciones de vida de los ancianos discapacitados. Para ello realiza programas de ayuda y apoyo a este sector en áreas como la seguridad y los servicios sociales o la asistencia a domicilio. Para más información: <http://www.helpage.org/Home>

²⁹ La Fédération Internationale des Associations de Personnes Âgées, creada en París en 1980, es una Organización No Gubernamental, que colabora con la UNESCO y la OMS, en el área de cultura y educación, para facilitar las condiciones de las personas de tercera edad, a través de acciones relacionadas con su bienestar. Para más información: http://www.fiapa.org/pg_fr_news.php

³⁰ General Assembly Resolution 46/91 (1991).

6. Poder residir en sus domicilios propios el mayor tiempo posible.

Participación

7. Deberían estar integradas en la sociedad, participar activamente en la formulación e implemento de políticas que directamente afectan a su bienestar y compartir sus conocimientos y recursos con las generaciones más jóvenes.
8. Poder buscar y desarrollar oportunidades de servicio a la comunidad y servir de forma voluntaria en posiciones apropiadas a sus intereses y habilidades.
9. Poder formar movimientos o asociaciones de personas mayores.

Cuidado

10. Beneficiarse del cuidado y la protección de la familia y la comunidad de acuerdo con el sistema de valores culturales de cada sociedad.
11. Tener acceso a ayuda médica para mantener o recuperar el óptimo nivel de bienestar físico, mental y emocional y para prevenir o retrasar la aparición de enfermedades.
12. Tener acceso a servicios sociales y legales que aumentasen su autonomía, protección y cuidado.
13. Tener acceso a niveles adecuados de cuidado institucional, los cuales deberían proveer protección, rehabilitación y estímulo social y mental en un entorno humano y seguro.
14. Poder disfrutar de los derechos humanos y las libertades fundamentales cuando residan en asilos o lugares de tratamiento y cuidado, incluyendo respeto total hacia su dignidad, creencias, necesidades y privacidad, así como a su derecho de tomar decisiones sobre su cuidado y calidad de vida.

Autorealización

15. Poder beneficiarse de oportunidades para el desarrollo de su potencial.
16. Tener acceso a los recursos culturales, espirituales, de educación y ocio de la sociedad.

Dignidad

17. Deberían poder vivir dignamente y en un entorno seguro y ser libres de explotación y abuso físico o mental.

18. Deberían ser tratadas dignamente, independientemente de su edad, sexo, raza o procedencia étnica, origen, discapacidad u otras circunstancias, y ser valorados independientemente de su contribución económica.

Siguiendo estos principios, en el año 2002, la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento³¹, adoptó en Madrid el Plan Internacional de Acción sobre el Envejecimiento³², con el objetivo de responder a los retos y oportunidades de la tercera edad en el siglo XXI, y promover el desarrollo de una sociedad para todas las edades. Siguiendo este plan, el pasado año, la ONU publicó *The World Economic and Social Survey 2007: Development in an Ageing World*, un documento que analiza la implicación de la tercera edad para el desarrollo social y económico mundial, y que insta a las naciones a asegurar los medios para el apoyo y la calidad de vida de las personas de edad, creando sociedades preparadas para las necesidades de los adultos mayores, y solidarias para la convivencia de generaciones y la igualdad.

Asimismo, se pretende asegurar que el aumento del porcentaje de adultos mayores sanos y activos sea una oportunidad para que continúen participando y teniendo un papel activo en la sociedad, desarrollando proyectos que les permitan utilizar su experiencia y conocimiento para el beneficio de todos. Esta participación activa y reconocimiento del sector más anciano de la población depende en gran medida de la educación y las oportunidades de aprender a las que tienen acceso. El aprendizaje continuo es para las personas de la tercera edad, una forma de reentrenamiento intelectual e inquietud por saber, pero también una forma de participación activa y de motivación.

La experiencia de la elaboración de programas educativos y culturales por parte de los gobiernos, destinados a la tercera edad, refleja que se consigue una mejor adaptación de este grupo etario a los cambios que se producen a raíz del envejecimiento, al potenciar su competencia y autonomía, y no sus problemas y dificultades.

Según la OMS³³, el 65% de las personas mayores de sesenta años se valen por sí mismas. Para estas personas, la mayoría retiradas de la vida laboral, el aprender algo nuevo puede ser fundamental para su desarrollo personal y social y una manera de mejorar la adaptación a las dificultades que se derivan del avance social.

³¹ The Second World Assembly on Ageing.

³² The Internacional Plan of Action on Ageing.

³³ Cit. en Tamer (1999: 106-107).

Las oportunidades educativas para los adultos mayores, deben apoyarse en estudios precisos que recojan sus características y motivaciones. Los programas deben ser diseñados de acuerdo a un estudio de sus necesidades y en respuesta a sus demandas. En la enseñanza de idiomas, a menudo se distingue la enseñanza y el aprendizaje de niños, de jóvenes y de adultos, incluyendo en este último grupo a adultos y a adultos mayores, sin establecer ninguna diferencia entre ellos. Sin embargo, los adultos mayores presentan unas características determinadas, que se diferencian del resto de grupos de población; son personas más aferradas a su memoria, que forma parte de su identidad de una forma más firme que en otros grupos etarios; en muchos casos, cuentan con más tiempo libre que el resto de adultos trabajadores y están más desconectados de la vida y los problemas laborales, tienen una situación económica más estable e independiente, y pueden dedicar más tiempo al aprendizaje y consecución de cualquier actividad de su interés, además de conseguir crear en ellos una motivación y una ejercitación de la mente.

El análisis de estas características puede llevarnos a descubrir aspectos específicos y singulares para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de idiomas en los adultos mayores, en este caso del español como lengua extranjera, lo que propiciaría una mayor adecuación a sus necesidades y desembocaría, finalmente, en una educación permanente más significativa.

3. LOS APRENDIENTES MAYORES

Muy a nuestro pesar, una de las imágenes que comúnmente se mantiene de la vejez, es la disminución de la capacidad intelectual y cognitiva, lo que se conoce como el declive de la inteligencia, como consecuencia del “desgaste” que se genera en el proceso vital. Si bien existen hoy numerosas investigaciones y estudios que prueban y constatan la inexactitud de estas afirmaciones, no es menos cierto que el aprendizaje en la tercera edad presenta ciertos rasgos distintivos y peculiaridades que creemos deben ser tenidos en cuenta para cualquier aproximación a los programas educativos que incluyen personas mayores. Por esta razón, consideraremos en este apartado las principales teorías del aprendizaje, y describiremos de forma muy general sus características, lo que nos permitirá posteriormente centrarnos en las peculiaridades del aprendizaje en la tercera edad y nos llevará a determinar los factores más importantes a tener en cuenta en el proceso enseñanza-aprendizaje de mayores.

3.1 Teorías sobre el aprendizaje

El aprendizaje es *la adquisición del conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia*³⁴. Las teorías y concepciones sobre el aprendizaje han evolucionado de manera considerable y de forma diferente a lo largo de la historia, desembocando en diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje aplicados al contexto educativo. A continuación se recoge una descripción esquemática de algunos de los principales:

- El **conductismo**, defendido por investigadores como Skinner, Pavlov o Thorndike³⁵, se centra en el aprendizaje a través del patrón estímulo-respuesta, que es común a todos los individuos. El aprendizaje consiste en la imitación y repetición de un estímulo observado. Por tanto, se considera aprendizaje el resultado de las conexiones entre estos estímulos y experiencias. El conocimiento es el producto de la aplicación de un conjunto de reglas de forma sistemática. En la enseñanza se traduce en un aprendizaje de memorización mecánica, en el que el alumno realiza ejercicios de repetición y se minimiza el papel del profesor, que se limita a corregir errores a través de su conocimiento de la verdad.
- En el **cognitivismo**, el aprendizaje se sustenta mediante la captación del cerebro de múltiples estímulos, que se convierten en conocimiento a través del resultado de la interacción entre la información procedente del sujeto y la información del medio. El proceso intelectual se reduce a un procesamiento de la información y el aprendizaje consiste en la representación de conocimiento adquirido externamente. En la enseñanza, la psicología cognitivista reconoce categorías cognitivas como la motivación, la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento o el lenguaje; la enseñanza debe ser facilitadora, y el profesor debe favorecer la transmisión del conocimiento y las condiciones externas que lo rodean para favorecer el aprendizaje. Algunos autores cognitivistas son Carril y Cagné.
- El **constructivismo simple**, formulado principalmente por Piaget, parte de que el aprendizaje es una construcción personal del individuo a partir de unas estructuras cognitivas internas que se transforman cuando el individuo interactúa con el entorno.

³⁴ RAE.

³⁵ A pesar de que las teorías de estos tres autores no tienen una fuerte relación entre sí, hemos querido citarlos por tratarse de unos de los más conocidos teóricos conductistas.

En sus estudios con niños, Piaget afirmó que la actividad es un factor esencial para el desarrollo de la inteligencia. El conocimiento se basa en la capacidad cognitiva del sujeto, en los conocimientos previos (su experiencia pasada) y en la interacción con el medio, por lo que se crean estructuras más y más complejas. En la enseñanza, el aprendizaje se realiza por descubrimiento y por la transformación de los estudiantes del conocimiento; esta transformación es individual y original en cada individuo. El profesor se limita a ser un mediador que anima al estudiante a investigar y fundamentar sus decisiones, sin tener en cuenta el error, considerado como la base del aprendizaje.

- El **constructivismo social** se basa en las ideas del psicólogo bielorruso Lev S. Vigotsky. Así como el constructivismo simple de Piaget reconoce al individuo como creador de la realidad, el socio-constructivismo apunta al poder de la sociedad y la cultura para la construcción del conocimiento. El aprendizaje también se considera una construcción del individuo a través de su experiencia pasada, pero en esta ocasión, es inseparable de la situación y la interacción con otras personas, que son los factores que permiten dar significado a la experiencia. El aprendizaje se basa en el aprendizaje con los demás, y la enseñanza se concibe en el marco humano y social. El conocimiento se crea mediante el contexto y la socialización. La enseñanza se basa en el aprendizaje colaborativo, con iguales y con expertos o profesores, y en la interacción de ideas y valores. El profesor comunica normas y valores y utiliza el lenguaje como una herramienta básica entre él y los estudiantes, y también los propios estudiantes entre ellos, que aprenden unos de otros.
- El **aprendizaje situado** y el **aprendizaje colaborativo**, se basan en los planteamientos del constructivismo social. El aprendizaje colaborativo postula que cada individuo es responsable de su aprendizaje así como del aprendizaje de los demás miembros del grupo. Se desarrolla a través de tecnología y estrategias que propician el intercambio de significados y hacen posibles el desarrollo de habilidades individuales y grupales. Los estudiantes interactúan mediante el intercambio de ideas, si bien la interpretación es personal y cada uno construye su conocimiento en relación a sus experiencias pasadas y sus esquemas. El aprendizaje situado, se basa en los mismos principios, pero en este caso, el conocimiento es situado, es decir, depende del contexto y la comunidad en la que se usa. Por tanto lo que se aprende está determinado por la forma y la situación del aprendizaje, si bien la interacción social sigue siendo fundamental.

- El **humanismo**, basado en las ideas del pedagogo Paolo Freire, se centra también en la concepción del aprendizaje como resultado de la interacción entre el individuo y el medio; los factores determinantes del aprendizaje no están ni en el papel del sujeto ni en el del objeto, sino en su interacción. El papel de la enseñanza es por tanto, permitir que los alumnos aprendan. El papel del estudiante es tan importante como el papel del profesor, quien se convierte en un facilitador de contextos pedagógicos, a través de los cuales el estudiante va construyendo su conocimiento. Por tanto, la relación profesor-estudiante es horizontal, no se trata de que el profesor transmita su verdad sobre el mundo, sino de que proporcione las herramientas al estudiante, teniendo en cuenta cada tipo de estudiante y su visión del entorno, para que éste las transforme, transformando la realidad. La educación está relacionada con la vida real de los estudiantes, y el aprendizaje no persigue el conocimiento de definiciones y conceptos, sino la creación de una identidad individual y social en el individuo.

De las anteriores teorías expresadas, se originan diferentes modelos pedagógicos, en los que se da primacía al profesor (conductismo), al alumno (cognitivism) o al proceso de interacción (constructivismo social y humanismo). Son estos últimos, basados en la interacción, nuestro foco de atención por considerar el aprendizaje como una actividad social, y no solo una realización individual, fruto de la asimilación del conocimiento a través de la actuación del propio sujeto activo y sus características, su experiencia pasada, su utilización de diversos medios y el contexto en el que se encuentra. Estos enfoques reconocen al aprendiente mayor como resultado de su experiencia vital y permiten considerar las características individuales y especialmente heterogéneas de este grupo de población en la adquisición de conocimiento.

Como muchos profesores dedicados a la enseñanza de mayores habrán podido observar, el modelo pedagógico al que responden estos alumnos es en general el modelo tradicional, en el que el papel del profesor es transmitir el conocimiento a los alumnos, quienes lo reciben pasivamente. Sin embargo, al considerar el aprendizaje como resultado de la interacción de sujetos activos con el medio, defenderemos este tipo de práctica pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje de los adultos mayores. Esta aproximación es muy significativa en estos aprendientes, debido al valor que puede desprenderse de sus aportaciones y a la inmensa importancia que cobra la motivación y

la superación. Siguiendo la teoría del constructivismo social de Vigotsky, el desarrollo de las relaciones sociales, el aprender con otros y con ayuda de los otros, es fundamental en el adulto mayor, quien desarrolla su potencial a través de la interacción. El humanista Paolo Freire también basa el aprendizaje en la participación y la búsqueda del conocimiento por parte de los estudiantes, que gracias a este y a la interpretación de la realidad, pueden cambiar la sociedad. La enseñanza-aprendizaje es un proceso recíproco, de tal forma que el papel del profesor no se centra en la transmisión de la verdad, sino en la motivación de una capacidad analítica y crítica en los estudiantes, que estimula la creatividad y la reflexión crítica; esta aproximación pedagógica estimula a su vez la participación de los adultos mayores, pues reconoce la adaptación de la enseñanza a las peculiaridades del grupo y considera especialmente relevante la educación a partir de la relevancia de la experiencia y los valores de los estudiantes, que en el caso del colectivo de la tercera edad, pensamos permite crear una educación más próxima a su realidad y necesidades, por su adaptación a las mismas, lo que será constatado más adelante con la investigación cualitativa a los adultos mayores japoneses, estudiantes de ELE en Instituto Cervantes (IC) de Tokio.

3.2 El aprendizaje en la tercera edad

Junto con el análisis de las principales teorías del aprendizaje y las características pedagógicas aplicables a la educación de los mayores, es importante destacar otros factores que hacen especial el proceso de enseñanza-aprendizaje en la tercera edad. Se debe tener en cuenta que el aprendizaje en adultos mayores no tiene, por ejemplo, un gran componente de aprendizaje académico y reglado, como ocurre en otras etapas de la vida, pero sí son parte esencial de la vida diaria del anciano los cambios físicos y fisiológicos, las crisis de identidad o los cambios de roles sociales, que también consideramos formas de aprendizaje:

- **La experiencia de aprendizaje.** En primer lugar, como hemos comentado anteriormente, en el ámbito de la educación y el aprendizaje, los adultos mayores son en general fruto de un aprendizaje conductista. En la actualidad los sistemas escolares introducen en sus programas técnicas y estrategias de aprendizaje destinadas a que desde edades muy tempranas los estudiantes aprendan a ser sujetos activos de su propio aprendizaje y adaptarlo a sus necesidades. En cambio, los

actuales adultos mayores no tuvieron este tipo de facilidades a la hora de aprender, por lo que el esfuerzo por aprender algo nuevo aumenta, al no contar con estas estrategias de aprendizaje, ahora desarrolladas en la niñez. Existen teorías que confirman que los adultos y los adultos mayores pueden aprender a aprender. Una de las investigaciones más sólidas en este campo es la Theory of Structural Cognitive Modifiability, creada por el profesor Reuven Feuerstein, y que reconoce un programa llamado *Enriquecimiento Instrumental*, que permite, a través de una serie de tareas, situaciones y problemas, modificar las funciones cognitivas que se presentan deficientes, debido a experiencias de aprendizaje anteriores. Por tanto, los adultos mayores podrían “aprender a aprender”.

· **Los cambios físicos y mentales.** El envejecimiento en las personas provoca cambios físicos y mentales. Dependiendo de la trayectoria y circunstancias vitales de una persona, estos cambios comienzan a percibirse en diferentes momentos, y es en la vejez cuando se advierten en todas las personas, aunque también de forma diferente. Los cambios que se producen, retomando lo discutido en un apartado anterior, son característicos a todos los seres humanos, y debidos a la actividad vital. Los cambios fisiológicos que resultan de la edad incluyen, por ejemplo, los sistemas cardiovascular y respiratorio, los sistemas de regulación, como la excreción, la digestión y el sistema inmunológico, los sistemas reproductor y sexual, el sistema nervioso, y los sistemas sensoriales que controlan la visión, el oído, el gusto, el tacto, el olfato y el equilibrio. Por ejemplo, la reducción de dopamina en el cerebro es común en edades avanzadas, y en extremo, provoca la enfermedad de Parkinson. O los derrames sanguíneos que se producen con el desgaste de las arterias, dañan los tejidos cerebrales y pueden causar parálisis, afasia o demencia. En el plano psicológico, existen estudios que argumentan la desaceleración y el decline de las capacidades cognitivas de los adultos mayores. Estas investigaciones, se refieren a un descenso en la velocidad de procesamiento de información, que a su vez reduce la capacidad de inteligencia³⁶. Por otra parte, la mayoría de los estudios sobre diferencias en edad se basan en muestras más bien pequeñas, y no tienen en cuenta las diferencias individuales, por lo que los resultados son contradictorios y no existe consenso entre autores. También se debe tener en cuenta el problema de cohortes, que no debe relacionarse con resultados de limitaciones en la edad; este problema se

³⁶ Salthouse, T. (2002) y Schaie, K.W. (1994), cit. en Lazarus (2006: 137).

debe a conflictos generacionales y se origina en las diferentes circunstancias en las que se desarrolla la vida de diferentes generaciones; en las investigaciones de cohortes, los resultados no son del todo fiables, pues las diferentes generaciones son el resultado de los diferentes conflictos y circunstancias que han marcado su vida, y por tanto, los resultados son producto de esto y no de la edad.

- **La pérdida de memoria** es otro de los factores atribuidos a la edad. En términos generales, existen más casos de personas mayores que jóvenes con dificultades en la memoria a corto plazo. En este sentido, parece que el adulto mayor necesita más tiempo para asimilar la información nueva. Sin embargo, una vez más, los resultados de las investigaciones son contradictorios, y en algunos casos no presentan rasgos comunes, además de primar la rapidez, factor por el que los adultos mayores aparecen en desventaja con respecto a generaciones menores.
- **La experiencia vital** es un factor fundamental en el resultado del aprendizaje de los adultos mayores. Algunos investigadores, como Botwinick, resaltan la importancia de la vida diaria y la trayectoria vital en el desarrollo cognitivo, argumentando que la información producto del aprendizaje y almacenada en lo que se conoce con la inteligencia cristalizada, resulta intacta, mientras que se produce un deterioro en la inteligencia fluida, que hace que resulte más difícil aprender o asimilar información nueva que no tiene relación con la experiencia vital. De esta forma, los adultos mayores con una amplia trayectoria de aprendizaje, en el sentido de amplio conocimiento del mundo y la cultura, por ejemplo, tendrán más facilidad en el aprendizaje que otras personas que han desarrollado menos estas capacidades a lo largo de su vida.

Existe un acuerdo general sobre la existencia de cambios cognitivos con la edad. Sin embargo, no hay consenso sobre las características de estos cambios, su universalidad o naturaleza. Sobre los puntos descritos anteriormente se pueden encontrar investigaciones totalmente opuestas, en parte debido a las diferentes metodologías utilizadas, y en parte fruto de diferencias paradigmáticas en los diversos tipos de estudios psicológicos y su desarrollo. Siguiendo un estudio de la investigadora Linda M. Woolf³⁷, los cambios cognitivos no son universales, sino que son el resultado de diferencias individuales. Las diferencias, por tanto, son el fruto del modo en que los

³⁷ Profesora-doctora de psicología de la Universidad de Webster.

cambios cognitivos son estudiados y evaluados. La psicología social defiende que los cambios son el resultado de la interacción entre los componentes genético, evolutivo y social de las personas³⁸, y por tanto, estos cambios pueden producirse en diferentes direcciones (memoria, inteligencia cristalizada, que tiende a aumentar con la edad³⁹, etc.). Según esta perspectiva las habilidades cognitivas no se deben en mayor medida a la edad, sino al estilo de vida, la salud, la economía, etc., y por tanto, dependen de la interacción de estos factores. Además, los cambios asociados con la edad son el resultado de un proceso normal de desarrollo y no el resultado de un proceso de enfermedad. Sin embargo, los resultados se confunden debido a las diferentes metodologías utilizadas por los investigadores, el método transversal (cross-sectional), el método longitudinal (longitudinal method) y el método secuencial (sequential method), no siempre coinciden, en parte porque se centran en diferentes dimensiones de estudio, generalmente los cambios de la edad, las diferencias de la edad, y los cambios culturales. Por ejemplo, la mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo intelectual en adultos mayores se han basado en investigaciones transversales, las cuales presentan el problema de los cohortes, con características como una mayor precaución de las personas mayores que hace que actúen con menos rapidez que los jóvenes (Okun, 1994), una mayor tendencia a los errores por omisión y no por perpetración como consecuencia de lo anterior, grandes diferencias en el nivel de educación, que tienden a producir enormes contrastes en sus respuestas sin influir la habilidad cognitiva, o una ligera ralentización del sistema nervioso central y periférico a partir de los 55 años (debido a factores culturales, ejercicio o dieta), que provoca que en aquellas investigaciones en las que se mide la velocidad, los adultos mayores consiguen peores resultados en comparación con otros más jóvenes (Botwinick, 1978). Todas estas características, fruto de las diferencias de cohortes, tienden a confundirse con diferencias debido a la edad.

Los estudios longitudinales sobre cambios en la edad, muestran confusión referente a las tendencias de selección y al desgaste de los sujetos, el grado de familiaridad y conocimiento de las pruebas y patrones utilizadas en la investigación, y los efectos de la historia; algunas de las consecuencias de la intervención de estos factores son el hecho de que los sujetos voluntarios suelen obtener mejores resultados que los que no han sido elegidos de forma voluntario (Baltes, 1976), o que los sujetos que permanecen en un

³⁸ Baltes y Schaie (1976); Nesselroade y Baltes (1974).

³⁹ Horn (1970) Nesselroade y Baltes (1974).

estudio hasta el final obtienen mejores resultados que aquellos que abandonan el estudio (Riegel y Riegel, 1972), lo que en estos estudios se concluye con una mejora de la actuación intelectual fruto de la edad.

El método secuencial, surgido en parte para resolver los problemas de los otros métodos, muestra que la mayoría de las habilidades cognitivas ganan o permanecen estables con el aumento de edad, salvo la velocidad psicomotora y la inteligencia fluida, relacionada con la fluidez verbal; este detrimento es, además, mucho menor que lo que se aprecia en el resultado de otro tipo de estudios, y en él, la plasticidad del cerebro, característica de cada persona, desempeña un papel esencial, por lo que el argumento del decline cognitivo en los adultos mayores, pierde toda su fuerza (Schaie 1977).

A pesar de los muchos estudios llevados a cabo sobre el aprendizaje en la tercera edad y los efectos de la edad en la capacidad cognitiva de los adultos mayores, no existe hoy un consenso relacionado con los resultados de las cuestiones planteadas. Parece, no obstante, que la mayoría de los autores están de acuerdo en la influencia de la cultura, el contexto y los factores socio económicos, así como de las diferencias individuales, en las habilidades cognitivas de las personas de la tercera edad, por lo que las diferencias encontradas no deben atribuirse en ningún caso a una disminución de la capacidad cognitiva con la edad. Parece también que ciertos autores concuerdan en mejorías cognitivas a lo largo de la vida (Blanchard-Fields, 1996, Whitbourne 1998). Whitbourne⁴⁰ señala que algunas habilidades cognitivas pueden mejorar con la edad, como la aparición de un mayor orden en los procesos de pensamiento abstracto, en los que se basan las manifestaciones de juicios y decisiones; es por ello, que a veces se dice que las personas mayores son más sabias, pues tienen respuestas más flexibles respecto a la resolución de problemas sociales, fruto también de su experiencia vital.

Referente a las habilidades lingüísticas y el aprendizaje de lenguas, se aplican en los adultos mayores las mismas características que en cualquier otro proceso de aprendizaje. Es importante destacar, que de la misma forma que se ha demostrado que el continuo uso de las capacidades cognitivas favorecen la salud y el desarrollo mental de las personas, el aprendizaje en la tercera edad puede favorecer el estado físico y psíquico, y ayudar a los adultos mayores a sentirse sanos física y mentalmente, y a olvidar los

⁴⁰ Cit. en Lazarus (2006: 137).

malestares producidos por el desgaste. El aprendizaje en la tercera edad debe ser algo elegido y motivador para el estudiante, y cualquier pensamiento relacionado con el declive cognitivo debe eliminarse y transformarse en apoyo y motivación. Es importante señalar, sin embargo, la tradición educativa de estas personas y tratar de adaptar los enfoques de aprendizaje actual a los esquemas con los que han aprendido, pues un cambio radical no favorecería el aprendizaje. El componente humano y comprensivo, y el conocimiento sobre las principales características de los adultos mayores deben existir en cualquier tipo de enseñanza que los incluya. Por último, el adulto mayor no es único responsable de su aprendizaje; la motivación es el elemento fundamental que determina el proceso de aprendizaje y debe ser el primer pilar en cualquier programa educativo diseñado para este sector de la población. Este tema se tratará en mayor profundidad más adelante, y referido a la enseñanza de español como segunda lengua.

4. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

4.1 Teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras

Las teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras son fruto de la evolución e investigación de las teorías del aprendizaje en general y otras teorías lingüísticas. Con el establecimiento de la enseñanza de idiomas, en la primera mitad del siglo XX, se hizo necesario un concepto de “método de enseñanza”. La búsqueda de este sistema se basó en campos como la lingüística y la psicología, y dio lugar a muy diversas ideologías y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que desembocó en diferentes transformaciones, innovaciones, y multitud de controversias, algunas de las cuales se siguen manteniendo en la actualidad.

Como hemos señalado en el punto anterior, el aprendizaje de los adultos mayores, si bien presenta unas características específicas, no muestra, en principio, ningún factor que lo limite en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. No obstante, el proceso de adquisición de una lengua presenta determinadas peculiaridades que merecen ser destacadas, en cuanto a proceso de aprendizaje se refiere. En el aprendizaje de lenguas extranjeras existen además, ciertos elementos que actúan como limitadores o posibilitadores y determinan el éxito final de adquisición, lo que se analizará para

desarrollar una mejor comprensión de los condicionantes que actúan en el aprendizaje en general, y en la tercera edad en particular.

4.1.1 *Adquisición versus aprendizaje*

En primer lugar, se debe distinguir entre los conceptos de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, pues en ocasiones dan lugar a equívocos. La adquisición es “el conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales el aprendiente desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en una lengua segunda para la comunicación”⁴¹. Este desarrollo sigue un orden de adquisición natural, muy similar a utilizado en el aprendizaje de la lengua materna. El aprendizaje de segundas lenguas se define como “el conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiente alcanza un determinado nivel de competencia en una lengua segunda”⁴², a través del ejercicio de diferentes destrezas y de actividades en las que se desenvuelve por medio de la creación de estrategias y técnicas. Es decir, la adquisición se refiere al desarrollo de una capacidad a través de un proceso inconsciente, que se basa en un orden natural; mientras que el aprendizaje designa tanto los procesos conscientes como los inconscientes por los que un aprendiente llega simplemente a un cierto grado de competencia de una lengua. El término adquisición también se usa para designar los procesos de aprendizaje⁴³, por lo que no haremos distinción en el uso de los términos.

4.1.2 *Antecedentes*

Las teorías sobre el aprendizaje de lenguas⁴⁴ se basaron, hasta mitad del siglo XX, en aspectos estructurales y sociales del lenguaje. Los estructuralistas se centraban en el análisis de las estructuras gramaticales para describir las formas lingüísticas de la lengua en sus diferentes niveles (fonemas, morfemas, lexemas, sintagmas y oraciones). Por su parte, los sociolingüistas analizaban las relaciones entre las formas lingüísticas y las diferentes variaciones sociales de uso (edad, variedades diatópicas, diastráticas y

⁴¹ Curso tutores de acogida. P. 24:

http://catedu.es/doc_intercultural/cursos/curso_tutores_acogida/Unidad%207_%20Conceptos_Factores.pdf

⁴² IDEM nota al pie 41.

⁴³ Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/indice.htm

⁴⁴ Baralo y Krysztalowska (2004).

diafásicas, contacto con otras lenguas, etc.), otorgando una gran importancia a las situaciones lingüísticas. A raíz del surgimiento de la gramática generativa, en la década de 1950, se empezó a considerar el lenguaje como un sistema cognitivo que forma parte de la estructura mental; el objeto de análisis dejó de ser el comportamiento lingüístico, y se centró en el conocimiento implícito de una lengua, manifestado en el uso que los hablantes hacen de ella.

La gramática generativa o generativismo, es la corriente creada por Noam Chomsky, y cuyo enfoque se aleja de los anteriores modelos de lenguaje, considerados a partir de entonces tradicionales. Chomsky postula que a partir del conocimiento (tácito) de un número limitado de estructuras y reglas, un hablante nativo de una lengua puede generar, en su uso, una infinita cantidad de construcciones sintácticas interpretables para un oyente de esa misma lengua, independientemente de que las hayan o no escuchado antes. Este conocimiento implícito es para Chomsky la *competencia*, y la capacidad de su uso es lo que él llama *actuación*. En la competencia de un hablante, el lingüista habla de una situación ideal, en la que no reconoce los factores externos y la situación real de un hablante, para poder analizar así, las capacidades comunes e inherentes a los humanos que permiten la comunicación mediante un sistema de signos articulados.

En las últimas décadas, numerosos lingüistas y pensadores, han criticado la gramática generativa por sus consideraciones de situaciones de hablantes ideales y su lejanía en el uso real y natural de la lengua, basando el aprendizaje y el uso en aspectos sociolingüísticos de la lengua. Teóricos como Hymes, Canale y Swain, han contrarrestado el concepto de *competencia gramatical* con el de *competencia comunicativa*, que tiene en cuenta no solo los enunciados gramaticalmente correctos, sino su adecuación social y los rasgos socioculturales correspondientes. Hymes señala que la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”⁴⁵. El conocimiento de la lengua estaría así, basado en una teoría lingüística y una teoría de la comunicación y la cultura, lo que se conoce como *competencia lingüístico-comunicativa*.

4.1.3 *La competencia comunicativa*

⁴⁵ Cit. en Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/indice.htm

El conocimiento intuitivo que todo hablante tiene de su lengua y que le permite comunicarse de una manera eficaz, es lo que se conoce como competencia lingüístico-comunicativa, que a su vez se divide en diferentes sub-competencias:

- Competencia lingüística: capacidad de producir y asimilar las estructuras de una lengua y las que no pertenecen a ella, a través de una serie de conocimientos léxicos, fonéticos, sintácticos y gramaticales.
- Competencia sociolingüística: capacidad de producir enunciados teniendo en cuenta el contexto tanto lingüístico como sociocultural de una comunidad de habla.
- Competencia pragmática: análisis y adecuación de un enunciado lingüístico a la situación de habla real en el momento de comunicación.
- Competencia discursiva: capacidad de poder construir e interpretar unidades de discurso, con una significación temática coherente, cohesionada y adecuada al contexto comunicativo.
- Competencia estratégica: capacidad para salvaguardar los diferentes obstáculos que puedan aparecer en una situación de comunicación y hacer que ésta no se rompa.

En el caso de una lengua materna, la adquisición de la competencia comunicativa se realiza de manera espontánea en todos los niños, por lo general, a partir de los siete meses de vida. Es un proceso inconsciente, que no precisa de instrucción formal, y que se desarrolla de la misma forma y consta de las mismas etapas, independientemente de la lengua, la situación social, la inteligencia u otros factores externos; se trata de un proceso con características universales, que es innato a la condición humana, y que se basa en una serie de conocimientos de la lengua, programados biológicamente para la adquisición del lenguaje.

4.2 La adquisición de segundas lenguas

La adquisición de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE), se centra en lenguas adquiridas después de la lengua materna (L1 o LM), que es la que posibilita al individuo con la capacidad del lenguaje. Distinguiremos aquí entre lenguas segundas, las aprendidas en un contexto natural de inmersión (y que requiere, por tanto, un esfuerzo menor en su estudio), y lenguas extranjeras, aquellas que se aprenden en un contexto institucional, mediante una enseñanza reglada de un determinado número de

horas (diarias o semanales), sin práctica fuera de este contexto institucional, y que requiere un mayor esfuerzo en su aprendizaje. En este estudio nos centraremos principalmente en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, debido a que los estudiantes y profesores participantes se encuentran en este contexto de actuación.

Tanto la adquisición de la lengua materna como la adquisición de una lengua extranjera se fundamentan en un proceso mental de reglas y principios, comunes a ambas, que se concreta en una gramática interiorizada. Sin embargo, y a pesar de los rasgos comunes, la gramática resultante y las características del proceso presentan grandes diferencias entre una y otra. Mientras que el niño adquiere la lengua materna de forma inconsciente y sin esfuerzo alguno, el aprendizaje de una lengua extranjera se desarrolla, en gran medida, de acuerdo con las necesidades y circunstancias individuales y del entorno de un individuo, requiere esfuerzo y está limitado por una serie de factores que determinan la distancia entre la LM y la LE.

La adquisición y el desarrollo del conocimiento de lenguas extranjeras ha sido analizado desde diferentes teorías de adquisición. A continuación se presentan cinco de las más relevantes, cuyas características están tomadas del estudio de Baralo y Krysztalowska (2004):

- **El conductismo.** Se sostiene en la teoría conductista descrita anteriormente, es decir, en que el aprendizaje se basa en la respuesta a un cierto estímulo, y está condicionado por su entorno. Está unida también al estructuralismo, teoría lingüística caracterizada por la práctica de estructuras en lengua escrita, y la repetición de estas estructuras a través de ejercicios orales. El aprendizaje de segundas lenguas consiste en la creación de unos hábitos lingüísticos, condicionados por el conocimiento de la LM, el cual es la causa de los errores cometidos en la LE, que deben ser corregidos. El éxito final depende de la aprobación extrínseca de los compañeros y del profesor, y de la aprobación intrínseca, de uno mismo y su satisfacción ante el uso de la lengua.
- **El innatismo.** Basado en las ideas de Chomsky, propone que la capacidad de lenguaje está determinada genéticamente. El ser humano dispone de un mecanismo para desarrollar, producir y procesar una lengua, llamada *dispositivo de adquisición*

del lenguaje o DAL, y que funciona a partir del input recibido y a través del cual el individuo crea su sistema de lenguaje, que en el caso de una LE, está influido por principios innatos y no por la LM. El DAL es un dispositivo exclusivo para la adquisición del lenguaje, lo que hace que el aprendizaje de lenguas sea considerado un proceso diferente a otro tipo de aprendizajes. El mecanismo innato que subyace al aprendizaje de lenguas es lo que Chomsky denomina *gramática universal* (GU), que interacciona con el input de una lengua particular y permite su adquisición. En el aprendizaje de LE, una de las principales aplicaciones de la gramática universal es el Modelo del Monitor, de Stephen D. Krashen (1981), que se divide en cinco hipótesis (distinción entre adquisición y aprendizaje, hipótesis del monitor, hipótesis del orden natural, hipótesis del input, e hipótesis del filtro afectivo). Krashen distingue la adquisición (asimilación natural de las reglas de una lengua) y el aprendizaje (estudio formal y consciente de las reglas); el sistema adquirido es el que se aplica en el inicio de la producción en la LE, y el aprendizaje funciona a través de un monitor que controla dichas producciones, que a su vez están determinadas por un input comprensible y que contiene información referencial. Este input se presenta a través de la instrucción en LE, y llega a los aprendientes motivados y sin ansiedad.

· **El cognitivismo.** Basado en el constructivismo de Piaget, sostiene que la adquisición del lenguaje comparte las mismas características cognitivas que cualquier otro tipo de aprendizaje. El aprendizaje es un proceso de modificación de conocimientos a partir del input y la capacidad cognitiva. La adquisición de una lengua extranjera se basa en el desarrollo de capacidades cognitivas complejas, diferentes a las utilizadas para la adquisición de la LM. Este conjunto de reglas se van modificando y transformando, según se va avanzando en el aprendizaje de la LE, de tal forma que la aplicación del sistema de reglas creado y utilizado de forma consciente, se transforma con la práctica, en un proceso inconsciente. A partir de estas premisas, se han creado diferentes modelos de adquisición de LE: McLaughlin (1978), Ellis (1990), Bialystok (1978), Meisel(1986). Si bien existen diferentes matices, en la construcción del conocimiento, estos modelos distinguen dos tipos de procesos: conscientes e inconscientes, controlados y automáticos, descriptivos y procedimentales. Además la producción del aprendiente es variable, dependiendo de la atención a la forma o al contenido, y el modo de realizar la tarea lingüística.

- **El interaccionismo.** Se sustenta en una predisposición innata para manejar los datos de una lengua, que se complementa con una interacción social, fruto de la experiencia diaria. Los datos lingüísticos deben ser significativos para el aprendiente, cuya interacción personal afecta, además, a la percepción y producción de la lengua. El contexto lingüístico, mediante el contacto con nativos, es esencial en el desarrollo del lenguaje, resultado además, de la actividad social y verbal. La modificación del input que se produce en el aula, (i.e. eliminación o simplificación de estructuras, para hacerlo más comprensible) es fundamental para la adquisición, así como la interacción, que actúa como facilitadora de la misma.
- **El ambientalismo.** Se refiere a la importancia del contexto y la dimensión afectiva en la adquisición de segundas lenguas y se centra principalmente en el proceso enseñanza-aprendizaje en contextos naturales, como el caso de los inmigrantes. La dimensión cognitiva queda relegada a un segundo plano, pues se trata de medir la configuración lingüística referente a los factores sociales o psicológicos. Los efectos de la lengua materna no son tenidos en cuenta en la adquisición de una lengua extranjera.

Las teorías sobre la adquisición de lenguas extranjeras pretenden abordar el tema desde diferentes perspectivas y premisas, lo que hace difícil su comparación. En este apartado se han mencionado cinco de las más representativas, si bien existen muchas más teorías y enfoques derivados⁴⁶.

En este punto, es importante destacar que los aprendientes mayores se formaron a partir de una tradición conductista, que es el caso de nuestro objeto de estudio, Japón. En este país, la metodología en la enseñanza de idiomas, estuvo influida por la reforma educativa del gobierno americano tras el fin de la II Guerra Mundial. Este tipo de formación influye en las características de aprendizaje de los adultos mayores y determina la forma de aproximación al estudio de lenguas extranjeras, que difiere de esta forma, de otro tipo de aprendientes.

4.3 Factores individuales en el proceso de aprendizaje

⁴⁶ Para una información más detallada y ampliada referente a metodología de segundas lenguas recomendamos leer a Richards et al. (2001), citado en la bibliografía de este estudio.

Los factores de aprendizaje son “todas aquellas circunstancias o variables que, en mayor o menor medida, condicionan el proceso de aprendizaje de la LE, favoreciéndolo o dificultándolo”⁴⁷. Estos factores son especialmente importantes en el aprendizaje de segundas lenguas en edades adultas, pues son la clave del éxito de los aprendientes. Dependiendo del autor, dichos factores son clasificados de diferentes maneras, algunas clasificaciones tienen en cuenta solo los factores relacionados con los estudiantes, mientras que otras describen las variables que se desprenden de los docentes y los centros de enseñanza o instituciones. La enumeración y descripción de estos factores varía principalmente en lo que se refiere a las variables individuales, las cuales son difíciles de determinar por sus características intrínsecas. Nosotros nos centraremos principalmente en los factores de aprendizaje relacionados con el estudiante, lo que nos ayudará a identificar aquellos rasgos más importantes o decisivos en los adultos mayores, y que posteriormente constataremos con los resultados del estudio cualitativo. En el siguiente cuadro se nombran los factores que se describirán:

<u>Factores cognitivos</u>	<u>Factores afectivos</u>
<ul style="list-style-type: none"> ≧ La aptitud. ≧ Las estrategias y los estilos de aprendizaje. ≧ La edad 	<ul style="list-style-type: none"> ≧ La actitud. ≧ La ansiedad. ≧ La motivación.

4.3.1 *La aptitud*

En el aprendizaje de segundas lenguas, la aptitud es el conjunto de capacidades que hace posible cooperar competentemente en el proceso de dicho aprendizaje. Existen diferentes y contradictorias teorías sobre el factor aptitud en el aprendizaje de lenguas. Algunas de las primeras investigaciones sobre este factor, intentaron medir el éxito de los aprendientes de lenguas extranjeras a través de específicas pruebas de aptitud, entre

⁴⁷ Diccionario de términos clave de ELE. Centro virtual Cervantes.

las que destacan el *Modern Language Aptitude Test* (Carroll y Sapon, 1959⁴⁸), o el *Pimsleur Language Aptitude Battery* (Pimsleur, 1966⁴⁹).

Estos tests determinan que la aptitud lingüística se compone de cuatro habilidades: la habilidad para identificar y recordar los nuevos sonidos de una lengua extranjera; la habilidad para entender las reglas gramaticales mediante muestras de lengua; la habilidad para inducir la correspondencia y relación de las palabras dentro de las oraciones; y la habilidad de memorizar palabras nuevas. Los resultados de estos tests identifican las debilidades y fortalezas de los estudiantes y determinan su grado de aptitud, lo que pretende ayudar a los profesores a crear diferentes actividades para mejorar las capacidades más débiles de los estudiantes.

En estudios más recientes se ha investigado la aptitud desde un enfoque más comunicativo, en cuyo caso no se consideran fiables las pruebas de aptitud anteriores, puesto que solo miden los aspectos formales de la lengua. De esta forma, en la determinación de la aptitud interactúan otros factores y otras habilidades cognitivas, como la inteligencia verbal (Gardner, 1993) o la creatividad, y que necesitamos tener en cuenta a la hora de evaluar el éxito en el aprendizaje de una lengua. Skehan (1998) distinguió tres secciones en la aptitud lingüística, comprimiendo las habilidades gramatical e inductiva en una sola aptitud para el análisis lingüístico, estrechamente relacionada con la inteligencia. En un estudio más reciente llevado a cabo por Sternberg (2002), y conocido como la teoría de la inteligencia exitosa (*Successful intelligence*), se distinguen tres tipos de aptitudes: la inteligencia analítica, o habilidad para evaluar, analizar, juzgar y contrastar, la inteligencia creativa, o habilidad para crear soluciones innovadoras a problemas, y la inteligencia práctica, o habilidad para adaptarse, adecuarse o elegir nuevos marcos a través de un conocimiento tácito. En este estudio, el autor manifiesta que los sistemas educativos de muchos países se centran principalmente en la inteligencia analítica, lo que favorece solamente a aquellos estudiantes que tengan más desarrollada esta capacidad.

Otros estudiosos (G. Neufeld 1978, J. Oller y K. Perkins 1978) identifican la aptitud con la inteligencia, defendiendo que no existen habilidades de aptitud como tal, sino que están determinadas por la inteligencia.

⁴⁸ Cit. en Larson-Hall (2007).

⁴⁹ http://en.wikipedia.org/wiki/Pimsleur_Language_Aptitude_Battery

A pesar de que los diferentes estudios sobre la aptitud, no llegan a un consenso sobre la naturaleza y funciones de este factor en el aprendizaje de segundas lenguas, sí parece que la aptitud lingüística es una capacidad fundamental para el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera. Siguiendo a Muñoz (2002: 22) la aptitud se presenta como una capacidad natural en los bebés cuando adquieren su lengua materna. Sin embargo, aquellos niños cuyos progenitores se preocupan por hablarles estimularles y/o motivarles a la lectura, presentan una mayor facilidad y unos mejores resultados a la hora de enfrentarse a una lengua extranjera.

No obstante hemos de señalar que esto no quiere decir que necesariamente se necesite “una aptitud para los idiomas”. En nuestras clases siempre contamos con estudiantes que precisan de un mayor esfuerzo, pero esto no es un impedimento para el éxito en el aprendizaje, aunque requerirá más tiempo y mayor dedicación por parte del estudiante, quien además necesitará contar con un gran componente motivador, de lo que hablaremos más adelante.

Los adultos mayores, como se ha comentado anteriormente, pueden tener la misma aptitud para el aprendizaje de una lengua extranjera que cualquier otro adulto. Es predecible, además, que aquellos aspectos menos favorecidos, como la aptitud memorística, son compensados por los ancianos a través de una mayor dedicación e interés por el estudio, en nuestro caso una lengua que ellos han elegido estudiar, y que en muchos casos, es una parte importante y agradable de su rutina diaria.

4.3.2 *Las estrategias y los estilos de aprendizaje*

Los estilos de aprendizaje “se refieren al modo particular en que cada aprendiente lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje”⁵⁰. Existen diversas categorías de estilos de aprendizaje. En el aprendizaje de lenguas extranjeras, destacan en primer lugar las referidas a las modalidades sensoriales, y que clasifican a los estudiantes según procesan los estímulos que reciben, es decir, de forma visual, auditiva o cinética (Revell y Norman, 1999). En segunda lugar, destaca la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1993), y que se basa en la existencia de diversas inteligencias. A continuación se muestra una clasificación de las mismas⁵¹.

⁵⁰ Diccionario de términos clave de ELE. Centro virtual Cervantes.

⁵¹ Arnold (2000: 319).

Las siete inteligencias múltiples

Verbal/ lingüística	Habilidad con las palabras y sensibilidad a las mismas, de forma oral y escrita
Musical	Sensibilidad al ritmo, al tono y a la melodía
Lógica/ matemática	Habilidad para utilizar números con eficacia y razonar bien
Espacial/ visual	Sensibilidad a la forma, al espacio, al color, a la línea y a la forma
Corporal/ cinestética	Habilidad para utilizar el cuerpo con el fin de expresar ideas y sentimientos
Interpersonal	Habilidad para comprender los estados de ánimo y las intenciones de otra persona
Intrapersonal	Habilidad para comprenderse a uno mismo y comprender las cualidades y las carencias de uno

Estilos de aprendizaje relativos a la percepción

Visual	Aprende con mayor eficacia con los ojos (vista)
Auditivo	Aprende con mayor eficacia con los oídos (oído)
Táctil	Aprende con mayor eficacia con el tacto (manual)
Cinestético	Aprende con mayor eficacia con la experiencia total del cuerpo
Grupal	Aprende con mayor eficacia trabajando con los demás
Individual	Aprende con mayor eficacia trabajando solo

Estilos de aprendizaje sensibles a la dependencia/ independencia de campo

Independiente de campo	Aprende con mayor eficacia de forma secuencial, analizando los hechos
Dependiente de campo	Aprende con mayor eficacia en contexto, de forma holística y es sensible a las relaciones

Estilos de aprendizaje de tipo analítico/ global

Analítico	Aprende con mayor eficacia de forma individual, secuencial y lineal
Global	Aprende con mayor eficacia mediante la experiencia concreta y la interacción con otras personas

Estilos de aprendizaje de tipo reflexivo/ impulsivo

Reflexivo	Aprende con mayor eficacia cuando tiene tiempo para considerar las opciones
Impulsivo	Aprende con mayor eficacia cuando es capaz de responder de inmediato

Estos estilos son flexibles, por lo que pueden variar dependiendo del contexto en el que se encuentre el estudiante; por ejemplo, algunos estudiantes utilizan un estilo de aprendizaje diferente si, habiendo estudiado español en su país, deciden incorporarse a un programa de inmersión en España o Latinoamérica.

Los estilos de aprendizaje se manifiestan, entre otras cosas, en las estrategias de aprendizaje, que se refieren a la capacidad que tiene un estudiante de aplicar los diferentes recursos de los que dispone al aprendizaje de una LE, de la forma más efectiva posible.

Las estrategias de aprendizaje en LE se empezaron a analizar como consecuencia de los avances de las ciencias cognitivas, principalmente para identificar cuáles eran los factores determinantes del éxito de aprendizaje de algunos estudiantes respecto a otros. El concepto ha sido tratado por diferentes autores, y ha sufrido una evolución, desde los primeros estudios hasta los más actuales. Tarone (1993) (cit. en Lessard-Clouston, 1997), define las estrategias de aprendizaje como “un intento por desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta, para incorporarlas en su competencia de interlengua. Para Rubin (1987) (cit. en Lessard-Clouston) las estrategias son “aquellas que contribuyen al desarrollo del sistema de la lengua que el aprendiente construye, y que afecta directamente al aprendizaje”. O’Malley y Chamot (1990) (cit. en Lessard-Clouston), las definen como “pensamientos o comportamientos especiales que las personas usan para ayudarse a comprender, aprender o retener información nueva”.

Por último Lessard-Clouston recoge una definición (Oxford, 1992/1993: 18) (cit en Lessard-Clouston) que nos parece la más completa en el campo de estudio de lenguas extranjeras:

“Language learning strategies – specific actions, behaviours, steps, or techniques that students (often intentionally) use to improve their progress in developing L2 skills. These strategies can facilitate the internalization, storage, retrieval, or use of the new language. Strategies are tools for the self-directed involvement necessary for developing communicative ability”.

Por tanto, la evolución en el término ha dado lugar a la tendencia actual de clasificar y caracterizar las estrategias de aprendizaje. A pesar de que existen diversas clasificaciones, basadas en diferentes definiciones, presentamos a continuación una clasificación de características comunes, de la misma autora⁵².

⁵² Oxford (1990).

Estrategias de aprendizaje:

1. Contribuyen a la consecución de la competencia comunicativa.
2. Permiten a los aprendientes un mayor control de su aprendizaje.
3. Expanden el papel de los profesores.
4. Orientan en la resolución de problemas.
5. Son acciones específicas llevadas a cabo por el aprendiente.
6. Implican muchos aspectos del aprendiente, no solo el aspecto cognitivo.
7. Apoyan el proceso de aprendizaje tanto directa como indirectamente.
8. No son observables siempre.
9. Con frecuencia son conscientes.
10. Pueden enseñarse.
11. Son flexibles.
12. Son sensibles respecto a la influencia de otros factores.

Las clasificaciones realizadas de las propias estrategias también resultan variadas. Una de las clasificaciones más completas y extendidas es la de Oxford (1990), que se basa en una clasificación anterior de Chamot y O'Malley (1987), la cual divide las estrategias en metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas, y reconoce la importancia de la interacción entre el profesor y los estudiantes, así como entre los propios estudiantes. La clasificación de Oxford se basa en una división en estrategias directas, las cuales incluyen y requieren directamente el procesamiento mental de la lengua meta, y estrategias indirectas, aquellas que no involucran de forma directa a la lengua meta, pero sirven de apoyo y ayuda al aprendizaje de la LE (Oxford: 135-136):

Estrategias directas:

Estrategias de memoria (asociaciones de palabras, repeticiones de estructura, etc.).

Estrategias cognitivas (tomar apuntes, traducir, etc).

Estrategias de compensación (mímica o uso de ejemplos para expresar una idea, comparación de estructuras lingüísticas en LM y LE, etc).

Estrategias indirectas:

Estrategias metacognitivas (auto-evaluación, organización y reflexión sobre el estudio, etc).

Estrategias afectivas (recompensas en el estudio, expresión de los sentimientos ante la LE, actitud positiva, etc.).

Estrategias sociales (preguntas dudas, cooperar con los compañeros, desarrollar o progresar en el entendimiento cultural, etc.).

La elección de unas estrategias u otras depende, por una parte, de las diferencias individuales de los estudiantes, su actitud, creencias, motivación, experiencias previas en el estudio, etc., y por otra parte de la situación de enseñanza-aprendizaje, es decir, la proximidad entre la LM y la LE, el contexto y la regulación de la enseñanza, el estudio y las tareas a realizar, etc. El uso de las estrategias apropiadas contribuye al éxito del aprendizaje, como se muestra en estudios de Oxford y Green (1995: 265), en los que se obtiene que los estudiantes con mejores resultados fueron los que presentaron un uso más frecuente de diferentes tipos de estrategias. Sin embargo, el éxito no depende solo del número de estrategias, sino de la buena elección por parte del aprendiente y de un correcto uso de las mismas (Oxford, 1990:199). Numerosos investigadores han sugerido que la enseñanza de las propias estrategias puede resultar muy efectivo en el proceso de aprendizaje⁵³; por una parte los estudiantes pueden aprender a dirigir su propio estudio de forma adecuada, y adaptarse al curso y al contexto, y por otra parte, puede ayudarlos a conocer sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje de LE, tener un mayor control sobre el pensamiento cognitivo, lo que repercute en un mejor uso. En este sentido el docente adquiere una gran responsabilidad y debe jugar el papel de lo que se conoce como profesor estratégico, que según Beltrán (1993) se refiere a un instructor eficaz, estratégico en su propio aprendizaje y con capacidad para influir en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, favoreciendo la reflexión sobre el aprendizaje, la toma de decisiones, o la utilidad de lo aprendido. La tendencia actual aboga por incluir esta labor del profesor como facilitador en el proceso de aprendizaje (Monereo et al. 2001).

El *aprender a aprender* es una herramienta fundamental en los nuevos marcos educativos, y cobra especial importancia en el aprendizaje a adultos mayores, quienes debido a la influencia de las metodologías basadas en el conductismo, necesitan una mayor instrucción en el uso y explotación de las estrategias. Una propuesta pensada

⁵³ Chamot and Kupper (1989), O'Malley 1987, Thompson and Rubin (1993), Arnold (2000).

para este fin es el *enseñar a pensar*, un enfoque propuesto por Monereo (1990), que se centra en tres áreas de actuación:

El enseñar a pensar, basado en la enseñanza a los estudiantes de habilidades cognitivas, que tiene como objetivo perfeccionar sus procesos de razonamiento.

El enseñar sobre el pensar, mediante lo que se anima a los estudiantes a ser conscientes de sus procesos y estrategias mentales para poder controlarlos y optimizar el aprendizaje individual.

El enseñar sobre la base del pensar, que incorpora objetivos de aprendizaje en los programas educativos, adaptados a los diferentes niveles y contenidos.

Cada estudiante debe ser consciente y utilizar sus propias estrategias de aprendizaje. Es importante que el profesor conozca y promueva estas estrategias teniendo en cuenta las características personales de cada individuo, sus capacidades cognitivas y limitaciones, y trate de adaptar el conjunto al contexto educativo en el que se encuentra.

En relación a los adultos mayores la necesidad del profesor de conocer estos estilos y estrategias de aprendizaje es fundamental, puesto que estos son el resultado de una mayor experiencia y por tanto puede que estén más fijos o se aferrarse más a ellos que otros estudiantes.

4.3.3 *La actitud*

La actitud es la disposición psicológica hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. Este factor puede variar y manifestarse de diferentes formas en el proceso de aprendizaje y se refiere no solo a la lengua meta sino también a su cultura, así como al grupo de aprendizaje y a la propia experiencia. La actitud de un estudiante hacia la lengua meta depende de varios factores, tales como su contexto vital (familiar y educativo), su situación y grupo de aprendizaje, su lengua materna y origen étnico, etc. Diversas investigaciones afirman que una actitud positiva hacia la lengua meta facilita la adquisición y, por tanto, el éxito en el aprendizaje (Gardner, 1985; Ehrman y Dörnyei, 1988)⁵⁴, sin embargo, hay otros estudios que presentan resultados conflictivos, en los que una actitud negativa favorece el éxito final de aprendizaje (Svanes, 1988; Oller, 1977).

⁵⁴ Cit. en Arnorl (2000).

Debemos destacar en este punto, la hipótesis del filtro afectivo de Stephen Krashen (1982), que hace referencia a la importancia de un ambiente relajado y seguro para el aprendiente, y una actitud positiva, lo que redundará en una mayor asimilación de conocimiento (input):

“The affective Filter Hypothesis captures the relationship between affective variables and the process of second language acquisition by positing that acquirers vary with respect to the strength or level of their Affective Filters. Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong Affective Filter – even understand the message, the input will not reach of the brain responsible for language acquisition, or the language acquisition will not only seek and obtain more input, they will also have a lower or weaker filter. They will be more open to the input, and it will strike “deeper”⁵⁵.

Asimismo, es importante destacar la importancia que cobra la tradición en el proceso enseñanza-aprendizaje, y los factores culturales y etnográficos de un determinado grupo de aprendientes con respecto a su actitud sobre la lengua meta. En el caso de Japón y de otros países asiáticos, la influencia de la cultura confucionista hace que los estudiantes se sientan cohibidos a la hora de participar en clase, principalmente por miedo al error y al ridículo, lo que puede convertirse en una situación de miedo y una actitud negativa ante la LE. Esto mismo es expresado por Hui (1997: 38)⁵⁶ sobre China de la siguiente forma:

“China has a Confucian culture, which seeks compromise between people. When it is applied to language learning, it is obvious that students are reluctant to air their views loudly for fear of losing face or offending others... In addition, there are some Chinese sayings which discourage oral communication in class. The following are some examples: Silence is gold; it’s the noisy bird that is easily shot dead; a real man should be good at thinking, but weak at speaking; don’t speak out unless spoken to; keep your mouth shut but your eyes open; keep silent unless you can burst on the scene like a bombshell”

⁵⁵ Krashen (1982:21).

⁵⁶ <http://iteslj.org/Articles/Warden-Difference/>

Algunos enfoques de enseñanza actuales, en especial el humanismo, subrayan que el desarrollo de una actitud positiva es posible mediante la integración de la variable afectiva, además de la cognitiva, en el proceso de aprendizaje. En los últimos años, esto se ha utilizado a través de actividades humanísticas llevadas al aula⁵⁷, con el objetivo de que los estudiantes se sientan más integrados con el resto del grupo, más valorados y seguros de sí mismos y de sus cualidades, y desarrollen actitudes más positivas hacia el estudio de la lengua⁵⁸.

La introducción de actividades relacionadas con el conocimiento de la cultura de la lengua meta es también fundamental para eliminar de los estudiantes posibles estereotipos negativos y crear en ellos una actitud crítica hacia la cultura propia, y una actitud favorable hacia la comprensión intercultural.

Es importante mencionar que los adultos mayores en general presentan una actitud positiva hacia la lengua; en este momento de su vida, el estudio de la LE es una elección personal y una actividad gratificante, si bien la motivación y el papel del profesor sobre ella son factores esenciales, como veremos en el apartado de motivación.

4.3.4 *La ansiedad*

La ansiedad puede ser definida como “un estado emocional desagradable o una condición que se caracteriza por sentimientos subjetivos de tensión, aprensión y preocupación, y por la activación o estímulo del sistema nervioso autónomo”⁵⁹. Es un factor negativo que generalmente se relaciona con sentimientos como el miedo, la dificultad, la frustración, la tensión, la baja autoestima o la inseguridad, y puede manifestarse de diferentes formas, dependiendo de las características del individuo y la situación particular. En el aprendizaje de idiomas, la ansiedad se refiere al “temor o la aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en su lengua extranjera” (Gardner y MacIntyre, 1993)⁶⁰. Está considerado uno de los factores más importantes en el aprendizaje de una LE. En ocasiones, si un estudiante ha tenido repetidas situaciones de ansiedad en experiencias de aprendizaje pasadas, dicho estudiante puede que asocie la ansiedad como la lengua extranjera, y por

⁵⁷ Arnold (2000).

⁵⁸ Para más información sobre la introducción de actividades humanísticas en el aula véase el libro de Gertrude Moskowitz (1978), *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A SourceBook on Humanistic Techniques* (cit. en Arnold 2000:209).

⁵⁹ Spielberger (1972).

⁶⁰ Cit. en Arnold (2000: 78).

tanto, estará predispuesto hacia ella en cualquier contexto en el que aparezca esta LE (MacIntyre, 1991). Así como los métodos tradicionales en la enseñanza de idiomas, basados en la gramática y la traducción, pueden favorecer la reducción de la ansiedad en los estudiantes, la actual metodología comunicativa puede ser vista por el estudiante como una amenaza, y crear situaciones de ansiedad. De esta forma, es fundamental que los individuos desarrollen el aprendizaje en un ambiente seguro emocionalmente (Arnold y Brown, 2000: 27). En la clase de LE, donde los estudiantes a veces no controlan la situación de comunicación, la aprensión puede crecer ante el miedo a no entender a sus compañeros o al profesor, o a no ser entendido por estos, lo que puede llevarles a mostrarse callados y/o reticentes, contrariamente a sus intenciones primeras.

La ansiedad ante el lenguaje se relaciona con una serie de elementos personales y una serie de procedimientos relacionados con el aula de idiomas⁶¹. Tales son:

- **La autoestima**, entendida como “la valoración generalmente positiva de uno mismo”⁶², puede provocar ansiedad a los estudiantes cuya valoración de sí mismos es muy baja, además de aparecer ante determinadas situaciones en el aula, que les impiden comportarse de manera natural, teniendo que adaptarse a determinados roles requeridos en las situaciones de comunicación.
- **La tolerancia de la ambigüedad**, se refiere a la aceptación de la ambigüedad que se produce en determinadas situaciones dentro de la clase de idiomas, relacionada con los referentes, los fonemas y sus grafías, la significación de las palabras o de los contextos, etc.
- **La asunción de riesgos**, se observa en la disminución de esta por parte de los estudiantes que sufren ansiedad, por miedo a la crítica de sus compañeros o por la suya propia. Esta disminución puede verse afectada por el hecho de que los estudiantes no se sientan cómodos en el contexto educativo.
- **La competitividad**, genera ansiedad en algunos estudiantes, sobre todo aquellos que tienden a compararse con otros en el aprendizaje de idiomas; sin embargo, la relación competitividad-ansiedad varía enormemente de unos individuos a otros, y especialmente si estos se enmarcan dentro de una cultura competitiva, (como es la cultura japonesa) o no.

⁶¹ Arnold (2000: 80-85).

⁶² RAE.

- **La ansiedad social**, dificulta la actuación de los individuos en cuanto que crece en ellos el miedo a la crítica de los demás, por lo que evitan o minimizan cualquier actuación que implique una relación o interacción con los demás. La ansiedad comunicativa responde al “nivel de ansiedad de una persona asociado con una comunicación real o prevista con otra persona o personas” (McCroskey, 1984)⁶³.
- **La ansiedad ante los exámenes**, puede surgir en personas que también presentan ansiedad social; los aprendientes sienten presión ante el hecho de realizar cualquier tipo de evaluación en una L2 o LE, ya que se encuentran doblemente amenazados por el hecho de coordinar conceptos en otro idioma y en un tiempo limitado; ante esto, puede que se bloqueen y no contesten correctamente (i.e. en un examen) aún sabiendo la respuesta. En algunos individuos, la ansiedad ante los exámenes puede producirse por la simple mención del término.
- **Identidad y choque cultural** relacionado con la ansiedad, puede producirse en personas altamente identificadas con la cultura meta (ante la pérdida de la cultura e identidad propia), o por el contrario, escasamente identificadas.
- **Las creencias**, que tanto profesores como alumnos tienen ante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, pueden disminuir o aumentar en el aprendizaje de una LE. Algunos ejemplos de creencias intensificadoras de la ansiedad son expectativas irreales de éxito a corto plazo, mejor aprendizaje de unas personas con determinadas capacidades cognitivas con respecto a otras, caracterización del profesor como una persona exigente, corregidor de errores, etc.
- **Las actividades y las prácticas del aula**, se refieren en muchos casos a prácticas orales, tanto de comprensión como de expresión, aunque otras actividades de escritura y lectura también provocan ansiedad, dependiendo de las características personales del estudiante.
- **Las interacciones profesor-alumno**, referentes al miedo de los estudiantes ante el castigo del error o el ridículo, principalmente, y los conflictos surgidos de las diferencias entre el estilo de aprendizaje del estudiante y del profesor, pueden producir ansiedad y gran presión en los estudiantes en cualquier contexto educativo.

Como se puede observar, el fenómeno de la ansiedad en la enseñanza de lenguas extranjeras presenta una gran complejidad y depende de multitud de factores, además de

⁶³ Cit. en Arnold, (2000: 82).

la importancia que cobran las características individuales en su aparición y desarrollo. De igual forma, en el caso de los adultos mayores, la ansiedad puede ser provocada de muy diferentes formas y manifestarse de diversas maneras en el aula de LE, quizás las más comunes relacionadas con la falta de aceptación o el miedo al rechazo de otros estudiantes más jóvenes, la ansiedad antes los exámenes, o el miedo al error y al ridículo. Asimismo, se hace notar la importancia de la cultura; por ejemplo, el escaso contacto ocular, señal de ansiedad en muchas culturas, no es precisamente una señal de la misma en la cultura japonesa, donde el “excesivo” contacto visual se considera inapropiado, lo mismo que el excesivo protagonismo. En este sentido el papel del profesor como descubridor y reductor del sentimiento de ansiedad en los estudiantes, puede hacer que desaparezca la presión y sea sustituida por otros sentimientos de atención, éxito, etc., favorecedores del aprendizaje.

4.3.5 *La edad*

La edad es uno de los factores más estudiado y analizado en el campo de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras, y se refiere a la manera de aprender y al nivel de competencia que un individuo llega a obtener dependiendo de la edad en la que lo realice. De forma general, existe la creencia de que cuanto antes se inicie una persona en el aprendizaje de una L2 o LE, mejores resultados obtendrá.

La importancia de la edad viene acompañada de una teoría, formulada por Lenneberg en 1967, y conocida como *la hipótesis del periodo crítico* (HPC) o *Critical Period Hipótesis* (CPH). Esta teoría considera que a partir de determinada edad (alrededor de los 12 años, lo que coincide con la adolescencia), la adquisición de otra lengua, hasta ese momento adquirida de forma natural, se convierte en un proceso dificultoso y que no siempre termina en éxito, lo que el autor relaciona con argumentos relativos a la composición del cerebro. Las posturas relacionadas con esta hipótesis y el factor edad se refieren, sin embargo, principalmente a aspectos fonéticos y lo que se conoce como *el acento extranjero*, basado en que los niños que aprenden antes de dicho periodo tienen un acento nativo, lo que no ocurre con los aprendientes adultos. Existen al respecto investigaciones que presentan resultados muy diversos, posturas cercanas a la de Lenneberg, como Oyama (1979)⁶⁴ y la existencia de un periodo ventajoso para la

⁶⁴ Cit. en Cortés Moreno (2002).

adquisición (aunque no plantea la adquisición fuera de él como imposible), Scovel (1978) con referencia a la HPC en la adquisición de la pronunciación, Carroll (1980)⁶⁵ y su postulación de los mejores resultados en las personas cuyo aprendizaje empieza en edades tempranas, o Krashen (1982), quien defiende la dificultad del aprendizaje en la edad adulta debido al desarrollo del pensamiento abstracto en esta. Otras posturas, presentan dudas sobre la HPC y se refieren a la mayor rapidez de aprendizaje en los adultos (Neufeld, 1978 y 1979; Birdsong, 1990, Krashen et al., 1979)⁶⁶, a la no garantía de éxito en edades tempranas, (Thompson, 1991), (Muñoz 2002, relativo a la necesidad de esfuerzo y motivación)⁶⁷, o a otros factores relacionados con la edad y por los cuales esta se ve condicionada.

Las diversas posturas relacionadas con el factor edad se deben a los diferentes métodos de investigación y de análisis de datos, así como a otros factores relacionados con la edad y que influyen en la misma de una forma u otra. Como punto de cohesión de algunas de las más importantes teorías citamos los siguientes puntos seleccionados por Ellis (1994: 494):

- *Agudeza sensorial*: se refiere a la disminución de la capacidad de percibir y producir sonidos pertenecientes a la lengua meta, en los aprendientes adultos, lo que Loritz (1991) reconoce relacionado con los esquemas fonéticos que un adulto crea a partir de su lengua materna, y que posteriormente se resiste a modificar. En esta misma línea, Flege (1981)⁶⁸, postula la comodidad de los estudiantes adultos al utilizar el sistema fonológico de su lengua materna en la lengua extranjera lo que les permite eliminar el esfuerzo que supone aprender otro sistema, a través de la adaptación del propio.
- *Evolución neurológica*: se centra en los cambios que la edad produce en la estructura cerebral, y se refiere a los cambios neurológicos relacionados con la capacidad de pensamiento abstracto que aparece entre los 10 y los 13 años, y que hace a los adultos analizar el aprendizaje a través del raciocinio (en contraposición con los niños, cuyo aprendizaje es más natural).
- *Factores afectivos y de motivación*: la motivación para comunicarse e integrarse en la cultura de la LE de los niños es mayor que en los adultos, (pues estos lo sienten

⁶⁵ Cit. en Cortés Moreno (2002).

⁶⁶ Cit. en Cortés Moreno (2002).

⁶⁷ Thompson y Muñoz, cit en Cortés Moreno (2002).

⁶⁸ Cit. en Cortés Moreno (2002).

como una necesidad). Además los más pequeños no presentan ninguna clase de inhibición y se muestran con naturalidad, al contrario que los adolescentes o los adultos, en los que aparece el miedo al ridículo o a la opinión de los demás sobre sus actuaciones.

- *Factores cognitivos*: mientras los niños utilizan el mismo mecanismo de aprendizaje en su LM que en su L2 o LE, los adultos lo adaptan a su propio conocimiento inductivo de la lengua. Así, los factores cognitivos también influyen en que los niños se expresen de forma natural, como lo hacen en su lengua materna, mientras que los adultos se sientan más coaccionados y lo hagan de una manera “más lógica” (pensando en los posibles errores, buscando palabras específicas, etc.)
- *Aducto*: los niños reciben un input de mayor calidad y cantidad que los adultos (se les habla más despacio, con mayor atención), aunque los adultos lo sufragan con mayores negociaciones de significado, por lo que pueden conseguir niveles de comprensión comparable a la de un nativo.

Parece que, salvo casos excepcionales, solo los niños llegan al dominio fonético de los nativos, si bien el aprendizaje de la gramática no está condicionado por la edad; algunos estudios afirman incluso que los aprendientes adultos obtienen un mayor dominio de la sintaxis, la morfología, la comprensión lectora o el vocabulario (Cummins, 1981). Por otra parte, existen determinados factores relevantes relacionados con la edad, como la personalidad, como hemos mencionado, más espontánea en los niños y más retraída en el aprendizaje adulto, lo que también se relaciona con el sentimiento de conciencia de error en los adultos, al contrario que en los niños, los temas desarrollados en edades tempranas son siempre más simples que la temática abstracta a la que puede tener que enfrentarse un adulto en su lengua meta. Por otra parte, el miedo a la pérdida de identidad también puede aparecer en edades adultas (Chaika, 1994: 39), razón por la que de forma consciente o inconsciente se prefiera mantener *el acento extranjero* en la LE, factor también relacionado con el grado de dominio que se pretende alcanzar en la lengua meta, y que en los casos adultos puede estar relacionado simplemente con un conocimiento básico. El factor tiempo también influye, especialmente en contextos en el que el aprendizaje se produce de forma natural y espontánea o por contraposición, en ambientes con instrucción formal o reglada.

Si bien parece existir un periodo sensible o *sensitive period* (Ellis, 1994), en el que la adquisición de la lengua resulta más fácil, el aprendizaje de una lengua extranjera es

factible a cualquier edad. En relación a los adultos mayores, las características se presentan de la misma forma que para el resto de los adultos, con una especial atención a la motivación, que actúa como factor decisivo y otorga al aprendizaje un sentido que trasciende a la dedicación, al interés y paralelamente, al éxito final, lo que veremos en el siguiente punto.

4.3.6 *La motivación*

En el aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras, se considera motivación el conjunto de causas o razones que mueven o animan a una persona al aprendizaje de la lengua meta. La motivación es uno de los factores más importantes en el sentido de que hace que los estudiantes sientan y disfruten la valía de dicho aprendizaje, lo que influye directamente en el éxito final.

Psicológicamente se distinguen dos tipos de motivación:

- “**La motivación extrínseca**, es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior.”
- “**La motivación intrínseca**, supone que el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella”⁶⁹.

Dos de los estudiosos cuyas investigaciones más han trascendido en el análisis de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras son R.C. Gardner y W. E. Lambert, a través de su enfoque socio-psicológico de este factor. Para estos autores, la motivación estaría dividida en dos tipos de orientaciones, la orientación integradora, referida a “un deseo por desarrollar una comprensión de la cultura de la lengua meta (y presumiblemente de llegar a integrarse en ella)”, y la orientación instrumental, entendida como “la percepción de la necesidad de aprender la lengua meta por alguna razón funcional (conseguir un empleo, por ejemplo)”⁷⁰. Es decir, la primera se encuentra en aquellos individuos que se identifican o se sienten cercanos a los miembros de la lengua meta y su cultura, y en muchos casos, quieren también llegar a ser parte de esa cultura. En el segundo caso, la motivación tiene un sentido mucho más

⁶⁹ Diccionario de términos clave de ELE. Centro virtual Cervantes.

⁷⁰ Ellis (2004).

práctico, y se dirige a la consecución de un objetivo más útil, como un ascenso, la entrada en un determinado programa académico, un viaje o unas vacaciones, etc. Existen diferentes posturas sobre la supremacía de una orientación u otra. En un principio, Gardner y Lambert (1972)⁷¹ afirmaron la supremacía de la orientación integradora por los mejores resultados obtenidos en los estudiantes de este tipo con respecto a estudiantes con fines más instrumentales, lo que fue corroborado por otras investigaciones, como Schmidt (1995) o Ellis (1994). Sin embargo, en investigaciones posteriores, se han analizado casos en los que la orientación instrumental puede llevar a los mismos resultados en el aprendizaje (Gardner y McIntyre (1991), significativamente en países o lugares caracterizados por la supremacía de otras lenguas diferentes a la lengua meta⁷².

Por otra parte a partir de los 90 se ha llegado a resultados que definen la motivación como un factor más flexible, y no solo como la causa del *rendimiento* en el aprendizaje. En este sentido, se ve la motivación como un factor más dinámico que puede atravesar diferentes etapas en el proceso de aprendizaje, además de depender de diversos factores. Una de las más recientes teorías al respecto es la propuesta por Dörnyei (2001), referente a la motivación de una L2 en el aula y su procesamiento:

“El modelo de procesamiento de la motivación para el aprendizaje de una L2 en el aula distingue entre tres conceptos: un “estadio de pre-acción”, que comporta “motivación en la selección” y se relaciona estrechamente con la idea de orientación; un “estadio activo”, que implica “motivación para la ejecución”, en este caso asociada con el esfuerzo que el aprendiente está dispuesto a invertir para alcanzar el objetivo general y muy influenciada por la calidad de la experiencia del aprendizaje; y un “estadio de post-acción”, que implica “retrospección de la motivación”, donde a partir de la experiencia del aprendizaje el aprendiente formula representaciones que influyen sobre su grado de preparación para continuar” (Ellis, 2005: 33).

Este tipo de modelo permite, por una parte, explicar los cambios que se producen en la motivación, a lo largo de diferentes fases, y por otra parte, nos hace más conscientes de la importancia que puede desempeñar el profesor, la metodología utilizada o el contexto de aprendizaje en proceso de adquisición. Puede ser fundamental, por ejemplo, las

⁷¹ Cit. en Arnorl (2000).

⁷² Gómez Martínez (2001)

creencias del profesor y su papel de apoyo a los estudiantes mediante pensamientos positivos, recompensas o frases de ánimo; la empatía de unos estudiantes hacia otros y la creación de un buen ambiente de clase, la metodología llevada a cabo, o la selección de materiales y actividades adecuadas y pensadas para un grupo de estudiantes en concreto.

La motivación es considerada como la esencia del aprendizaje de lenguas segundas y lenguas extranjeras. Es un factor dinámico, que puede variar en el proceso de aprendizaje debido a muy diversas razones. En el caso que nos ocupa, la motivación de adultos mayores está más ligada a razones intrínsecas, lo que en muchos casos podría significar un agrado y disfrute en el aprendizaje, si bien, la importancia que este grupo otorga al profesor y su actuación, debido principalmente a su tradición educativa, hace que el papel de este aumente en relación a la actitud y creencias que pueda o no mostrar, y que podrían influir definitivamente en estos estudiantes. Por último, para los adultos mayores como para cualquier otro tipo de estudiante, la motivación está sujeta a otro tipo de factores y circunstancias, muchas de las cuales son características y propias de cada individuo, y conforman su manera de ser, y por tanto, sus formas y razones de aprender.

4.3.7 Recapitulación

El análisis de los factores del aprendizaje pretende dar una explicación a los diferentes niveles de competencia y ritmos de aprendizaje en los aprendientes de una lengua extranjera. Estos factores están determinados por muy diversas circunstancias y en muchos casos no se pueden definir los límites entre unos y otros, pues se relacionan e interactúan de manera compleja y no siempre observable. Las investigaciones mantenidas hasta el momento presentan resultados variables y nada conciliadores, dando cabida a muy diversas interpretaciones y conclusiones.

Con respecto a los adultos mayores, se ha comentado que, si bien la edad es un factor influyente en capacidades como la memorística o la atención, existen otros elementos facilitadores del aprendizaje, entre los que destacan la motivación o el tiempo de dedicación al estudio de la lengua meta. Junto a estos, la actitud que este grupo presente ante, en nuestro caso el español, es positiva, pues su estudio resulta de una elección personal y no una imposición u obligación, además de no estar condicionado, en la mayoría de los casos, por causas relativas a la consecución de un determinado nivel de

aprendizaje o a la presión de factores laborales, de lo que resulta una actividad agradable y gratificante.

La tradición educativa de las personas de la tercera edad, principalmente basada en modelos conductistas, puede requerir una mayor dedicación a aspectos como el desarrollo (en el aula) de determinadas estrategias de aprendizaje o una mayor atención a ciertos elementos que necesitan ser más trabajados o modificados por la falta de práctica o por la experiencia de aprendizaje de este grupo social. Asimismo, la ansiedad puede ser debida a factores como los exámenes, el miedo al error y al ridículo, o el excesivo protagonismo, este último factor aplicable a los mayores japoneses por razones culturales. El papel del profesor es, de esta forma, esencial para determinar las necesidades y la idiosincrasia personal de cada individuo, y crear un ambiente idóneo para el grupo y sensible a las necesidades de los adultos mayores.

5. CASO DE ESTUDIO: LOS APRENDIENTES MAYORES EN EL INSTITUTO CERVANTES DE TOKIO

5.1. Breve aproximación a Japón

Nothing similar may be found in foreign lands

(Kitabatake Chikafusa)⁷³

En el mundo global en el que nos encontramos hoy, la información y el contacto con otras culturas hace que las naciones sean partícipes de una identidad común, que permite acercar unas culturas a otras. Sin embargo, cada pueblo, cada nación, es fruto de muy diversas circunstancias, históricas, geográficas, sociales o humanas, que crean su identidad propia y dotan a sus miembros de determinados atributos, únicos y singulares, como integrantes de esa nación. Por esta razón, creemos necesario reflejar algunas de las características que han formado y constituyen el imperio del sol naciente, y forman parte de los propios individuos y la sociedad japonesa.

⁷³ Chikafusa, *Jinno sh t ki* (Chronicle of the Direct Descent of the Divine Sovereigns). Cit. en Ronald (1994).

Parece tarea imposible realizar una justa y breve aproximación a lo que hoy es Japón, principalmente por la riqueza y unicidad de su historia y cultura milenaria. En este apartado, trataremos, en la medida de lo posible, de identificar y definir de forma general, algunos de los rasgos más característicos de la cultura japonesa, a través de una breve aproximación a su historia, tradición, cultura y sistema educativo, que permitan, a su vez, comprender y contrastar las peculiaridades del país en general, y de los aprendientes mayores japoneses en particular.

5.1.1 Contexto geográfico



Japón es un archipiélago situado en la parte noroeste de Asia, a 5139.68 Km. de distancia del continente, lo que crea una barrera o límite natural, que marca de alguna forma a sus habitantes. Limita al norte con el mar de Okhotsk, con el mar de la China Oriental y el océano Pacífico al sur, al este con el océano Pacífico, y al oeste con el estrecho de Corea y el mar del Este o mar de Japón. Su superficie abarca 377.873 km², comparable a la superficie de Alemania y Suiza juntas, y de menor tamaño que el estado de California (EEUU). Está compuesto por más de 4000 islas, de las cuales las más grandes y que abarcan el 97% del área total, son Honshu, Hokkaido, Kyushu y Shikoku. En cuanto a su orografía, la mayor parte del país, casi un 80% del total, está constituido por montañas, lo que reduce de forma considerable la tierra cultivable y habitable, y obliga a los japoneses a concentrarse en las llanuras costeras. Con una población de 126

millones de habitantes es el décimo país más poblado del mundo. Su capital, Tokio, es una ciudad con más de 8 millones de habitantes.

El idioma oficial de Japón es el japonés. Desde 1947, año en el que se adoptó una monarquía constitucional, el gobierno lo constituyen el emperador Akihito, y la Dieta, que es un parlamento elegido por los ciudadanos, cuyos miembros votan a uno de ellos, nombrado primer ministro, cargo que desde el pasado año, está ejercido por Yasuo Fukuda. Es interesante destacar que los japoneses no se involucran excesivamente en política, lo que demuestra que solo haya un partido dominante en el país, el Partido Liberal Democrático, que desde 1955, ha gobernado la nación. Las principales razones de esto, es que la política japonesa se basa en las relaciones humanas y la creencia en las personas, más que en una determinada ideología o principios políticos⁷⁴. Demasiados cambios en el sistema político se pueden relacionar con creencias de riesgo e impaciencia. Los japoneses además, son caracterizados por tener una vida política y social basada en el sacrificio y la dedicación a la comunidad, desarrollando un gran sentido de solidaridad grupal.

Las religiones predominantes en el país son el budismo, y el sintoísmo, si bien la mayoría de los japoneses no siguen exclusivamente una religión sino que incorporan elementos de varias en su vida diaria, lo que se conoce como sincretismo. Así, es muy común en una misma familia que practique rituales sintoístas, que las parejas se casen en una ceremonia cristiana o que los funerales se celebren en el templo budista. El concepto de religión es mucho más amplio que en los países occidentales, donde muchas religiones son exclusivistas y buscan la superioridad sobre otras. Esto se relaciona con el sentimiento de respeto que describiremos más adelante.

5.1.2 *Historia*

La palabra Japón es Nihon (日本国) en japonés, que se relaciona con el origen del sol, razón por la que muchas veces se refiere al país como “el Imperio del Sol Naciente”.

⁷⁴ Ronald (1994) <http://countrystudies.us/japan/119.htm>

La historia de Japón se ha caracterizado tanto por el contacto con otras culturas como por los periodos de aislamiento. Si bien es una historia milenaria, destacaremos solo algunos puntos considerados importantes para el desarrollo del país.

Desde el siglo VII, y hasta el siglo IX, Japón experimentó un gran contacto con la cultura china, lo que supuso, entre otras cosas, la asimilación del sistema de escritura, la tradición literaria, la religión budista, y la filosofía confucionista, cuya influencia perdura en la actualidad. En el siglo IX, Kyoto, capital del país, contaba ya con cinco instituciones de enseñanza superior, establecidas en la corte imperial por la nobleza nipona. Durante la Edad Media, en Japón desde 1185 hasta 1600, la enseñanza y la educación se desarrollaron principalmente en los monasterios budistas.

A partir del siglo XI, se desarrolló en el país un sistema conocido como feudal, debido a un cierto parecido al feudalismo europeo, y en oposición al sistema de burocracia que había sido instaurado por la influencia china anterior. El sistema feudal otorgó a la casta guerrera el control y gobierno de Japón, lo que desembocó en un régimen de dictadura militar hereditaria, conocido como *Shogunato* y que se extendió hasta el siglo XIX. Los sustentadores del poder político y territorial, se llamaban *daimyo*, y se basaban en principios como la lealtad personal y familiar. Con el crecimiento del poder de los *daimyo*, surgió una nueva clase social, compuesta por guardianes o defensores de estos, y conocidos como los *samurai*, poderosos influyentes en la cultura y tradición japonesas. Los *samurai* aumentaron su poder y su influencia a lo largo de los años. Su sistema de vida se sustentaba en un código ético, conocido como *bushido*, y que los convertía en el ejemplo de conducta de las clases más bajas.

Durante los siglos XVI y XVII, Japón experimentó la llegada de diferentes exploradores europeos, provenientes de países como España, Portugal, Holanda o Inglaterra. Estos exploradores venían acompañados de misioneros jesuitas, los cuales fundaron misiones y escuelas cristianas, lo que acercó a los estudiantes al latín y a la música occidental.

Sin embargo, en el siglo XVII, el país se reorganizó, y temeroso de una conquista europea, el gobierno prohibió el cristianismo, hizo expulsar a todos los extranjeros del país, y decretó el cierre del país a cualquier relación con el exterior⁷⁵: ningún japonés o extranjero podía salir o entrar en el país bajo pena de muerte, lo que en japonés se

⁷⁵ A excepción determinadas relaciones comerciales con China y Holanda.

conoce como *sakoku*, que literalmente significa “país en cadenas”. Este periodo de aislamiento, de la era Tokugawa o Edo, duró más de 200 años (1641-1853), y es uno de los periodos más críticos de la historia de Japón. En el campo de la educación, la mayoría de la población, hasta entonces analfabeta, aprendió a leer y a escribir. El código o ética de los samurai se convirtió en un modo de vida, y a pesar de la poca relación con China, el confucianismo fue la doctrina en la que se basó el sistema. De este modo, la disciplina, la competencia y la virtud se convirtieron en las bases del modo de vida japonés. Los samurai, considerados guerreros hasta entonces, empezaron a dedicarse a los estudios intelectuales y se convirtieron en estudiosos de moralidad, literatura, filosofía, historia o meditación.

El periodo Edo terminó con la restauración Meiji (1868-1912), que permitió el contacto del país con Occidente, lo que provocó una serie de cambios posibilitadores de una moderna nación japonesa. Los nuevos líderes viajaron a varios países europeos en busca de relaciones comerciales y modelos de innovaciones, lo que supuso además la exportación al mundo de la cultura japonesa. Se comenzaron a abrir escuelas, basadas en modelos educativos europeos, industrias y fábricas con tecnología occidental, sistema de correos y ferrocarril, y se eliminó la división de clases sociales existente hasta el momento. En 1889, Japón promulgó una Constitución, basada en los modelos francés y alemán, y que fue aceptada por el mundo exterior. Tras este periodo de gran influencia externa, el país vivió una etapa de nacionalismo, que duró hasta 1945, y se caracterizó por una política de expansión, con sucesivas guerras y enfrentamientos a otros países. En esta época, los japoneses eran animados a creer en la relación de sus antepasados con la familia imperial, así como a desarrollar los valores de los samurai referentes a la fuerza y la abnegación como si se tratasen de cualidades personales, así como a seguir los principios confucianistas de lealtad y piedad.

La entrada de Japón en la II Guerra Mundial, tras el bombardeo de la base militar naval estadounidense de Pearl Harbor, y su capitulación tras los bombardeos de Hiroshima y Nagasaki, hizo que el ejército estadounidense ocupase el país hasta 1952. Los japoneses, abatidos con la derrota, mostraron una aparente cooperación con los programas de desmilitarización y democratización llevados a cabo. Muchos cambios se produjeron en Japón en este periodo, algunos de los más importantes fueron la disolución del ejército, la reforma de la tierra y del sistema educativo, para eliminar la propaganda nacionalista.

Tras la salida del ejército norteamericano, Japón experimentó un tremendo crecimiento económico, hasta convertirse en uno de los actuales países más ricos del mundo. Este éxito ha originado en los japoneses la recuperación de su identidad, y el orgullo de los valores únicos de su cultura.

5.1.3 La lengua japonesa

Japón es una nación lingüísticamente homogénea, por lo que más del 99% de la población habla japonés⁷⁶. Existen varias teorías sobre su origen, si bien se sabe que el sistema de escritura fue introducido por China alrededor de los siglos V o VI, antes de lo cual el japonés era una lengua solamente hablada. Los caracteres chinos, conocidos como *kanji*, se complementaron con dos silabarios o *kana*, que se combinan al escribir, además del alfabeto romano, o *romanji*, utilizado principalmente para nombres de empresas y organizaciones y algunas palabras extranjeras. Los caracteres chinos o *kanji* son ideogramas, cada uno de los cuales simboliza una idea, suelen tener más de una pronunciación y se utilizan para escribir palabras tanto de origen chino como japonés. Ante la cantidad de *kanji* reconocidos, unos 50.000, en 1981, el gobierno japonés creó una lista de 1.945 *kanji* (*Lista Joyo Kanji* o “*kanji* de uso cotidiano”), para identificar los que debían ser aprendidos para uso diario. El sistema *kana*, sin embargo, representa sonidos pero no significados, y se compone a su vez de dos alfabetos, que reproducen los mismos sonidos, *hiragana*, que se compone de 48 caracteres, utilizados para escribir palabras del japonés original, partículas, terminaciones verbales y algunos préstamos del chino que no están incluidos en la lista *Joyo Kanji*. El otro alfabeto, *kana*, representa a su vez 48 sonidos y se utiliza para escribir préstamos de otras lenguas diferentes al chino, los nombres científicos de la flora y la fauna, y las onomatopeyas. Todas estas combinaciones hacen del japonés un complejo sistema de escritura, que se enseña en los centros educativos; los japoneses aprenden los silabarios durante los primeros años de la escuela primaria; los *kanji*, se aprenden gradualmente a lo largo de todo el ciclo educativo, y es muy común que los estudiantes clasifiquen cada ideograma y su traducción en un pequeño cuaderno, que renuevan cada año escolar. En lo que respecta a la forma de escritura, tradicionalmente el japonés se escribe verticalmente y

⁷⁶ Fuente: Ministerio de Asuntos exteriores: www.mofa.go.jp

comenzando por la parte derecha, aunque actualmente muchos libros son publicados siguiendo la misma estructura que en occidente.

Los sonidos del japonés se basan en las vocales, que se pronuncian solas o acompañadas de una consonante. El japonés tiene cinco vocales cortas: /a/, /i/, /u/, /e/, /o/, pronunciadas de la misma forma que las del español o el italiano, y vocales largas, que se pronuncian doblando la pronunciación de las cortas, y cuya distinción marca el significado de las palabras. Las consonantes son: /k/, /s/, /sh/, /t/, /ch/, /ts/, /n/, /h/, /f/, /m/, /y/, /r/, /w/, /g/, /j/, /z/, /d/, /b/ y /p/. El japonés tiene un acento tonal, lo que significa que el acento tónico en una u otra sílaba de una palabra puede cambiar su significado⁷⁷. Todos estos rasgos hacen que la pronunciación del español resulta relativamente fácil para los estudiantes japoneses.

Referente sistema gramatical, el japonés sigue la estructura sujeto – objeto – verbo. Dependiendo del contexto comunicativo, el objeto y el sujeto se pueden eliminar, pero no el verbo, que siempre se sitúa al final de la frase. El orden de las palabras no indica, sin embargo, su función gramatical, lo que expresa a través de partículas que se colocan detrás de las palabras. La colocación del verbo al final de la frase parece ser una de las características por la que los japoneses tienden a ser personas pacientes, pues en el discurso tienen que esperar para conocer la significación de una frase, que aparece siempre al final.⁷⁸

Un último rasgo destacable de la lengua japonesa es el código de respeto utilizado tanto en lengua oral como escrita. El japonés ha desarrollado un complejo sistema, llamado *keigo*, para mostrar el respeto del hablante hacia su interlocutor, que proporciona diversas expresiones y palabras para adecuar el grado justo de cortesía dependiendo de la situación, así, un joven debe dirigirse a una persona mayor con unos determinados términos de cortesía, que no se utilizan de forma contraria, de la misma manera que dos personas que son presentadas por primera vez y no presentan, a primera vista, rasgos de diferencia social, deben hablarse en un tono de cortesía neutro; las mujeres suelen caracterizarse por utilizar expresiones más corteses que los hombres, y existen ciertas expresiones que los japoneses utilizan, por ejemplo en el lenguaje coloquial, pero no se considera educado o adecuado que las japonesas las digan. El *keigo* es un sistema tanto para referirse con respeto a algo o alguien, como para referirse a uno mismo, o algo

⁷⁷ Por ejemplo, la palabra *kami*, con acento tónico en la última sílaba es papel, mientras que si lleva el acento en la primera sílaba, su significado cambia a dios.

⁷⁸ A pesar de que el lenguaje coloquial es más directo, esta característica se refiere principalmente al lenguaje honorífico japonés, del que hablamos a continuación.

relacionado con uno mismo, con humildad. El contraste de estos dos crea la actitud de respeto adecuada hacia el interlocutor.

5.1.4 *Tradición y cultura*

La cultura japonesa es una cultura milenaria, fruto de muy diversos factores, algunos anteriormente mencionados, entre los que destacan la situación insular de Japón, la influencia cultural de China, el periodo de aislamiento de la era Edo y la posterior influencia exterior o el gran desarrollo económico de los últimos tiempos.

Siguiendo a Jin y Cortazzi (2001: 104)⁷⁹, la cultura de los estudiantes de una segunda lengua o lengua extranjera interviene de forma importante en la actuación de los estudiantes en el aula de idiomas y en desarrollo de su aprendizaje. Esta influencia, referida a los aprendientes mayores, tiene incluso un efecto mayor, en el aprendizaje de los mismos, pues consideramos que ellos son los transmisores de su cultura, de la misma forma que el valor de la cultura en ellos, se hace más firme con el paso de los años.

La palabra cultura posee diferentes definiciones y se relaciona con múltiples aspectos sociales y antropológicos, dependiendo de la disciplina y la forma en que se trate. En este estudio, y antes de analizar algunos rasgos de la cultura japonesa, haremos una introductoria y breve reflexión sobre el término cultura utilizado en este estudio.

5.1.4.1 *Una reflexión sobre el término cultura*

El término Cultura es entendido como el conjunto de conocimientos adquiridos por una persona o un grupo social y que utilizan para interpretar e interrelacionarse con su entorno. Para la Real Academia de la Lengua Española la Cultura es el *conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.*

⁷⁹ Cit. en Martínez (2000).

Por tanto, la Cultura es una estructura social basada en los mapas mentales que un individuo, en conjunto con un grupo social, desarrolla a lo largo de su historia y les permite formar una identidad diferenciadora de la del resto de grupos sociales.

La Cultura y la identidad Cultural se forjan a partir de tres aspectos fundamentales:

1. Conocimientos. El proceso psicológico y abstracto de transmisión de conocimientos de una generación a la siguiente supone la creación de una determinada forma de razonar, reflexionar y de emitir juicios de valor y críticos.
2. Comportamientos. Las estructuras parentales y político-sociales, y las creencias metafísicas y folclóricas conforman el modo de vida y de actuación de los individuos pertenecientes a una misma cultura.
3. Artefactos. El ser humano tiene la necesidad, aunque sea por la mera subsistencia, de producir artefactos, herramientas. Dichas manifestaciones materiales con el paso del tiempo adquieren la cualidad de Bienes Culturales pertenecientes a un grupo social a los que se sienten arraigados e identificados.

La cultura es una construcción abstracta del entorno social y natural. Esa abstracción se materializa en códigos (lingüísticos y simbólicos) reconocibles y utilizados —casi inconscientemente— por un grupo social. Estos códigos no son innatos sino que son aprendidos por medio de la educación informal y asimilados por instinto quizá, y en última instancia, por la necesidad básica de adaptarse al grupo.

Las consideraciones que trataremos a continuación se basan, además de en la abundante bibliografía existente sobre la cultura y tradiciones japonesas y en nuestra experiencia, en los testimonios de los propios adultos mayores japoneses, nuestros estudiantes de ELE.

5.1.4.2 *Idiosincrasia japonesa*

Parte de la singularidad de la cultura japonesa se debe a su homogeneidad racial, pues el país cuenta con unos dos millones de inmigrantes, lo que supone un 3.6% de la población total.

El periodo de aislamiento y de posterior contacto con el mundo exterior es uno de los responsables de la singularidad de Japón que todavía hoy se aprecian en el trato con su gente. Como salida de ese aislamiento vemos que los japoneses sienten una gran admiración por lo extranjero, especialmente lo relacionado con occidente y es común que los extranjeros que viajan al país sean víctimas de miradas curiosas, especialmente de ancianos japoneses, los cuales prácticamente vivieron la apertura del país hacia occidente después del aislamiento. Esto, a su vez, hace a los japoneses viajar a otros países e interesarse por la cultura de los mismos, además de ser considerados los turistas preferidos de los países que visitan, según un estudio realizado por la empresa Gfk Group⁸⁰. Su curiosidad hacia lo desconocido responde asimismo a otra razón histórica, pues Japón es un país nunca colonizado o sometido por otras civilizaciones, lo que despierta tal interés, sin interferir, sin embargo, con las tradiciones y rasgos de su cultura, y que integran su sentido de la identidad; asimismo, las normas éticas y los principios básicos japoneses están muy arraigados en la población, lo que hace que el país sea considerado uno de los más seguros del mundo y con menor índice de robos y crímenes.

Muchos de los rasgos o características de la cultura japonesa tienen sus orígenes en las religiones tradicionales de Japón, el sintoísmo y el budismo, y en el confucionismo.

El sintoísmo, o conjunto de practicas religiosas originales de Japón antes de la llegada del budismo, se basa en el equilibrio y respeto entre la sociedad, la agricultura y la naturaleza, de lo que los japoneses todavía conservan y celebran los festivales de verano, o de arroz (*mochi*), o la contemplación del *sakura* en primavera.

El budismo, expresado principalmente en la corriente zen, e introducido en Japón a través de China, completa este sentido de la naturaleza con necesidades morales y espirituales, basadas en principios como la simplicidad, el estudio, la disciplina, lo que se expresa en las palabras de Buda para llegar a la liberación:

⁸⁰ “El mejor turista del año”. Artículo publicado en *El País*, 31 de mayo de 2007.

“Rectas opiniones, rectas intenciones, rectas palabras, recta conducta, rectos medios de vida, recto esfuerzo, recta atención y recta concentración.”⁸¹

La filosofía confucionista, también proveniente de China, expresa valores como la armonía del universo, que regula la vida animal, vegetal y humana, y la importancia de descubrir el lugar social de cada persona, desde la familia, hasta la sociedad, sin ser un miembro aislado. La perfección y la virtud cuya base está en el aprendizaje, también se inicia en la familia, donde se aprende el respeto a los antepasados.

Las relaciones sociales y el respeto son otro rasgo singular de la sociedad japonesa. Están relacionadas con un conjunto de ideas conocidas en japonés como *giri*, y relativas a la obligación, el honor o lo racional. Un ejemplo sería la muestra de agradecimiento ante el favor conseguido de alguien o el respeto y devoción otorgada a un jefe o superior. La cultura individualista que a menudo se observa en occidente, se torna en una sociedad fuertemente cooperativa que tiende al esfuerzo colectivo en todo tipo de actividades, ya sean sociales, culturales o educativas. Estas prácticas colectivas comienzan en el seno de la familia, en la que es frecuente, por ejemplo, que el padre o la madre tome un baño con los niños, y se incrementan en la escuela primaria y toda la etapa educativa, donde los estudiantes participan en grupos y realizan actividades en conjunto cada día. Es por esto conocido, la facilidad de cooperación de todo el país ante catástrofes ocurridas como tsunamis, terremotos, o ciclones, y la rápida recuperación de las zonas afectadas.

En vida escolar de los japoneses se desarrolla junto al sentido de cooperación en grupo, la competitividad, relacionada en parte con los difíciles exámenes de ingreso a la escuela secundaria y a la universidad, y que en muchos casos suponen para los japoneses la elección de un centro educativo de mayor o menor prestigio, y marca así, su trayectoria futura.

La familia es la primera referencia y el primer pilar del aprendizaje para cualquier japonés, y donde es frecuente que convivan tres generaciones bajo el mismo techo. Si bien esto ha disminuido con los años y actualmente en muchos hogares viven solo padres e hijos pequeños, o solteros, el índice de divorcios en Japón es de menos de un 2%, un porcentaje muy bajo si se compara con el resto de países desarrollados⁸². La

⁸¹ Francis J. Vilar (http://www.mundosophia.com/ms_arti_zen.html)

⁸² Ronald (1994).

familia es la primera referencia de organización y en la que los japoneses aprenden a anteponer las necesidades de las demás personas a los sentimientos individuales, así como a socializarse, lo que posteriormente se traslada a cualquier tipo de relación en la vida escolar, el trabajo o la comunidad, para conseguir la identificación con los diferentes grupos. Este concepto de socialización tiene, sin embargo dos partes, que los japoneses distinguen en su actuar diario, por una parte el *uchi*, que se refiere al interior de la persona, o al interior de casa, y puede relacionarse con el individuo, la familia, la comunidad, la empresa o el país, y por otra parte el *soto*, que se refiere al exterior o la apariencia. Cualquier cosa considerada dentro del *uchi*, debe ser consensuada y respetada por todos los miembros de ese *uchi*. En las clases de idiomas, esto se percibe, por ejemplo, ante la consulta del profesor a los alumnos, referente, por ejemplo, a la decisión sobre la fecha de un examen, el cambio de horario, etc., donde todo el grupo decide en consenso.⁸³

En un país donde el trabajo es una obligación, y hasta se señala el estrés o dolor del trabajo con la palabra *katakori*⁸⁴, el crecimiento económico se corresponde con este sentido del deber al trabajo, que trasciende también a la responsabilidad en el estudio y al sentido de hacer bien las cosas. En el caso de los adultos mayores, este ritmo de vida se contempla incluso después de la jubilación, cuando muchos ancianos se dedican a tareas de voluntariado o a otras actividades con la misma dedicación que mantuvieron en su trabajo anterior. Cualquier actividad o cualquier detalle de la vida cotidiana puede querer buscar la perfección, que en el mundo de las artes japonesas es premiado con el título de *tesoro nacional viviente*, que es otorgado por el emperador a aquellos artesanos que llevaron el arte o su acabado a la perfección.⁸⁵

El amor por los detalles y la cercanía a la perfección, relacionada con la armonía, una de las palabras más usadas para describir la cultura japonesa, se advierte en diversos aspectos, por ejemplo, la amabilidad de los empleados públicos y de servicios, la

⁸³ El concepto de *uchi* y *soto* es complejo y se relaciona con la distinción entre “lo de dentro” y “lo de fuera” como dos categorías, alrededor de las cuales se conforma también el lenguaje. Por ejemplo, en japonés, uno de los términos utilizados para decir esposa es *tsuma*. Esta palabra sería utilizada por una persona que se refiere a su esposa, (considerada dentro de su *uchi*). Sin embargo, cuando un interlocutor (*soto*) pregunta a esa persona por su esposa, no puede utilizar el término *tsuma*, pues se consideraría irrespetuoso, teniendo que referirse a ella con la palabra *okusan*, que literalmente significa “la mujer del fondo”, lo que mostraría su respeto hacia ella.

⁸⁴ La palabra *katakori* se refiere a un dolor en los músculos superiores de la espalda, supuestamente producido y relacionado con el estrés del trabajo.

⁸⁵ Brock (1980). National Geographic Society.

sorpresa de coger un taxi y que el taxista nos reciba con la puerta automáticamente abierta y vestido con traje y corbata, el envoltorio “protege-libros” con el que se envuelven los libros recién comprados, o la tecnología y comodidad de los inodoros japoneses. Sin embargo, no se debe confundir este concepto con términos como complicado o arrogante, pues es algo relacionado con un valor samurai, proveniente de la era Edo, y relacionado con la elegancia, lo valioso y honorable, conocido como *iki*. Esta palabra también se relaciona con el amor por la simplicidad y lo sobrio, y también lo imperfecto o inacabado, y que se denomina con el término *wabi-sabi*. Ambos términos se complementan creando el ideal de estética japonesa.

En las relaciones sociales, el respeto es algo fundamental, ligado entre otras cosas, a la jerarquía de edad, el género, la situación social, etc. El *keigo*, o sistema honorífico japonés, del que hemos hablado antes, muestra ese respeto en las relaciones sociales. De la misma forma, este respeto nos lo encontramos en las propias clases de idiomas, cuando, en presencia de un grupo de edades mixtas, los estudiantes dan prioridad a la intervención de los adultos mayores o lo ayudan ante cualquier dificultad, incluso de forma más notable que con el resto de compañeros, lo mismo que las empresas japonesas premian los años de trabajo y fidelidad, de tal manera que las posiciones más altas están ocupadas por personas con muchos años de experiencia y dedicación a la empresa, lo que también se corresponde con los salarios percibidos, los cuales aumentan con los años trabajados. El respeto a las personas mayores también se muestra en otros aspectos, por ejemplo Japón tiene un día festivo, llamado “[día de los abuelos](#)” e instaurado como día de respeto a los ancianos. Existen varias expresiones en japonés relacionadas con la sabiduría de los adultos mayores:

“Kame no kô yori toshi no kô”

Más que el caparazón de la tortuga, vale la experiencia de los años.

“Keiken wa sairyô no shi”

*La experiencia es el mejor maestro.*⁸⁶

Por otra parte, el código de conducta social utiliza innumerables expresiones y fórmulas de educación y respeto, como *sumimasen*, incorporado muchas veces al inicio y final de una conversación (entre por ejemplo, un cliente y una dependienta), y traducido

⁸⁶ Villasanz (2007).

como “gracias, se lo agradezco, lo siento o discúlpeme”⁸⁷ la bienvenida o *irashiamase*, de cualquier establecimiento público, o de la llegada al propio hogar o *okaeri nasai*. La importancia y cumplimiento de la puntualidad, es otro rasgo característico japonés, y respetado en horarios, eventos, citas, cuyo incumplimiento supone una falta de respeto. De esta forma es normal que los japoneses lleguen con 20 o 30 minutos de antelación a un espectáculo, una invitación a comer, o el comienzo de una clase de idiomas, de la misma forma que se aseguran antes de decidir, si podrán acudir puntualmente a la cita. La planificación, en contraposición con la improvisación, es muy importante en Japón, Relacionado con las fórmulas de comunicación verbal, se encuentran los códigos de comunicación no verbal y el lenguaje gestual de los japoneses, un sistema complicado, basado en reverencias y protocolos y en ocasiones difícil de seguir para los no japoneses. La base de la comunicación no verbal se sustenta en el silencio, cualidad muy valorada por los japoneses y máxima expresión de comunicación, quienes muestran el rechazo a los charlatanes o los demasiados habladores, como se muestra en algunos refranes japoneses:

“kiji mo nakazuba utaremai”

El faisán callado escapa de ser matado (Rey, 2000:23)⁸⁸.

La necesidad de un gran número de expresiones y palabras para expresar una idea o comunicarse es visto entre los japoneses como poco elegante e incluso ordinario, lo que se muestra en las clases, con estudiantes que parece que no quieren participar o que se cohiben ante un ejercicio de expresión oral, mientras que su nivel de comprensión y expresión escrita es excelente.

En una cultura en el que convive el consumismo, debido al progreso económico, con la más alta tecnología y los más modernos adelantos, en el mismo nivel se encuentran las más arraigadas tradiciones, fruto de una cultura milenaria, y única en el mundo.

5.1.5 Educación

⁸⁷ Benedit (2006:109).

⁸⁸ Cit. en Pérez (2000).

La educación es uno de los puntos clave de la sociedad japonesa, y se ha desarrollado a través de un sistema nacional regulado desde la era Meiji. Con la finalización del periodo de aislamiento, se creó un Ministerio de Educación, el cual organizó varias expediciones internacionales con el fin de instaurar en Japón, un sistema educativo basado en modelos de occidente. Ya en aquel entonces el nivel de alfabetización era del 80% en los hombres (y alrededor del 65% en mujeres)⁸⁹, una tasa muy elevada si lo comparamos con otros países, como España, en el que la tasa de analfabetismo era del 65% a principios del siglo XX (Marías, 1997). Este sistema estaba controlado por el gobierno, y diseñado para ensalzar los valores tradicionales de la cultura japonesa. De esta forma, se enseñaba la mitología japonesa como historia, o se educaba en los principios del confucionismo y del sintoísmo, relativos a la moralidad, la firmeza y la búsqueda del bien, la virtud o la naturaleza jerárquica. Se dice que todos estos principios forman parte de la forma de ser de los japoneses educados bajo este sistema.

En 1947, después de la II Guerra Mundial, Japón se vio obligado a instaurar un nuevo sistema educativo, en el que se prohibió la enseñanza de cualquier elemento nacionalista y se establecieron valores occidentales, lo que con los años se ha reducido considerablemente, y se ha vuelto a la enseñanza de la cultura japonesa⁹⁰, característica a tener en cuenta. Este modelo educativo fue impuesto por Estados Unidos y se basaba en una metodología conductista, de la que hemos hablado en apartados anteriores.

El sistema educativo se divide, desde entonces de la siguiente forma: En enseñanza obligatoria y gratuita, hay nueve años en educación primaria, tras lo cual la mayoría de los estudiantes cursa tres años de educación secundaria antes de entrar en la universidad, que dura cuatro años y a la que van casi el 80% de los estudiantes⁹¹.

La educación obligatoria viene precedida de una especie de guarderías o jardines de infancia, para niños entre uno y siete años que tiene la función de introducir a los estudiantes en la vida social, lo que también se da en España⁹², por ejemplo, si bien no se enfatiza tanto la cooperación y el trabajo en grupo como en Japón. Estos preescolares, preparan además a los niños para la entrada en la escuela primaria. El sistema educativo de Japón está regulado y centralizado por el gobierno, de forma que

⁸⁹ Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón:
<http://www.mext.go.jp/index.htm>

⁹⁰ Especialmente a raíz de la crisis económica sufrida por Estados Unidos en la década de los 80.

⁹¹ Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón:
<http://www.mext.go.jp/index.htm>

⁹² Aunque en España la estructura educativa es diferente, también existe la posibilidad de guarderías infantiles hasta que los niños comienzan la educación infantil.

todos y cada uno de los centros educativos del país enseñan los mismos contenidos. La educación en Japón es muy estricta y de alta calidad, y existe la creencia de que el éxito se consigue gracias al trabajo duro y al esfuerzo. El sistema de acceso a la educación secundaria y a la universidad, a través de exámenes de gran dificultad, hace crecer el espíritu competitivo de los japoneses, que destacan entre los mejores estudiantes mundiales⁹³.

Si bien en la actualidad se habla de la implantación de un sistema más relajado, especialmente en cuanto a los exámenes de ingreso en la escuela secundaria y universidad, y relativo a la baja natalidad del país, no ha ocurrido así en las décadas anteriores, cuando tuvo lugar la educación escolar de los actuales adultos mayores. Tradicionalmente, el sistema educativo ha enfatizado la diligencia, la autocrítica, la organización y unos cuidados hábitos de estudio. La creencia en que la perseverancia y el trabajo duro garantizan una vida exitosa, se expresa en la educación, una de cuyas partes más importantes es la enseñanza de actitudes y valores morales, que guíen hacia una buena educación, tanto de conocimientos como ciudadana⁹⁴. Este sistema ha influido en la forma de estudio de los adultos mayores y en otras facetas relacionadas de su vida, como el trabajo, la cooperación o la competitividad.

5.1.6 *La enseñanza de lenguas extranjeras*

La enseñanza de lenguas extranjeras en Japón se ha encontrado determinada por un estricto patrón, debido a las regulaciones del sistema educativo japonés. Esta situación está cambiando en la actualidad, especialmente en lo que se refiere al inglés, que es enseñado desde la educación primaria, e incluso el jardín de infancia, donde cada vez más familias optan por llevar a sus hijos a un preescolar de enseñanza o con clases en inglés. Por otra parte, y con la presencia de más y más multinacionales en el país, el conocimiento de idiomas se valora tanto para la retribución como para la posición en una empresa, lo que también ocurre en las grandes multinacionales japonesas. Según la revista *Family*⁹⁵, la media de salario anual de una persona con conocimientos o sin conocimientos de inglés, aumenta o disminuye en un millón de yenes.

⁹³ En el año 2007, los estudiantes japoneses de 15 años estaban considerados, en conocimientos y habilidades, en la sexta mejor posición mundial, según un programa organizado por la OECD (Organization for Economic Cooperation and Development).

⁹⁴ Ronald (1994).

⁹⁵ Fuente: revista *Family*. Japón, Marzo de 2008. Ed. President Family (p. 123).

Sin embargo, esta situación es reciente. La introducción del inglés en el sistema educativo comenzó en 1947, pero se basaba principalmente en la enseñanza de estructuras gramaticales y su memorización, lo que suponía que una vez abandonada la escuela, los estudiantes no volvieran a usar el inglés, y fácilmente lo olvidaban, también debido a las grandes diferencias entre el idioma japonés y cualquiera de las lenguas del grupo indoeuropeo, tales como el inglés, el francés, el alemán, el español, etc.

Por otra parte, la dificultad del aprendizaje de la escritura en lengua japonesa, hacía que las escuelas dedicasen una importante parte de sus programas a su estudio, en comparación con la lengua extranjera, lo que todavía sucede en la actualidad.

La reforma de la educación instaurada tras la II Guerra Mundial, se basó en un modelo de aprendizaje de lenguas tradicional, basado como hemos comentado en el conductismo, y el método audio-lingual, en el que se prima la producción automática y la repetición sistemática de las estructuras de la lengua meta. Esto hace que en las clases de idiomas se de mucha importancia a la gramática, a la traducción y a la repetición de estructuras, sin considerar destrezas tan importantes como la interacción. Un ejemplo de este tipo de aprendizaje lo encontramos en el modelo EIKEN; un examen japonés pensado para medir el conocimiento de la lengua inglesa, y avalado por el Ministerio de Educación y Ciencia de Japón.

Este tipo de enseñanza, en principio, no tiene en consideración los estilos de aprendizaje individual de cada estudiante, ni la creatividad, y se convierte en antimentalista, pues los aprendientes no tienen por qué conocer los modelos de aprendizaje que repiten⁹⁶.

5.1.7 *El español en Japón*

La enseñanza del español como lengua extranjera en Japón no es una excepción a lo expresado anteriormente.

La enseñanza de español en centros reglados de educación superior comenzó en 1897, con la hoy conocida Universidad de Sofía, fundada por la orden de los jesuitas, y que actualmente cuenta con unos 400 alumnos en filología hispánica⁹⁷. Actualmente, existen

⁹⁶ Barnard (2003).

⁹⁷ Fuente: www.cervantes.es. *La enseñanza del español en Japón*.

en Japón unas 650 universidades, de las cuales 15 ofertan cursos de español dentro de la licenciatura de español, y otras 240, lo oferta como asignatura optativa⁹⁸.

Según la oficina económica y comercial de la Embajada de España en Tokio, de los 2.740.024 estudiantes universitarios matriculados en el año 2000, unos 61.151 cursaban español, lo que correspondería a un 2% del total de estudiantes.

Relativo a la obtención de Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), Japón es el segundo país con más estudiantes examinados de Asia después de Corea, si bien el porcentaje de aprobados es mayor en Japón⁹⁹.

Referente a la educación secundaria, existen 1350 institutos de bachillerato en Japón que ofertan cursos de lenguas extranjeras, además del inglés; el español estaría en el 5º lugar de las más ofertadas, después del chino, el francés, el coreano y el alemán, estando presente en 105 institutos, según datos del año 2004¹⁰⁰.

Junto a las universidades y centro de educación secundaria, el español se imparte en academias y escuelas privadas repartidas por todo el país, pero concentradas principalmente en la zona de Tokio, en total son más de 80, algunas de ellas son escuelas especializadas en cursos de español y otras ofertan español al mismo tiempo que ofrecen otros idiomas como inglés, francés, italiano, alemán, coreano o chino. Desde septiembre del año pasado, el Instituto Cervantes abrió su sede en Tokio y ofrece, además de cursos de español, otros cursos y actividades relacionados con la cultura de los países hispanos. A fecha de 1 de octubre contaba con 595 estudiantes matriculados. Junto a estos programas, son destacables los japoneses que se inscriben en programas de inmersión en países de habla hispana. En el caso de España, la cifra ascendió desde 1033 en el año 1999, hasta 1527 en el año 2000¹⁰¹. En el año 2003, el número de estudiante japoneses ascendió a 13800, un 17% del total¹⁰².

Entre todos los programas y medios para el estudio del español, uno de los más populares en todo Japón es NHK, la estación de radio y televisión pública de Japón (Japan Broadcasting Corporation). A través de una editorial afiliada, este canal publica de forma mensual libros de texto para complementar sus programas de radio y

⁹⁸Novo, J.M. "El mercado de la enseñanza del español en Japón". Agosto de 2007. Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Tokio.

⁹⁹ IDEM nota 88.

¹⁰⁰ IDEM nota 88.

¹⁰¹ Ministerio de Justicia japonés. No existen datos ulteriores, según la embajada de España en Tokio (Nota 26).

¹⁰² EDUESPAÑA, según la embajada de España en Tokio (nota al pie 88).

televisión, que sirve como guía de estudio para los seguidores de estos programas. La cadena cuenta con cinco canales de televisión y tres servicios de radio, además de un servicio de internet, conocido como NHK World, y que se compone de diversos canales de radio, televisión y transmisión por internet a otros países del mundo. Como canal educativo, NHK ofrece cursos de inglés, francés, alemán, español, chino, ruso, coreano e italiano. La emisión del programa de español comenzó en 1967. Actualmente el programa de televisión se emite durante 30 minutos dos veces a la semana, y el programa de radio se emite durante 15 minutos dos veces al día, de lunes a sábado. Si bien parece imposible calcular el número exacto de seguidores de los programas de radio y televisión¹⁰³, la tirada de libros para el curso de español fue de 90.000 ejemplares en el año 2007, lo que resulta significativo para aproximar el número de personas que realmente se dedica o tiene intención de estudiar español. Según datos de los propios realizadores, los programas de español son seguidos principalmente en zonas provinciales donde el acceso a otro tipo de cursos presenciales de español se ve dificultado por la distancia y la lejanía de las áreas metropolitanas. En estos lugares, los estudiantes son personas autodidactas que estudian español en sus casas, a través de este medio.

5.1.7.1 *Por qué español*

El creciente interés por la lengua y la cultura española en los últimos años se debe a diferentes razones.

Por una parte, el español es uno de los idiomas más hablados en el mundo. En un estudio realizado en el año 2005, el 34% de los encuestados puntuó al español como la segunda lengua más hablada.¹⁰⁴

Los países hispanos reciben multitud de turistas japoneses cada año. En el caso de España, el país recibió un total de 181.000 japoneses en el año 2005, y 261.000 en el años 2006¹⁰⁵.

Los japoneses se ven atraídos por la cultura y la historia de los países hispanos, según un estudio del periódico *Mainichi Shimbun*¹⁰⁶, por lo que muchos empiezan a estudiar

¹⁰³ Según información recibida de NHK.

¹⁰⁴ Estudio realizado por el Real Instituto Elcano. Cit. en el informe de la embajada de España en Tokio (nota al pie 88).

¹⁰⁵ Fuente: Instituto de Estudios Turísticos. www.iet.tourspain.es.

¹⁰⁶ IDEM nota 88.

español no de una manera profesional, sino por la vinculación o gusto por estos otros aspectos, como creemos es el caso de los mayores o las amas de casa. Esto mismo está vinculado con la afición de los japoneses al flamenco y otros bailes latinos. El país cuenta con unas seiscientas cincuenta academias en las que estudian ochenta mil personas¹⁰⁷, además de la afición al tango y otros bailes latinos.

Asimismo, la afición al “deporte del esférico” hace que muchos japoneses relacionados con escuelas y clubes de fútbol hispanos hayan comenzado a estudiar español¹⁰⁸.

La mayoría de los estudiantes japoneses de español son mujeres entre 20 y 40 años que estudia en academias privadas¹⁰⁹, seguidas de hombres de negocios cuyas compañías mantienen relaciones con países hispano-parlantes.

El sector perteneciente a estudiantes jubilados está constituido por menos del 5% del total¹¹⁰, y su estudio está relacionado con el turismo. Sin embargo, los estudiantes jubilados son un sector *particularmente valorado*, puesto que está constituido por personas que cuentan con muchos tiempo libre, tanto para estudiar como para viajar y/o permanecer largas temporadas en otros países. Estas personas están interesadas en aprender tanto la lengua como la cultura, y su nivel económico, debido a sus importantes pensiones, no está afectado por los cambios económicos. Se calcula que para el año 2015, la cifra de mayores de 65 años aumente de un 19% a un 26%¹¹¹.

5.1.8 *Los aprendientes mayores de ELE japoneses*

La aproximación a Japón trata de mostrar un panorama general de lo que es el entorno natural y social de los adultos mayores japoneses actuales, pues son estos nuestro objeto de estudio en el aprendizaje de ELE en la tercera edad. A lo largo de este apartado se han mencionado numerosos rasgos que identifican a Japón como país, y a los japoneses como miembros de una sociedad y cultura que forma parte de su identidad y en muchas ocasiones, se relaciona con el modo de actuar, en este caso de enfrentarse al aprendizaje de español como lengua extranjera.

¹⁰⁷ IDEM nota 88.

¹⁰⁸ Fuentes del propio sector, Cit. en el informe de la embajada de España en Tokio (nota al pie 88).

¹⁰⁹ Estudio “La imagen de España en Japón”, Cit. en el informe de la embajada de España en Tokio (nota al pie 88).

¹¹⁰ Datos del 2003, Cit. en el informe de la embajada de España en Tokio (nota al pie 88).

¹¹¹ IDEM nota 88.

Si nos fijamos en lo expuesto anteriormente, los adultos mayores se formaron en un sistema educativo que promovía la memorización por encima del análisis crítico. En palabras de Freire (1993: 53-54)¹¹²:

“Japanese education is a good example of banking education, in which students are seen as receptacles to be filled by teachers and “knowledge is a gift bestowed by those who consider themselves knowledgeable upon those whom they consider to know nothing.”

El autor de este libro argumenta además, sobre los arriba mencionados exámenes de ingreso referentes al método educativo (Barnard, 2000: 168):

“One of the reasons for studying the textbooks is obviously to successfully finish one’s high school education and receive one’s diploma. Another important reason is to memorize enough facts to pass university entrance examinations. These entrance exams require almost no critical thinking whatsoever, as long as examinees can regurgitate a large number of disconnected facts on demand, they can pass the entrance exam.”

En la enseñanza de segundas lenguas en Japón, esto se ha traducido durante años en ejercicios de repetición de frases o de textos seleccionados por el profesor; práctica oral a través de la escucha y repetición de grabaciones, traducciones inversas y directas. Los estudiantes no necesitan utilizar la recursividad de la lengua pues el principal objetivo es repetir y memorizar, y por tanto, no aplican las herramientas aprendidas a otro tipo de contextos situacionales. De esta forma, les resulta muy difícil enfrentarse a situaciones en las que deben utilizar la originalidad o creatividad, puesto que están acostumbrados a un patrón fijo, que cuando desaparece deja paso a importantes lagunas de conocimiento, al no estar acostumbrados a utilizar los recursos de la lengua. Esto se traduce, en definitiva, a un conocimiento parcial de la lengua, puesto que se ve relegada a un número limitado de elementos y no se consigue la propia creación del estudiante de otras estructuras a partir de estos elementos. Es por esta razón que resulta chocante para los profesores de segundas lenguas, recién llegados a Japón, la repetida utilización de

¹¹² Cit. en Barnard (2000)

expresiones y frases hechas en el discurso de estudiantes de niveles iniciales, por ejemplo.

En la enseñanza de ELE, muchos libros publicados en Japón se corresponden con estas características metodológicas. Es destacable que en los últimos años se han introducido algunos materiales, basadas en el método comunicativo y el enfoque por tareas. Sin embargo son usados tan solo por un porcentaje muy pequeños de centros educativos y/o escuelas privadas.

La idiosincrasia japonesa, unida a la tradición de estudio de los aprendientes mayores japoneses, son elementos relevantes a la hora de elaborar cualquier estudio sobre dicho grupo, puesto que estos factores forman parte de su experiencia, la cual se encuentra más arraigada en ellos debido a la experiencia vivida, y determina su forma de actuar, y de la misma manera, nuestra forma de aproximación a su aprendizaje de ELE.

CASO DE ESTUDIO. LOS APRENDIENTES MAYORES EN EL IC DE TOKIO

5.2. Objetivos de investigación

La presente investigación nace con el objetivo de ilustrar y contrastar información referida al aprendizaje de los adultos mayores en la actualidad, a través de un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera a adultos mayores japoneses.

Asimismo, se pretende exponer información relacionada con los siguientes aspectos referidos al aprendizaje de ELE en adultos mayores japoneses:

- Creencias y actitudes de estudiantes y profesores relacionados con el aprendizaje de ELE en adultos mayores.
- Metodología en la enseñanza de ELE a adultos mayores.
- Perfil de los adultos mayores estudiantes de español como lengua extranjera en el Instituto Cervantes de Tokio.
- Principales dificultades de los adultos mayores en el aprendizaje de ELE.
- Principales fortalezas de los adultos mayores en el aprendizaje de ELE.
- Principales estrategias y estilos de aprendizaje de los adultos mayores.

- Principales motivaciones de los adultos mayores.
- Algunas consideraciones a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en la tercera edad.

5.2.1 *¿Por qué adultos mayores?*

El interés sobre los aprendientes mayores surgió a raíz de la oportunidad de enseñar español a un grupo de estudiantes japoneses de edades comprendidas entre 60 y 81 años. Ante un grupo homogéneo de estudiantes mayores se perfila como primera característica importante su alto grado de motivación. La perseverancia y el esfuerzo personal dedicado al estudio del español fueron las siguientes características a destacar en este grupo, lo que se acompañaba además, de sus inmensas ganas de aprender y su cooperación con el grupo, depositada especialmente en los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje, pues algunos participantes no podían ver la pizarra con claridad, otros tenían dificultades auditivas y otros presentaban problemas de memoria, lo que supuso una adaptación casi total del programa inicial previsto para ellos. A estas circunstancias podemos unir otras ya mencionadas como el aumento de la esperanza de vida, acompañada de paradójicos prejuicios contra la vejez, el aumento de la importancia y el creciente interés por el idioma español y su cultura.

Asimismo, Japón es el país más longevo del mundo, y el aprendizaje en la vejez es un tema actual. Los mayores se reúnen varias veces por semana para participar en actividades conjuntas, y en muchos casos estas actividades incluyen la enseñanza de una lengua extranjera, como es el caso que acabamos de mencionar. La apertura del Instituto Cervantes en Tokio ha propiciado la pluralidad de generaciones en el aula de español, lo que supone un contexto nuevo tanto para jóvenes como adultos, y especialmente adultos mayores, que se tienen que enfrentar al estudio en un ambiente diferente fuera de la protección que pueden aportar o sentir de sus pares.

De esta forma, y teniendo la oportunidad de observar y participar en el proceso in situ, hemos decidido analizar esta situación, por los objetivos arriba mencionados, y por tratarse de una ocasión única de análisis del aprendizaje de ELE en la tercera edad, e irrepetible, en cuanto a lo que conlleva el comienzo y el impacto del Instituto Cervantes en Tokio.

En consecuencia, se han elegido un conjunto de herramientas facilitadoras del análisis de datos que complementan la investigación y que se describirán a continuación.

5.3 Metodología

La metodología de investigación de cualquier trabajo se refiere a los medios utilizados por el investigador para observar, analizar e interpretar los datos relacionados con la parte de la realidad que es objeto de análisis. En estudios sociales y humanísticos, como el caso que nos ocupa, se aplican dos tipos de métodos, el método cuantitativo y el método cualitativo. El método cuantitativo corresponde al paradigma positivista, y se caracteriza por la medición y comparación numérica de datos; mientras que el método cualitativo, relacionado con el paradigma interpretativo, se caracteriza por referirse a datos o atributos que no se miden de forma numérica.

Aunque algunos autores (Lincoln y Guba, 1985; Schwandt, 1989) dicen que ambos métodos son incompatibles, y expresan su preferencia por uno u otro, muchos otros (Patton, 1990; Reichardt y Cook, 1979¹¹³; Glesne y Peshkin, 1992) defienden que los dos métodos son perfectamente válidos e incluso compatibles, y el uso de uno u otro depende únicamente del tipo de análisis que se pretenda llevar a cabo.

En estudios relacionados con el aula de lenguas extranjeras existe una preferencia actual hacia la aplicación del método cualitativo, puesto que permite considerar factores individuales y sociales, además de resultar más flexible en cuanto a variables del entorno y presentar la posibilidad de incluir al propio investigador, en este caso el docente, en el proceso de análisis. La interpretación y el análisis de datos en este estudio ha seguido esta tendencia metodológica cualitativa, por las razones que se acaban de mencionar.

Las herramientas utilizadas para la recogida de datos, y que se adjuntan en el apéndice final, son dos modelos de cuestionarios. El primero dirigido a los profesores y el segundo destinado a todos los estudiantes del Instituto Cervantes.

La elección de esta herramienta se explica por la necesidad empírica de contrastar todo lo expuesto en los apartados anteriores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera de los adultos mayores. Se ha querido, por tanto, contar con el conocimiento y la experiencia de este grupo, como de otros estudiantes adultos y de los propios profesores, para poder hacer una interpretación completa y detallada de

¹¹³ Cit. en Fetterman (1988).

los principales implicados en este proceso. El cuestionario, método de investigación empírica más utilizado en la actualidad, es una herramienta facilitadora en la recogida, organización y análisis de datos. Destacamos además, que este método nos permite, por una parte, y debido a la cantidad y variedad del número de cuestiones preguntadas, comprobar y contrastar las hipótesis de nuestro estudio, de una forma amplia e implicando a las dos partes del proceso, y por otra parte, posibilita que los resultados se puedan extender a otros grupos con características homogéneas, también objeto de nuestra investigación.

Como se ha comentado, los modelos de cuestionarios con los que se ha trabajado son dos, uno destinado a todos los estudiantes del Instituto Cervantes de Tokio, y otra para los profesores del mismo. El diseño de ambos pretende responder a características de claridad y facilidad de respuesta, sin olvidar los objetivos de investigación. Se han eliminado cualquier valoración o elemento que pudiera sugerir una determinada postura por parte del investigador, así como preguntas demasiado complejas o con doble sentido que pudieran confundir a los entrevistados. El cuestionario de los estudiantes ha sido diseñado en español y en japonés para evitar cualquier tipo de confusión, y si bien la mayoría lo ha contestado durante la última parte de una sesión de clase o en tiempo añadido a la misma, a las personas que así lo han solicitado se les ha dado la opción de completarlo fuera del centro y entregarlo posteriormente.

En cuanto a la tipología de preguntas, aparecen preguntas cerradas o estructuradas y preguntas abiertas o no estructuradas. En el cuestionario de los estudiantes, se ha optado en principio, por una tipología de respuesta estructurada, principalmente para impedir la excesiva extensión del mismo y evitar así contestaciones incompletas o partes incontestadas. Sin embargo, en todas las preguntas que lo posibilitaban se ha añadido una opción de respuesta abierta para posibles comentarios o explicaciones de lo contestado. En el cuestionario para los profesores, y con el objetivo de obtener valoraciones y opiniones lo más sinceras y detalladas posibles, se incluyen un mayor número de preguntas abiertas, además de casos de estudio prácticos relacionados con los adultos mayores. Los profesores han tenido la opción de responder al cuestionario dentro o fuera del centro y no se les ha limitado el tiempo de entrega, aunque todos los cuestionarios han sido entregados en un periodo de tres semanas.

Las preguntas de los dos modelos siguen un orden de lo más general, relacionado con el estudio del español, a lo más concreto, centrado en los aprendientes mayores de ELE.

Es destacable además, que ambos cuestionarios son de carácter anónimo, si bien se pregunta la edad de los entrevistados, en el cuestionario de los profesores, ante la posibilidad de la influencia de la misma en las creencias con respecto a los adultos mayores, y en el cuestionario de los estudiantes principalmente para poder contrastar las diferencias de resultados entre nuestro grupo objetivo, los estudiantes mayores de sesenta años, y el resto de estudiantes adultos. En ambos casos, se ha especificado también el objetivo del cuestionario como parte del proyecto de investigación de este master.

5.4 Contexto de enseñanza-aprendizaje: El Instituto Cervantes de Tokio

El Instituto Cervantes (IC) es una institución pública creada por el gobierno español en 1991 para la promoción y enseñanza del español y su cultura en el mundo. Cuenta con 72 centros distribuidos en cuatro continentes, y tiene los siguientes objetivos y funciones¹¹⁴:

- Organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas cooficiales en España.
- Expedir en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y organizar los exámenes para su obtención.
- Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
- Apoyar la labor de los hispanistas.
- Participar en programas de difusión de la lengua española.
- Realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones.
- Poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados.

El Instituto Cervantes de Tokio es la 72 sede del Instituto Cervantes, y abrió sus puertas el pasado mes de septiembre. Se caracteriza por ser el más grande de los centros, en un

¹¹⁴ www.cervantes.es

edificio de 4.300 m² distribuidos en 7 plantas, con 18 aulas, una sala de profesores, un auditorio capacitado para casi 200 personas, dos salas de exposición y la biblioteca Federico García Lorca, que se acaba de inaugurar y pretende ser la mayor biblioteca de libros en lengua castellana del país. Con una capacidad para 12.000 estudiantes al año, está situado en el privilegiado y céntrico barrio de Kojimachi, caracterizado por ser el corazón académico de Tokio y rodeado de universidades, colegios, institutos y otros centros de enseñanza, además de encontrarse excepcionalmente comunicado por diversas líneas de metro y tren. Las aulas del edificio están equipadas electrónicamente con televisión, video, dvd y conexión a internet. Además el centro está equipado con una sala de ordenadores para uso de los estudiantes, así como ordenadores, cámaras de video, grabadoras y otros instrumentos tecnológicos para uso de los profesores, y diversos materiales didácticos y manuales de referencia para la preparación de las clases.

Dentro de las actuales actividades del Instituto Cervantes de Tokio, se encuentran los cursos generales de español como lengua extranjera, cursos de aprendizaje de español en línea, conocidos como AVE (Aula Virtual de Español), cursos y exámenes de los diplomas DELE, talleres y cursos de formación de profesores, encuentros sociales, exposiciones y eventos culturales, y proyectos en marcha, entre los que destacan los cursos para niños, los cursos de español con fines específicos, etc.

Desde la apertura del año académico en el mes de octubre, el IC de Tokio cuenta con 595 estudiantes matriculados en los diferentes cursos generales, a mes de diciembre de 2007, lo que se espera que se incrementen en el mes de abril, inicio oficial del año académico en Japón.

Asimismo, las actividades culturales y eventos sociales organizados por el IC están teniendo una gran acogida y son frecuentemente protagonistas en medios locales y nacionales.

Referente al tipo de estudiante, por las mañanas, y en franja horaria de 9.30 a 6 horas, el centro recibe principalmente a adultos mayores, jubilados, amas de casa o autónomos, mientras que por la tarde, en la franja horaria de 6 a 9 horas, los estudiantes son principalmente trabajadores y profesionales de empresas relativamente cercanas al Instituto. El sábado, día de mayor afluencia de alumnos, se encuentran grupos de edades más variadas, pues para muchos es conveniente llegar al Instituto desde lugares más alejados, lo que no pueden permitirse cualquier otro día entre semana. La mayoría de los

estudiantes son japoneses, y son una minoría otros estudiantes asiáticos, americanos, europeos o australianos.

En lo que se refiere al profesorado, el IC de Tokio cuenta con una profesora de plantilla, que es asimismo la Coordinadora Académica, y 22 profesores colaboradores ¹¹⁵ contratados por horas, y que trabajan además en otros centros educativos, en su mayoría academias o universidades, en medios de comunicación, como televisión o radio, o en entidades de traducción o psicología. Todos ellos tienen formación universitaria relacionada con la filología, la educación o la comunicación y representa el español de cinco países: España, Colombia, México, Bolivia y Argentina.

Dentro de los cursos generales de español como lengua extranjera, el centro de Tokio distingue tres niveles, que se corresponden de la siguiente forma con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER):

Niveles del MCER	Equivalencia y distribución de niveles. IC Tokio	Horas lectivas	Manual de clase	Número de curso (diciembre de 2007)
A1	A1.1	60	Prisma A1	21
	A1.2	30	Prisma A1	
A2	A2.1	60	Prisma A2	15
	A2.2	30	Prisma A2	
B1	B1.1	60	Prisma B1	6
	B1.2	60	Prisma B1	
B2	B2. 1	60	Prisma B2	4
	B2.2	60	Prisma B2	
	B2.3	30	Prisma B2	
C1	C1.1	60	Prisma C1	2
	C1.2	60	Prisma C1	
	C1.3	60	Prisma C1	

¹¹⁵ Yo soy una de las profesoras colaboradoras.

El nivel C2 no se imparte como sub-nivel. Los cursos correspondientes a este nivel se consideran especiales y dependen de la demanda de los estudiantes. En este momento no hay cursos impartidos en este nivel.

Las opciones que presentan los cursos son las siguientes:

- Una sesión de una hora y media a la semana.
- Dos sesiones de una hora y media a la semana.
- Una sesión de tres horas a la semana.
- Dos sesiones de tres horas a la semana¹¹⁶.

El máximo número de estudiantes por clase es de 15, lo que facilita la atención que los estudiantes pueden recibir del profesor. Los cursos con mayor asistencia de estudiantes son aquellos comprendidos en la franja horaria de la mañana, mientras que la mayoría de los cursos se imparten en la franja horaria de la tarde.

La metodología de Instituto Cervantes, propuesta por el Plan Curricular del mismo, se basa en el enfoque comunicativo y el desarrollo de actividades comunicativas¹¹⁷, a partir de lo cual se ha elegido una colección de manuales que se corresponden con este enfoque, *Prisma*, de la editorial Edinumen. Estos manuales se utilizan en todos los niveles exceptuados el nivel A1.2, en el que son los propios profesores del nivel los que crean los materiales del curso. Los contenidos de cada nivel vienen determinados por el Plan Curricular y se adaptan a través de los manuales de clase y las decisiones del equipo de profesores, lo que permite cierta flexibilidad con respecto al uso de materiales propios o complementarios a los manuales, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de cada grupo de clase, y con frecuentes revisiones y posibilidades de cambio si así es demandado por los estudiantes.

Referente al sistema de evaluación, se trata de una evaluación continua por parte del profesor, a la que se añade un examen al final del curso, en el que se evalúan los conocimientos adquiridos por el alumno y de cuyo resultado depende el paso al siguiente nivel.

¹¹⁶ La duración de las sesiones de cursos está sujeta a cambios para el próximo curso, que en Japón comienza en abril.

¹¹⁷ Las actividades comunicativas pretenden trabajar las cuatro destrezas comunicativas y la interacción.

5.5 *Análisis e interpretación de datos*

La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de un cuestionario cualitativo destinado, por una parte, a todos los estudiantes del Instituto Cervantes de Tokio, y por otra parte, a todos los profesores del centro.

Hemos pretendido que dichos datos sirvan como base empírica a la información presentada hasta el momento y capten aquellos elementos que hacen de los estudiantes de la tercera edad una categoría con características propias y significativas como estudiantes de ELE.

5.5.1 *El cuestionario de los profesores*

Por diversas razones¹¹⁸, el cuestionario para profesores fue entregado a 19 de los 22 profesores, de los cuales 11 respondieron al cuestionario, y de los ocho restantes, seis no participaron en absoluto en la investigación¹¹⁹, y dos expresaron sus opiniones al respecto, sin llegar a completar las preguntas, aunque algunos de sus comentarios también se consideran en este análisis. Como mencionamos al principio de este capítulo, el cuestionario está diseñado principalmente con respuestas abiertas para no incidir o limitar cualquier comentario o propuesta que los profesores pudieran tener con respecto al tema. Además, se les informó de antemano de los objetivos de la investigación, y se les dio libertad de tiempo para responderlo, si bien todos los cuestionarios respondidos fueron entregados en un tiempo máximo de tres semanas.

Además de las preguntas, ordenadas de lo general a lo particular¹²⁰, el cuestionario de profesores incluía dos casos prácticos, basados en situaciones reales que han ocurrido en el Instituto a lo largo de estos meses, y sobre los que también se pidió su opinión y la explicación de una posible solución, con el objetivo de observar su reacción ante los mismos y su relación con los estudiantes adultos mayores.

Las respuestas obtenidas se han analizado agrupadas de la siguiente manera:

¹¹⁸ Dos de las profesoras estaban de viaje, y uno de los profesores estaba a punto de cambiar de trabajo.

¹¹⁹ Algunos profesores colaboradores enseñan solamente una clase en el Instituto, y generalmente no se implican en proyectos extracurriculares del centro, principalmente debido a su limitado tiempo en el mismo.

¹²⁰ En este caso la enseñanza del español a estudiantes de la tercera edad en el IC de Tokio.

- Datos personales y experiencia de ELE.
- Experiencia de enseñanza-aprendizaje en el IC de Tokio, así como características del mismo en cuanto a dicho proceso.
- Características y puntos de vista sobre los estudiantes de tercera edad en el IC de Tokio.

Subrayamos además el interés de muchos de los profesores ante el tema, y el seguimiento que hicieron de este trabajo, animando a los estudiantes a contestar los cuestionarios y compartiendo datos y experiencias propias relacionadas con la enseñanza a adultos mayores.

A continuación detallamos los resultados obtenidos correspondientes a cada una de las partes y su interpretación.

5.5.1.1 *Datos personales y experiencia de ELE*

Los profesores que han respondido a este cuestionario corresponden a un rango de edad entre 27 y 55 años, entre los que se encuentran el más joven y el mayor de los profesores. Aunque los cuestionarios son anónimos, en un principio nos pareció interesante que se incluyese la edad de los profesores, para contrastar si era un factor influyente en el tipo de respuestas y en los aspectos que consideraban distintas generaciones de profesores. Como se comprobará en este apartado, es interesante cómo las diferencias de edad, y especialmente la experiencia de enseñanza de ELE en Japón, condicionan algunas de las respuestas, principalmente las que pueden relacionarse con algunos aspectos de la cultura japonesa.

De los 11 profesores, cuatro son licenciados en filología, tres en traducción e interpretación o ciencias de la comunicación, dos en psicología y uno en ciencias económicas. Seis de ellos, tienen, además, formación específica en ELE, master o doctorado. Además del Instituto Cervantes, nueve de ellos trabajan o han trabajado en academias, universidades, organismos públicos o escuelas de primaria o secundaria, cada uno de estos lugares señalado por cinco profesores. Tres de los profesores enseñan también inglés, y seis de ellos compaginan la enseñanza de ELE con otras actividades relacionadas con la traducción, la comunicación y el periodismo, el mundo editorial o la

psicología. Esta pluralidad de funciones es común entre los profesores de lenguas extranjeras en Japón; aunque con los años ha ido disminuyendo, en el caso del español, al ser una minoría en el país los hablantes nativos, los profesores, (sobre todo los hablantes de japonés), eran requeridos para colaborar en radio, prensa, como traductores, o incluso actores¹²¹, por lo que la enseñanza de español podía no ser su principal actividad profesional. En el caso de los profesores del IC, su implicación en ELE sí coincide con su principal actividad.

Es destacable también que solamente dos de los once profesores tiene menos de cinco años de experiencia en enseñanza de ELE, cinco de ellos contestan que han ejercido la docencia entre 5 y 10 años y cuatro señalan que llevan más de 10 o más de 20 años como profesores. En todos los casos, la mayoría de su trayectoria se ha desarrollado en Japón, por lo que son profesionales acostumbrados a la cultura nipona y conocedores de las necesidades y peculiaridades de los estudiantes japoneses en ELE. Este dato se aprecia, en su familiarización con estudiantes adultos mayores, pues es un grupo relativamente grande en Japón, si se compara con otros países.

5.5.1.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje en el IC de Tokio

Siete de los once profesores señalan que dan clases a estudiantes jubilados, solo cuatro tienen estudiantes universitarios en sus clases, y todos ellos informan de que imparten clases a estudiantes “trabajadores”. Si bien este dato no nos confirma el porcentaje de adultos mayores en el aula, característica que se pregunta más adelante, nos pareció interesante incluirlo, pues aunque muchos de los jubilados pueden también considerarse trabajadores por dedicarse a otras tareas o trabajos, queríamos saber cuántos de los profesores consideraban a algunos estudiantes de sus clases jubilados propiamente, en el sentido de considerar que estas personas tienen unas motivaciones determinadas y dedican más tiempo que otros estudiantes al español.

En la siguiente pregunta, referente al porcentaje de personas mayores que hay en sus clases, todos los profesores admiten tener estudiantes mayores, siete profesores señalan que menos del 25% en todas sus clases, tres de ellos que menos del 25% en alguna de sus clases y uno de ellos que más del 50% en alguna de sus clases, además de que nueve

¹²¹ Como parte de los programas del canal educativo NHK.

responden que son más numerosas las mujeres que los hombres, y dos responden que hay el mismo número de mujeres que de hombres.

Contrastando posteriormente estos datos, se ha comprobado que los cursos que más adultos mayores tienen son algunas clases matinales, de hora y media de duración y con horario semanal, mientras que en el resto, los estudiantes mayores se distribuyen en grupos más heterogéneos. Por otra parte, algunos de los profesores han comentado su experiencia con grupos exclusivos de adultos mayores japoneses en otros centros educativos, lo que ha sacado a la luz reflexiones sobre el tipo de dinámica y situaciones que se pueden dar en ellos, como se describe posteriormente.

La mayoría de los profesores (diez de once), imparte clases de niveles iniciales (A1 y A2), mientras que cinco imparten nivel intermedio (B1 y B2) y solo uno imparte nivel avanzado (C1). Esto coincide con el mayor número de grupos de nivel inicial; en el caso de los adultos mayores, sus miembros son personas que han decidido estudiar una segunda lengua ante la oportunidad de tener más tiempo para dedicar a su estudio.

Los profesores admiten utilizar un enfoque comunicativo¹²², dentro de la cual algunos amplían con comentarios como:

- “Me centro en destrezas orales y de interacción.”
- “Enfoque comunicativo y nocio-funcional.”
- “La gramática se enseña a través del contexto y las actividades, es un medio, nunca un fin.”
- “Tengo un método propio, CEC (caminando en clase), ISBN 99954-016-2.”

¹²² El enfoque comunicativo de la lengua (ECL) se refiere a “un conjunto de principios que reflejan una visión comunicativa de la lengua y de la enseñanza de idiomas y que pueden utilizarse como apoyo de una gran variedad de procedimientos de trabajo en el aula. Entre estos principios figuran:

- Los alumnos aprenden un idioma mediante su uso para comunicarse.
- Una comunicación auténtica y con sentido debe ser la finalidad de las actividades en el aula.
- La fluidez es una importante dimensión de la comunicación.
- La comunicación supone la integración de diferentes habilidades lingüísticas.
- El aprendizaje es un proceso de construcción creativa e implica ensayo y error.

El ECL busca un enfoque humanístico de la enseñanza, en el que se da prioridad a los procesos interactivos de la comunicación”. (Richards, 2003: 171-172)

Todos ellos usan en clase diferentes materiales para complementar el libro, ya sean materiales fotocopiables, (todos los profesores), materiales audiovisuales (7 profesores) u otros, entre los que señalan role-plays, juegos, canciones, adivinanzas u otros materiales propios.

Con respecto a los grupos, ocho de los encuestados admiten que sus estudiantes trabajan en grupo más de dos veces o durante toda la clase, mientras que solo tres de ellos señalan que una o dos veces en cada sesión. De estos, siete dedican el 50% del tiempo de clase al trabajo en grupo.

Las actividades y el trabajo en grupo resultan un dato significativo en el estudio de alumnos mayores por su reacción ante este tipo de dinámica; así como es una de las dinámicas más comunes en el estudios de lenguas extranjeras, no solo en inmersión sino en todo tipo de contextos, muchos de los estudiantes mayores japoneses no están acostumbrados a trabajar actividades grupales, bien sea por su tradición autodidacta, a través del canal público japonés NHK, o bien por el enfoque tradicional e individualista que, aunque hoy en día está cambiando, ha caracterizado durante años la enseñanza de lenguas en Japón. De este modo, pensamos que las dinámicas de grupos podrían ser un tipo de actividad hacia la cual las personas mayores mostraran su rechazo, lo que parecía confirmarse con algunas experiencias presenciadas en el aula, y referentes a adultos mayores que reaccionan de forma negativa al trabajo en grupo, sin querer colaborar con sus compañeros o, incluso dentro del grupo, trabajando de forma individual o protagonista. Según la opinión de los profesores que han sufrido este tipo de experiencia en sus clases, el factor edad es una de las causas de este rechazo.

Sobre la pregunta referida a lo que consideran más difícil para estudiantes japoneses al estudiar español, ocho profesores han señalado la expresión oral, mientras que cinco han contestado que la comprensión oral, y uno que la expresión escrita. Por último, seis de ellos han contestado que depende del estudiante; se debe tener en cuenta que en esta pregunta los profesores han tomado como referencia a sus estudiantes del Cervantes, la mayoría de los cuales, se encuentran en un nivel inicial.

En cuanto a la corrección de errores, todos los profesores han admitido que corrigen los errores de los estudiantes de forma indirecta, y señalan, entre otras, las siguientes maneras:

- “En general, si no afectan la comunicación no corrijo de inmediato, busco un tiempo y un momento para hacerlo. Si es por escrito, lo señalo y hago que ellos lo corrijan.”
- “Dependiendo de los errores que comentan, trato de hacerlo en el momento oportuno, para que lo corrijan y entiendan el porqué de su error.”
- “Depende del tipo de error y del momento. A veces corrijo individualmente en el momento, otras recojo diferentes errores de varios alumnos y corrijo en plenaria, otras pido que se corrijan entre ellos, a veces solo señalo que hay un error y otras añado la respuesta correcta.”
- “Errores de expresión oral: tomar nota de ellos y después escribirlos en la pizarra para que se los auto-corrijan. Pasados unos días volver a escribirlos para que intenten corregirlos. Errores de expresión escrita: corregirlos directamente o subrayar los errores para que ellos se corrijan.”

La corrección de errores también nos parece un elemento a considerar en el aprendizaje de los adultos mayores, especialmente en Japón. Al ser esta una cultura en la que tradicionalmente se ha destacado el respeto a los ancianos, este respeto hace que se preste más atención a las interrupciones o los turnos de palabra en las conversaciones, además de favorecer la opinión o el tiempo de intervención de los mayores. Parece que los profesores son muy conscientes de este aspecto, lo que deberemos contrastar, sin embargo, con la preferencia, o no, de los estudiantes hacia la corrección de errores. Por otra parte, todos y cada uno de los profesores señalan que tienen en cuenta las diferencias individuales y personales de los estudiantes en el proceso de corrección. Destacamos el comentario de dos de ellos, que explican:

- “Motivo siempre para que valoren el hecho de que el error es otra oportunidad de aprender; a veces ilustro mi experiencia con el japonés.”
- “En general creo que muchos japoneses se sienten avergonzados cuando se les corrige. Puede causarles desmotivación o inseguridad. En mi experiencia les voy explicando a lo largo del curso o de las clases que los

errores son normales. En algunos casos hemos llegado a reírnos juntos de nuestras equivocaciones.”

Se pone de manifiesto, por tanto, que los profesores son muy conscientes de las diferencias de personalidad y tratan de favorecer las preferencias de sus estudiantes a la hora de corregir, de modo que no se cree ningún conflicto, sino que se favorezca el aprendizaje.

5.5.1.3 *Los adultos mayores en el IC de Tokio*

La primera pregunta que se les hizo a los profesores en este apartado fue la imagen y la edad que asocian con la categoría tercera edad, principalmente para contrastar sus opiniones con nuestra consideración de tercera edad en esta investigación, y que se ha tratado de forma detallada anteriormente.

Sobre la primera imagen que suscita las palabras *tercera edad*, cinco de ellos han mencionado la palabra “jubilado”, razón por la que comentan que son personas con más tiempo libre. En el resto de los casos, los profesores se han referido a la franja de edad que consideran pertenece a este grupo, cinco de ellos indican que a esta categoría pertenecen los mayores de 60 años, y otros cinco, consideran a los mayores de 65 años; solamente un profesor señala a partir de 70 años. Deducimos, por algunos comentarios relacionados, que los encuestados se basan en la edad de jubilación de sus países, principalmente de España o de Japón, puesto que son los profesores con mayor experiencia en Japón (de procedencia latinoamericana) los que señalan 60 años, que es la edad general de jubilación en el país, mientras que en España es de 65 años, lo que señalan los profesores españoles (y que coincide con los que menos años llevan en Japón).

La tradición de respeto en Japón se relaciona además con el concepto que tienen las personas mayores, principales herederas de esta cultura, sobre los profesores. Como se ha mencionado en la parte de historia, la palabra profesor es *sensei* en japonés, y su significado está relacionado con los antepasados, y así, con la sabiduría otorgada a estos y con el concepto de una vida previa. Esta palabra también se utiliza para referirse a los médicos y practicantes de medicina, y en contextos en los que se precisa preguntar o

demanda algo a alguien, a cuya persona uno se refiere como *sensei*. Ante la pregunta sobre el concepto que tienen las personas mayores de los profesores en general, tres de los profesores indican que mantienen un respeto crítico al profesor, y cinco que la edad no es un factor importante. Sin embargo, dos profesores han respondido que tienen más respeto y confianza que estudiantes más jóvenes, y cuatro mencionan respeto y confianza absoluta, como todos los estudiantes japoneses. Este dato pone de manifiesto la importancia que, desde el punto de vista docente, el profesor tiene en los adultos mayores y que puede influir decisivamente en su estudio y éxito de aprendizaje, a lo que se une los dos elementos calificados por los profesores como más importantes en el proceso enseñanza aprendizaje, y que son, la motivación del estudiante, y la motivación del profesor.

Sobre el método o las distinciones utilizadas para dirigirse a las personas mayores en las clases, todos los profesores coinciden en que no desarrollan ningún método específico o distintivo, si bien, todos y cada uno de ellos realizan diferentes comentarios al respeto:

- “Tratarlos de usted.”
- “Llamarlos señor o señora, usar más el japonés.”
- “Si siento que tiene dificultades les dedico más atención.”
- “En dinámicas de grupo animarlos y a veces tengo que acercarme de forma individual para explicarles otra vez y comprobar que hayan entendido las instrucciones.”
- “Más respeto, sobre todo en Japón, cuidado al hablar de salud, familia, etc.”

Esta pregunta se complementa con la mayor atención que los profesores han admitido que prestan a las personas mayores. Si bien tres de ellos han señalado que la atención no depende de la edad, el resto ha aportado comentarios que favorecen a los estudiantes mayores:

- “Sí, si tienen problemas de audición y visión.”
- “Porque les cuesta más.”

- “Al principio sí, en dinámicas de grupo. A la hora de actividades en grupo necesitan un pequeño empujón o más tiempo para asimilar lo que tienen que hacer. También tengo que tener cuidado al escribir en la pizarra, y esperar un poco más antes de borrarla.”
- “Creo que sí porque no están acostumbrados al trabajo en grupo.”
- “Porque necesitan confirmación de todas sus dudas y comprender todo lo que sale en clase, sino se agobian.”
- “Requieren más paciencia y motivación.”
- “La capacidad de memoria y atención disminuye con el paso de los años, pero no igualmente en todas las personas. Creo que hay que observar al alumno y ver sus debilidades y actuar en consecuencia, siempre teniendo en cuenta su personalidad.”

Estas respuestas son significativas al mostrar la tendencia de los profesores, sobre todo al principio de una clase o curso, a asegurarse de que las personas mayores son capaces de comprender y seguir la dinámica de clase con normalidad, conscientes de que pueden ser ellas las que más fácilmente se pierdan o mayores problemas presenten. Sin embargo, referente a su participación en la clase, ningún profesor indica que participen menos que otros estudiantes, ocho profesores indican que participan igual que otros o que depende de la persona, pero dos profesores señalan que participan más que otros estudiantes, cuyas razones deberemos contrastar con los argumentos que los propios estudiantes aporten en sus cuestionarios.

Las destrezas más difíciles

En el trabajo con adultos mayores, los profesores se centran en la expresión y la comprensión oral. Se deduce también de muchos de sus comentarios a lo largo del cuestionario que en ocasiones presentan dificultades a la hora de interactuar con sus compañeros. Referente al por qué de estas dificultades, algunos profesores alegan que las razones dependen de cada persona, mientras que otros comparten comentarios como los que siguen:

- “Son más lentos, dubitativos e inseguros, o al contrario, se enrollan como persianas y acaparan demasiado tiempo.”
- “Si conocen bien otras lenguas la interferencia suele ser alta.”
- “Dificultad de memorizar el vocabulario.”
- “Sino tienen conocimientos de otras lenguas con alfabeto, les cuesta escribir los sonidos del español.”
- “No tienen la misma capacidad auditiva, en interacción son más lentos.”
- “Inseguridad por la edad, no entendimiento inmediato.”
- “Tematizan en ciertas cosas o se pierden al preguntar.”
- “Como la mayoría de los japoneses, son muy perfeccionistas al aprender y escribir se les hace más fácil si lo hacen solos y con calma. La comprensión y expresión oral a veces les causa ansiedad.”

A lo anterior se unen los comentarios obtenidos sobre las mayores dificultades de las personas de tercera edad, con respecto a otros estudiantes, a la hora de aprender. Sobre este punto todos los profesores señalan que no presentan mayores dificultades para aprender, aunque añaden ciertos comentarios referidos a experiencias y ejemplos de sus clases:

- “Como tienen más tiempo libre se dedican al estudio y a conciencia. Se esfuerzan más.”
- “Les cuesta más seguir las explicaciones gramaticales, pero preguntan y se aplican mucho.”
- “Les cuesta memorizar las palabras y expresiones nuevas en cuanto a gramática y cultura. Les influye mucho la relación con sus compañeros. Se esfuerzan mucho por lo que avanzan sin dificultades.”
- “Aprenden más porque trabajan más en casa y porque tienen más tiempo libre.”
- “El problema es si nunca han aprendido antes un idioma extranjero y no está acostumbrados a las dinámicas de aprendizaje. Pero vienen siempre a clase, hacen los deberes y ponen mucho interés.”

Por consiguiente, se aprecia que la mayoría de los profesores sí comparten la idea de que las personas mayores se caracterizan por presentar determinadas dificultades a la

hora de estudiar una lengua extranjera como el español. Sin embargo, parece que estas dificultades son solventadas con la mayor dedicación y esfuerzo que depositan en el estudio de la lengua. Destacamos además el comentario referido a la necesidad de un buen ambiente de clase, y que se relaciona con la motivación de los mayores en el siguiente punto.

La motivación

Los profesores señalan, entre las motivaciones principales de los estudiantes de tercera edad, las siguientes:

- “Mantenerse jóvenes. Mantener la salud.”
- “Mantenerse activos y ágiles mentalmente”, (referido por seis de los profesores).
- “Viajar a países de habla hispana y conocer sobre su cultura.”
- “Estimular su memoria y sentirse útiles a la hora de hacer alguna voluntariedad.”
- “Gusto por el idioma y la cultura hispana. Se sienten vinculados con algún aspecto de la cultura.”

Este dato se corresponde, además de con las creencias de los profesores, con las aportaciones de los propios estudiantes en diferentes cuestionarios al principio de un nuevo curso. Podemos considerar este tipo de motivación diferente a la de otro tipo de estudiantes más jóvenes, que estudian español por razones de trabajo o para conocer a gente nueva, según datos de los profesores.

Todos los profesores señalan que son los docentes los que pueden aumentar o disminuir la motivación inicial de las personas mayores. Éstas son algunas de las respuestas relacionadas con ejemplos que utilizan para lograrlo:

- “En el caso de la persona con interés de viajes y de otras culturas, apoyándolo y enfatizando en un aprendizaje más coloquial que técnico-gramatical, vocabulario de expansión que no presenta muchas veces los

textos y presentándoles puntos interesantes de la cultura variada de los países hispanos. El revisar estructuras junto con el estudiante favorece el ejercicio mental (por el ambiente limitado en Japón). Una clase no amena disminuiría su motivación inicial.”

- “Dependiendo de la motivación que tiene cada persona para estudiar, el profesor es una clave importante a la hora de continuar o dejar los estudios. Sin embargo, hay personas mayores conflictivas que requieren más atención y ahí la madurez del profesor para balancear la clase.”
- “Creo que los temas que no tienen interés para los mayores les van desmotivando. Hay muchos textos pensados para jóvenes y hay que “rescatar”.”
- “Realmente creo que son los estudiantes más motivados y están más relajados que los jóvenes, pues no se preocupan tanto de aprender rápido.”
- “Creo que el profesor puede aumentar la motivación ofreciendo una imagen positiva de su aprendizaje, animándole y apoyándole y no corrigiéndole continuamente.”
- “El profesor puede influir en la motivación de cualquier alumno (independientemente de la edad) y parte de su trabajo consiste en crear una motivación positiva en el estudiante.”

Los comentarios de los profesores muestran no solo su esencial papel motivador en el aula, sino los elementos que consideran más importantes en la motivación de adultos mayores y su manera de llevarlos a la práctica. Son destacables también los comentarios referentes a la gran motivación inicial que se les atribuye a estos estudiantes, y sin embargo, la fragilidad que tiene, y que depende del docente, de la dinámica o del ambiente de la clase y/o los compañeros.

Los casos prácticos

Los profesores fueron cuestionados sobre dos casos prácticos de conflictos en el aula, adjuntos en el cuestionario, en los que aparecían como protagonistas las personas mayores. En el primero se expone la situación de un adulto mayor con dificultades para

seguir la clase, y en el segundo, el estudiante mayor se niega a trabajar en grupo y pretende acaparar toda la atención y el protagonismo de intervención. En ambos casos, el profesor se ve ante un problema que debe solucionar por el bien del grupo y la buena continuación de la clase. Los profesores fueron preguntados por posibles soluciones para sendos casos. En el primer caso, los docentes muestran soluciones como las que siguen:

- “Hablar con él. Quizás agradezca la atención especial y la ayuda. (Sin hacerlo sentir torpe).”
- “Trasmitir paciencia y cariño. Un poco más de atención solo a él. Poner ejemplos personales relacionados.”
- “Halagarlo en clase, alabar su entusiasmo.”
- “Pasar una encuesta escrita a cada estudiante preguntándoles por la clase.”

El segundo caso lo consideran más difícil, y plantean soluciones del tipo:

- “Hacerla ver que debe aprender de los jóvenes.”
- “No retroalimentarla con preguntas. Cortarla.”
- “Establecer reglas de clase que se deben respetar, relacionadas con la importancia del trabajo en grupo.”
- “Utilizar juegos, como con un reloj, para medir el tiempo de cada estudiante.”

En ambos casos, siete de los once profesores mencionan el diálogo con el estudiante conflictivo, como mejor medio para resolver la situación, en algunos de los comentarios se muestra un trato de favor hacia el estudiante mayor, sin embargo, siempre se prima el bienestar de la clase, con lo que se relaciona la resolución del conflicto. Ocho de los profesores señalan que este tipo de conflictos no depende de la edad sino de “la experiencia previa”, “la personalidad”, o “el carácter”. El resto afirma que si se relaciona con el rango de edad, puesto que los mayores tienen más tendencia a monopolizar o necesitan más atención.

La evaluación

Todos y cada uno de los profesores consideran que las personas de tercera edad deben ser evaluadas de la misma forma que el resto de los estudiantes, pues sería considerado “discriminatorio” si no se hiciera. Dos de ellos añaden, sin embargo, que los profesores podrían ser menos exigentes con estos estudiantes, especialmente en las pruebas orales¹²³, o que “lo más importante no es tanto el avanzar, sino el sentirse parte de un grupo emocional y socialmente hablando”.

Consideraciones sobre los cursos especiales para mayores

Ante la idea de crear grupos especiales de personas mayores, solamente uno de los profesores ha rechazado la propuesta totalmente, alegando que “para las personas mayores la clase es una oportunidad única de estar en contacto con gente de otras edades e intercambiar experiencias”. Nueve de los profesores indican que, aunque en algunos casos o circunstancias sería posible, “la combinación heterogénea da riqueza, se motivan con otras edades, en muchos casos se apuntan a la clase para tener contacto con gente más joven”, etc. Solamente un profesor ha asegurado que el crear grupos de mayores sería lo mejor, porque se “sentirían más a gusto hablando de temas comunes y yendo a su ritmo”. Es también destacable que algunos de los profesores enseñan a grupos homogéneos de personas mayores en otros centros o instituciones, si bien asocian la enseñanza del Instituto Cervantes con un contexto heterogéneo, que es una de las características que “da riqueza” y complementa la clase y el tipo de enseñanza.

Para este tipo de grupos, los recursos preferidos de los profesores son más materiales audiovisuales (ocho de los casos), y más dinámicas de grupo (ocho de los casos). Algunos de los comentarios justifican estos materiales, debido a que es fundamental un ambiente relajado, en el que se prime la expresión e interacción oral, puesto que los estudiantes mayores principalmente “quieren hablar”, para intercambiar experiencias, conocer la cultura hispana y tratar temas de actualidad.

Tras rellenar el cuestionario, dos profesores indicaron que dedicarían a los estudiantes la misma atención, independientemente de su edad. Sin embargo, es significativo que cinco de ellos señalaron diferentes aspectos en los que iba a prestar más atención a los

¹²³ Estos dos profesores tienen estudiantes mayores tartamudos en sus clases.

estudiantes de tercera edad, bien para verificar su entendimiento y el progreso con respecto al nivel de la clase, para comprobar su aprovechamiento e interacción, o para observar posibles problemas con las destrezas, aunque no como un trato de favor sino para asegurar su comprensión y rendimiento.

5.5.1.4 *Resumen de la interpretación de datos*

Del análisis anterior se desprende la siguiente información, que presentaremos aquí en forma de esquema para facilitar una síntesis de los principales datos resultantes aportados por los profesores:

Datos Personales:

- Todos los profesores tienen titulación universitaria superior y experiencia en ELE. La formación específica varía de unos a otros, sin embargo, la experiencia docente es notable, resultando una proporción media de diez años.
- Las diferencias entre las opiniones de unos y otros profesores se deben principalmente a la diferencia de edad y a la experiencia de ELE en Japón.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el IC de Tokio:

- La mayoría de los estudiantes están en niveles iniciales (A1 y A2), incluidos los adultos mayores.
- Todos los profesores afirman que utilizan una metodología comunicativa en sus clases, y complementan el libro con otros materiales.
- Las dinámicas de grupo son un referente para los profesores, pero son rechazadas por parte del alumnado mayor.
- La expresión y la comprensión oral se presentan como las destrezas más difíciles, lo que se aplica en general a todos los estudiantes.
- La corrección de errores se hace de forma indirecta, lo que está relacionado con el respeto a las intervenciones y los turnos de palabra en Japón.

- El excepcional respeto al profesor también se relaciona con la cultura y tradición japonesas.
- La motivación del estudiante y la motivación del profesor son los elementos más importantes del proceso enseñanza aprendizaje. Esta última influye de manera significativa en la primera.

Los adultos mayores en el IC de Tokio:

- La tercera edad se relaciona principalmente con la jubilación.
- En principio, ninguno de los profesores utiliza una metodología especial para los estudiantes mayores.
- La atención prestada a los estudiantes no depende de la edad.
- La participación y comprensión de los adultos mayores en la clase es, en general, igual al resto de estudiantes, aunque su motivación, no relacionada con motivos profesionales, puede ser más sensible que en otros estudiantes.
- Los estudiantes mayores no presentan dificultades de aprendizaje diferentes a las de sus compañeros en el aprendizaje de ELE, si bien parece que la expresión oral y especialmente la interacción, son destrezas difíciles, además de la falta de memoria.
- Las ventajas que resultan más notables con respecto a otros estudiantes son:
 - Más tiempo libre.
 - Más atención en clase (preguntan más).
 - Mayor esfuerzo y dedicación, lo que hace que en ocasiones aprendan más deprisa.
- En los estudiantes mayores, la motivación se relaciona principalmente con mantenerse jóvenes, activos y ágiles mentalmente, o viajar.
- Todos los profesores son conscientes de que la motivación inicial depende en gran medida de ellos y de sus dinámicas de clase.
- Los casos prácticos se relacionan con conflictos de adultos mayores y se presentan soluciones de diálogo y cooperación de los estudiantes y el profesor.

- La evaluación debe realizarse a todos los estudiantes por igual, si bien se puede considerar una menor exigencia en el caso de los estudiantes mayores.
- La creación de cursos especiales de mayores presenta muchas dudas o es rechazada. Todos los profesores coinciden en que la diversidad en el aula enriquece el aprendizaje.

5.5.2 *El cuestionario de estudiantes*

El cuestionario destinado a los alumnos fue facilitado a los profesores para repartirlo en sus diferentes clases a lo largo de una semana. Se pretendía en principio, que los estudiantes contestaran en los últimos quince minutos de una sesión, sin embargo, en algunos casos, bien para no interrumpir el plan de clase, o bien por petición de los propios estudiantes, se les dio la opción de rellenarlo en casa, y entregarlo a la semana siguiente. Durante la siguiente semana, los profesores consideraron volver a llevar los cuestionarios a las clases para repartirlos entre aquellas personas ausentes en la clase anterior, y que no lo habían completado. Todos los cuestionarios completados fueron recogidos por los profesores y entregados en un tiempo máximo de cuatro semanas. En total 251 estudiantes contestaron al cuestionario, lo que supone el 60% del total de estudiantes del Instituto Cervantes de Tokio. Este porcentaje resulta de la proporción de asistencia a clase, puesto que se ha comprobado que de los 595 alumnos matriculados en diciembre y enero, meses en los que se realizó la recogida de datos, el 70% del total asisten a clase regularmente, según la información aportada por la Coordinación Académica del centro.

En relación a las características del cuestionario, una de las pautas que se tuvo cuenta a la hora de elaborarlo es que fuese bilingüe en español-japonés, pues se pretendía que estudiantes de cualquier nivel pudieran expresar sus impresiones, además de considerar que su lengua materna, en más del 95% de los casos japonés, evitaría problemas de expresión, derivando unas repuestas más completas.

Asimismo, y como se ha comentado anteriormente, más de la mitad de las preguntas, ordenadas de la misma forma que en el cuestionario de profesores, presentan una estructura de respuesta cerrada, para evitar contestaciones incompletas y acortar el tiempo de respuesta, si bien todas ellas cuentan con la posibilidad de elección múltiple y

con una opción de respuesta para posibles comentarios y aclaraciones de los estudiantes. Se pretendió que la estructura y las preguntas fueran claras, evitasen ambigüedades y posibles dudas de los estudiantes, si bien los profesores conocían el carácter de la investigación y el contenido del cuestionario ante la posibilidad de aclaraciones en algún aspecto. Finalmente, ninguna aclaración fue requerida.

El formato del cuestionario final, también se decidió reducir para facilitar a los estudiantes su manejo. Algunos cuestionarios fueron entregados incompletos, en la mayoría de los casos, correspondientes a estudiantes mayores, quienes no se dieron cuenta de la impresión a doble cara, y solo contestaron una de las caras de los folios, o bien les resultó “pesado” llegar al final y no hicieron ningún comentario en las preguntas abiertas, limitándose a marcar las respuestas cerradas. En cualquier caso, el total de cuestionarios incompletos o inacabados corresponde al 5% del total.

Otra característica a tener en cuenta, y al igual que ocurría en el cuestionario de los profesores, es su carácter anónimo, si bien se solicitó información sobre la edad de los encuestados, pues es este el criterio utilizado para comparar las respuestas y definir los datos presentados por los adultos mayores. Resulta interesante el hecho de que algunos adultos mayores no quisieran revelar su edad, lo que se comentará posteriormente.

A la hora de rellenar el cuestionario los estudiantes fueron informados sobre el carácter de investigación del mismo, lo que también se incluyó en el formato impreso que recibieron, junto al nombre de la profesora investigadora y su universidad, al igual que en el modelo entregado a los profesores. De la misma forma se explicó su carácter voluntario y su implicación con el Instituto Cervantes. Sin embargo, no se especificó el objetivo de la investigación ni su relación con el aprendizaje en adultos mayores, puesto que se consideró que esta información pudiera haber influido en sus respuestas.

Una vez recogidos los cuestionarios, se clasificaron en dos grupos para su posterior análisis, el grupo de los adultos mayores, estudiantes de sesenta años o más, y el resto de adultos mayores, cuya edad varía entre 17 y 59 años. A continuación se muestra una tabla con la división resultante por edades.

EDADES	PORCENTAJE
17-29 años	21%

30-39 años	40%
40-49 años	12%
50-59 años	11%
60-95 años	16%

La división entre adultos mayores y adultos responde al carácter de la investigación, centrada en los estudiantes mayores, y a la necesidad de contrastar los datos e información expuesta por estos con el resto de estudiantes, para verificar así los elementos diferenciadores en el aprendizaje de los primeros. A continuación nos referiremos al primer grupo como “adultos mayores” o “estudiantes mayores”, y al segundo como “resto de adultos”, “adultos” o “estudiantes adultos”.

En el siguiente análisis de datos, y en las posteriores conclusiones, se ha tenido en cuenta toda la información obtenida, si bien la interpretación se ha centrado principalmente en los elementos diferenciadores entre ambos grupos de estudiantes. Además consideramos que el contraste de la información obtenida por estos dos grupos facilitaría el posterior análisis e interpretación de lo que este estudio ha pretendido, que es una aproximación a los adultos mayores aprendientes de ELE en Japón.

Para su mejor manejo, los datos obtenidos se han clasificado de la siguiente manera:

- Datos personales.
- El aprendizaje del español, relacionado con la motivación, el uso, el estilo de aprendizaje, las facilidades y dificultades.
- Creencias relativas al profesor de ELE.
- Actitud y preferencias sobre la enseñanza de ELE en general y sobre el Instituto Cervantes de Tokio en particular.
- Consideraciones sobre la edad en los estudiantes de ELE.

A continuación detallamos los resultados de cada una de las partes y su posterior interpretación.

5.5.2.1 *Datos personales*

De los 251 cuestionarios, el 16% pertenecen a estudiantes mayores de 60 años, lo que es un porcentaje significativo si tenemos en cuenta el amplio rango de edad del resto de adultos. De ellos, todos los adultos mayores son japoneses, mientras que en el resto de adultos los japoneses corresponden al 90% del total, siendo el 10% restante estudiantes franceses, americanos, australianos, rusos, chinos, o taiwaneses.

Así como los adultos son trabajadores, amas de casa, o estudiantes, en su mayoría universitarios, un 83% de los estudiantes mayores están jubilados y dedican su tiempo libre a diferentes actividades, o bien siguen trabajando en empresas o negocios familiares. El 78% del total son personas cultas, lo que demuestra su conocimiento de otras lenguas además del español, en el 80% de los casos, inglés, y una minoría señala francés, alemán o chino, y sus ocupaciones pasadas, entre las que destacan, jefes o presidentes de empresas nacionales o internacionales, traductores, profesores, funcionarios o médicos. El 15% de los adultos mayores no ha rellenado este apartado o ha utilizado la palabra *empleado*, sin especificar o aclarar nada más. En el caso del grupo de los adultos, las ocupaciones son más variadas¹²⁴ y el porcentaje de personas que no ha contestado a esta parte se reduce a un 5%. Lo mismo ocurre con las ocupaciones de tiempo libre, en ambos grupos variadas, si bien los adultos destacan actividades como viajar, el cine o el baile¹²⁵, que no aparecen mencionadas en los cuestionarios respondidos por los adultos mayores, que se refieren principalmente a la lectura, los deportes, el voluntariado o actividades relacionadas con artes japonesas como la caligrafía, la artesanía, el arreglo floral, la ceremonia del té. En el 7% de los casos los adultos mayores señalan en este apartado un juego de mesa llamado IGO, similar al ajedrez, muy popular entre la tercera edad japonesa¹²⁶.

Se puede apreciar además, un pequeño porcentaje dentro de los adultos mayores posiblemente equivalente al 4% o 6%¹²⁷, compuesto por esposas de japoneses que fueron destinados a países hispano-parlantes, las cuales los acompañaron en estos viajes o estancias, más o menos largas, y de esta forma entraron en contacto con la lengua y cultura del español. Es curioso que algunas de estas mujeres japonesas aprendieron más

¹²⁴ Estudiantes, amas de casa, cantaores, bailadoras de flamenco, dependientas, comerciales, consultores, oficinistas, empleados de hoteles y restaurantes, entre otros.

¹²⁵ Salsa y flamenco, principalmente.

¹²⁶ Se podría comparar con la costumbre de muchos adultos mayores españoles de jugar a las cartas o al dominó.

¹²⁷ Aunque no existe un apartado específico que identifica a este sector, los comentarios de los cuestionarios lo confirman.

español y tienen un mejor conocimiento de la cultura que sus maridos, debido a razones domésticas; ellas eran las que debían enfrentarse a los quehaceres domésticos y de la vida diaria e interactuar así con la cultura y la gente local, mientras que sus maridos, trabajadores en su mayoría de empresas japonesas o en departamentos japoneses, no tenía esa necesidad.

Otro detalle que nos ha llamado la atención en el análisis de datos es que, así como el 97% de los adultos han especificado su edad exacta, el 37% de los adultos mayores, o bien no han rellenado este dato, o bien han puesto “unos sesenta años”, “alrededor de sesenta años”, o “más de sesenta años”. En estos casos, y única y específicamente en este dato relacionado con la edad, la información se ha completado con la ayuda de los profesores. Aunque en Japón el respeto a la tercera edad es mayor que en otros países parece obvio que algunas personas mayores muestran cierto reparo o timidez a la hora de revelar su edad.

5.5.2.2 El aprendizaje del español, relacionado con la motivación, el uso, el estilo de aprendizaje y las facilidades y dificultades.

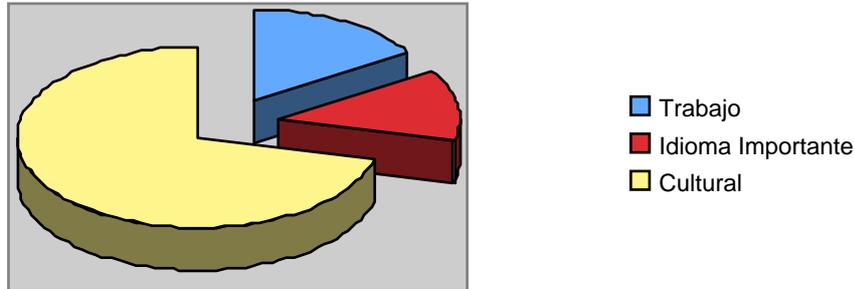
El 33% de los adultos mayores dice haber estudiado español alrededor de un año, en comparación con el 67% restante que ha dedicado al estudio del español más de diez años. Ninguno de los encuestados ha respondido haber estudiado español más de cinco años, de lo que se puede deducir que o bien han empezado a estudiar español hace poco y como consecuencia de un mayor tiempo libre debido a su jubilación, o que llevan estudiando español durante muchos años, debido a razones que expondremos a continuación.

Referente a las razones por las que estudian español los adultos mayores, el 20% admite que lo necesita para su trabajo, mientras que el 16% lo considera un idioma importante y útil, y un 90%¹²⁸ lo hace por su interés en la cultura hispana y/o porque han visitado o van a viajar a países hispano-parlantes; ninguno de ellos marca la opción “quiero conocer gente nueva”. Los datos son muy diferentes en el resto de adultos, de los cuales un 30% ha señalado que lo necesita para su trabajo, otro 30% que es un idioma

¹²⁸ Los estudiantes han marcado varias opciones.

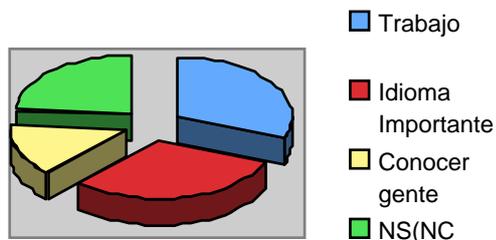
importante y útil, un 26% por su vinculación a la cultura hispana o para viajar, y un significativo 6% para conocer a gente nueva.

Adultos mayores



- Lo necesito para mi trabajo **16%**
- Es un idioma importante y útil **13%**
- Es un idioma fácil o más fácil de aprender que otros idiomas
- Me gusta la cultura hispana y quiero viajar o he viajado a países hispanohablantes **71%**

Resto de adultos

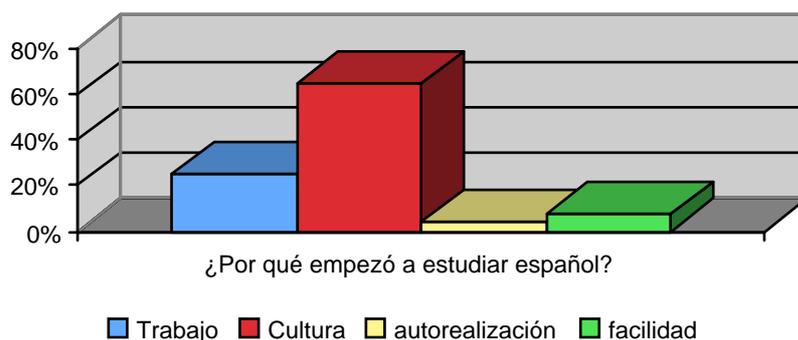


- Lo necesito para mi trabajo **31%**
- Es un idioma importante y útil **31%**
- Es un idioma fácil o más fácil de aprender que otros idiomas
- Me gusta la cultura hispana y quiero viajar o he viajado a países hispanohablantes
- Quiero conocer a gente nueva **14%**
- Otros/ No sabe/ no contesta **24%**

Según estos datos, la vinculación de los adultos mayores al idioma español parece ser más fuerte pues se sienten atraídos o identificados con la cultura de los países hispanos, sin preocuparse por la importancia del español en el mundo u otras razones laborales, mientras que el resto de adultos aporta razones más variadas, entre las que señalamos el trabajo, la importancia que tiene el español en el mundo y el conocer a gente nueva, las cuales no muestran un vínculo sentimental o humano tan fuerte con el español, sino que son argumentos mucho más prácticos.

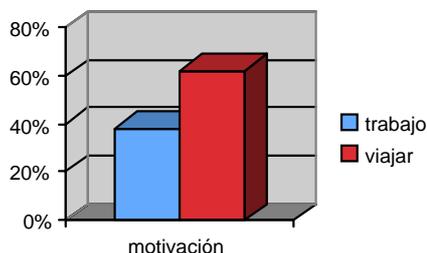
De la misma forma, la razón principal por la que los estudiantes mayores se iniciaron en el aprendizaje del español responde en el 64% de los casos a una atracción o identificación con la cultura hispana, y especialmente con el baile o la música; mientras que el resto de adultos, además de la cultura, señalan razones laborales, interés por el cine, o necesidad de comunicarse con amigos o familiares.

Adultos mayores



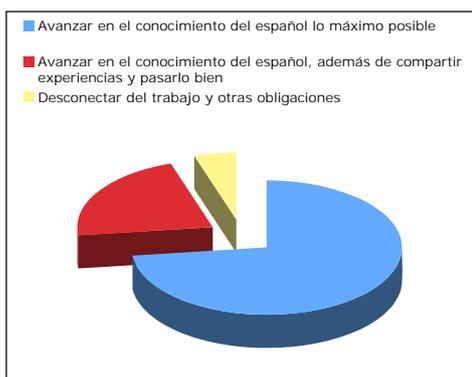
El uso actual que cada grupo hace del español también varía, lo mismo que la motivación a la hora de estudiar. En los mayores, se distribuye en tres partes, una parte que lo utiliza para viajar, otra parte para comunicarse con amigos y familiares y una última parte estudia para tener un objetivo o propósito después de la jubilación. Un pequeño porcentaje, correspondiente al 3% señala que quiere entender mejor la cultura de los países hispanos. En el caso del grupo de adultos, el 62% aprende español para viajar o comunicarse con familiares y amigos, pero un 38% lo necesita para su trabajo, opción que ninguno de los estudiantes mayores señala. Además, algunos señalan (7%) que les gustaría encontrar un trabajo relacionado con el español, o en el que pudieran utilizar el español.

Adultos mayores



Es significativo también en los adultos un pequeño número, correspondiente al 5%, que a la pregunta de motivación ante el estudio del español, responde el grupo de clase y/o el profesor es la razón principal, lo cual ninguno de los adultos mayores señala, pues sus motivaciones en el estudio del español parecen estar más relacionadas con la lengua y cultura española en sí y en contraposición con otros idiomas, lo que se observa en sus comentarios relacionados con aprender español para entender mejor la cultura, y lo que parece convertirlos en un grupo más constante y con razones más sólidas en el estudio que al resto de adultos.

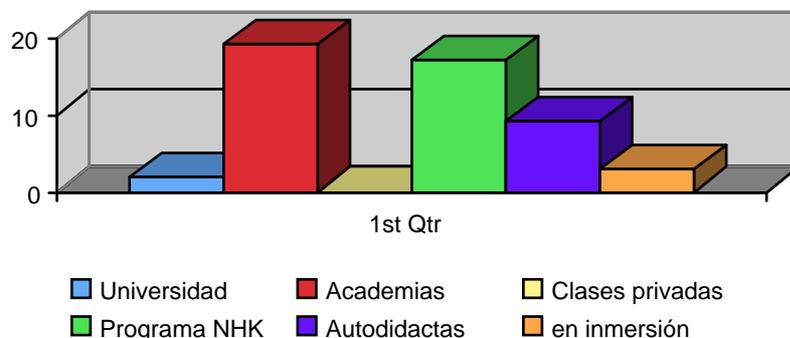
Los datos anteriores coinciden, asimismo, con los aspectos señalados como más importantes en la clase de español, en el caso de los estudiantes de tercera edad, un 23% han señalado “avanzar en el conocimiento del español lo máximo posible”, lo que coincide con las personas que quieren vivir en países hispanos o pasa allí grandes temporadas, mientras que el resto indica tanto la importancia de compartir experiencias en clase a la vez que avanzar en conocimiento, como el mantener su mente activa. En comparación con el resto de adultos, un 73% ha señalado la importancia de avanzar lo máximo posible en el conocimiento, mientras que ninguna persona ha marcado la opción de “mantener mi mente activa”, como se observa en el gráfico. Resulta significativo, la preocupación de algunos adultos mayores por ejercitar la mente a través del estudio del español, no presente en otros estudiantes.



Grupo de adultos

En el lugar o la forma de estudiar español¹²⁹, también se refleja una gran diferencia entre ambos grupos; mientras que un porcentaje alto de los estudiantes mayores ha estudiado en academias de español (63%) o a través del canal de NHK (57%) un 30% indica que ha aprendido por su cuenta, y solo un 10% ha estudiado en inmersión o en la universidad (7%). En el resto de estudiantes, hay un 21% que ha estudiado a través de los programas de NHK o por su cuenta, un 69% en academias, un 33% en la universidad y un casi 40% en programas de inmersión en España o Latinoamérica. En ambos casos el porcentaje de estudiantes en academias es parecido, sin embargo, notamos una gran diferencia entre la gran cantidad de adultos que han estudiado en programas de inmersión, con respecto a los mayores, y de forma contraria, el mayor número de estudiantes de tercera edad que aprenden a través de los programas del canal NHK o por su cuenta. Esto indica una mayor constancia y perseverancia en los adultos mayores aprendientes de español, quienes demuestran ser capaces de avanzar en el estudio de forma autodidacta en mayor grado que otros adultos.

Adultos mayores



¹²⁹ Se puede inferir, especialmente de su estudio a través del canal educativo de NHK que son personas mucho más constantes y autodidactas.

Relacionado con lo anterior, destacamos la forma o los instrumentos de estudio de uno y otro grupo. Un 83% de los estudiantes mayores han indicado que solo han estudiado a través de libros o libros de texto, un 17% señala a través de juegos y actividades grupales en la clase¹³⁰, y el resto marca tanto libros como juegos y actividades. En el resto de estudiantes el aprendizaje a través de prácticas grupales y juegos en clase se indican en el casi 55% de los cuestionarios, lo que resulta un dato relevante para establecer la diferentes metodologías practicadas por uno y otro grupo, en el caso de los mayores, mucho más tradicional y gramatical, lo que coincide con la tradición metodológica existente en Japón sobre la enseñanza de segundas lenguas y presente en la mayoría de los textos de más difusión en el país.

Las preguntas relacionadas con las dificultades específicas del español y las destrezas más difíciles de desarrollar, han determinado que no hay diferencias entre el grupo de estudiantes mayores y el resto de estudiantes; las dificultades resultantes corresponden al nivel de los estudiantes, señalando en los niveles iniciales que es más difícil hablar, y en niveles intermedios y avanzados que les resulta más difícil escribir. Respecto a las dificultades específicas del español, los estudiantes de estos niveles coinciden en los problemas relacionados con las conjugaciones verbales del español, que no existen en japonés, mientras que en los niveles iniciales siguen manteniendo la conversación como máxima dificultad, factor generalmente común a todos los estudiantes principiantes. Con respecto a las facilidades del español, en el 98% de los casos los estudiantes de ambos grupos destacan la pronunciación, muy similar en español y japonés, a lo que algunos cuestionados añaden las pocas oportunidades que hay en Japón para practicar el español.

La información obtenida sobre el tiempo dedicado al estudio del español revela datos que secundan al resto de datos expuestos en este apartado. Mientras que un 46% (menos de la mitad), de los adultos estudia fuera de clase, en el caso de los adultos mayores esta cifra aumenta hasta un 83%, lo que significa más de tres o más de cinco horas de estudio fuera de clase. Este dato ha sido corroborado por los mismos profesores, quienes afirman que la gran mayoría de los adultos mayores asiste a clase con regularidad y

¹³⁰ Esto podría coincidir con las personas que únicamente han estudiado en el IC.

siempre realiza las tareas o deberes, lo que sigue avalando su disciplina en el aprendizaje de ELE.

Estilo de aprendizaje

En el grupo de los estudiantes mayores, el 53% de los encuestados han respondido que su estilo de aprendizaje es global, es decir “aprovecho cualquier oportunidad para leer y hablar en español, sobre todo si es con hablantes nativos. Cuando hablo no me importa si cometo errores”, lo que ha sido elegido por un 69% del resto de estudiantes. La opción que se corresponde con la metodología tradicional, el estilo analítico, se describe en el cuestionario con la explicación “haciendo prácticas de gramática y pronunciación, para conocer bien las reglas. Soy de las personas que solo interviene cuando estoy seguro de que no tendré errores”. En ambos grupos, el porcentaje de estudiantes que ha señalado este estilo es similar: 23% en los mayores y 21% en el resto de adultos. Este dato coincide en su mayoría con los estudiantes que han indicado haber estudiado español en la universidad, a través del programa NHK o por su cuenta, y en casi ningún caso con estudiantes que hayan participado en programas de inmersión. Posiblemente se deba a la todavía y ya comentada presencia del método basado en la gramática-traducción.

Este dato también nos ha sorprendido porque demuestra que una gran parte de los adultos mayores prima un estilo de aprendizaje basado en la comunicación y las interacciones reales en español, sin dar demasiada importancia a la consecución de errores.

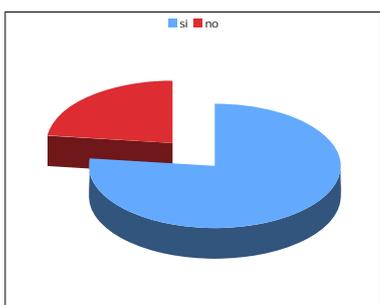
Sobre el uso del japonés en la clase de español, un 23% de los estudiantes mayores admite que se usa frecuentemente, un 23% que algunas veces, un 23% que casi nunca o nunca, y un 30% no ha respondido a esta pregunta. En el grupo del resto de estudiantes adultos, un 17% dice utilizar el japonés frecuentemente, un 36% algunas veces, y un 47% casi nunca o nunca. Estos datos puede que no solo se refieran a la interacción entre el profesor y los estudiantes, sino entre los propios estudiantes en la clase. Sin embargo, sí se demuestra que algunos profesores del Instituto utilizan el japonés en sus clases, especialmente en niveles iniciales, lo que resulta de los estudiantes que han señalado la opción del frecuente uso del japonés en la clase de ELE, y son estudiantes de niveles iniciales.

Independientemente de la ausencia o presencia de la lengua materna en clase, el 77% de los estudiantes de tercera edad han expresado que es necesario utilizar su lengua materna mientras se está aprendiendo español, frente a un 45% del resto de estudiantes. Las razones de esta necesidad son, entre otras:

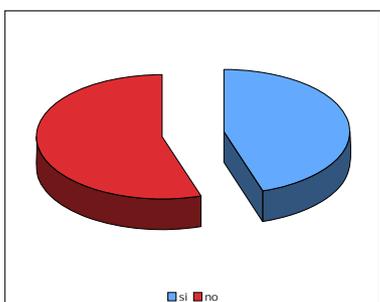
- “Porque se pueden entender mejor pequeños detalles.”
- “Porque es más fácil el aprendizaje.”
- “Porque se precisa más en las explicaciones gramaticales.”
- “Porque de otra forma no entienden.”
- “Porque se sienten más seguros con las explicaciones.”

A pesar de la mayor cantidad de estudiantes mayores que parece inclinarse por esta necesidad de uso de la lengua materna, ambos grupos parecen expresar una necesidad creada por el enfoque metodológico seguido en las clases a las que han asistido o están asistiendo, donde el profesor se enfrenta a grupos monolingües de estudiantes, con los que utiliza su lengua materna. O bien una necesidad de contrastar con sus compañeros de clase impresiones y opiniones en su lengua materna.

Una vez más, ninguno de los estudiantes participantes en programas de inmersión ha expresado la necesidad del uso de su lengua materna en el aprendizaje del español.



Adultos mayores

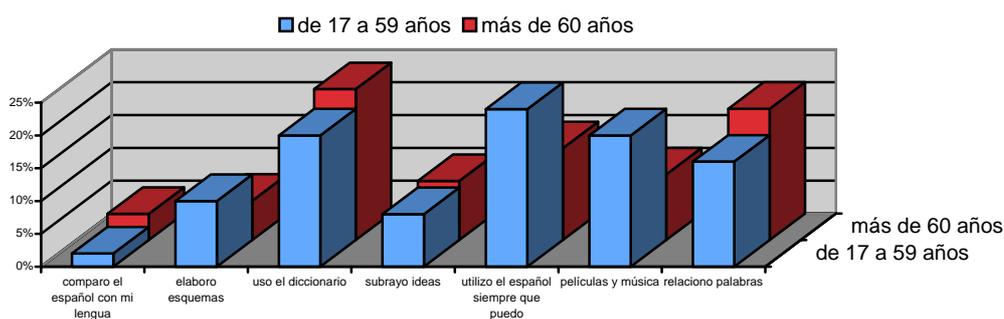


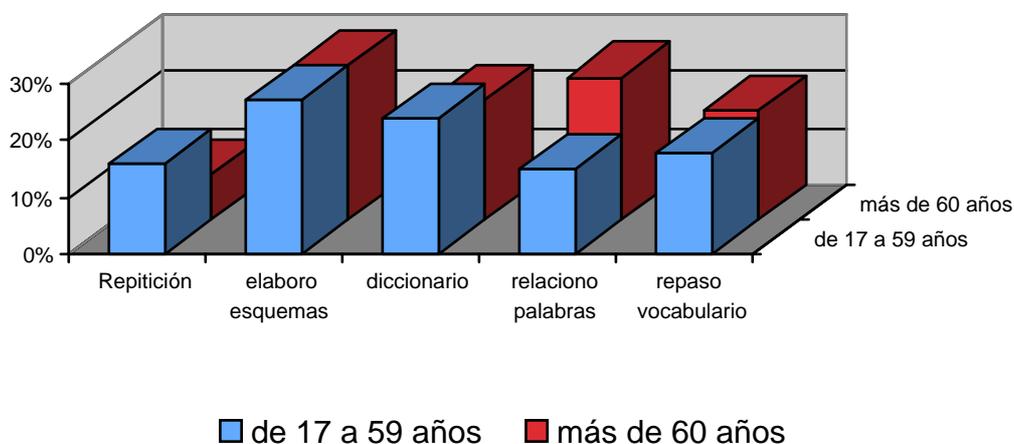
Adultos

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias utilizadas por los estudiantes son muy variadas y en general parece que las opciones de elección dependen de factores individuales principalmente. Podemos destacar, sin embargo, que ambos grupos se decantan por las estrategias socio-afectivas, especialmente aquellas en las que se incluye la ayuda del grupo de clase o del profesor, y en relación al trabajo en grupo, que los japoneses suelen preferir al trabajo individual, por ser la suya una cultura con rasgos comunitarios; los adultos mayores expresan una preferencia por las estrategias memorísticas más que el resto de adultos, en las que las estrategias cognitivas son las más seleccionadas. Cabe destacar además que el 76% de los estudiantes mayores preguntaría el significado de una palabra a otros compañeros o al profesor, lo que también indican el 81% del resto de los adultos.

El 45% de ambos grupos tiene un diccionario propio donde apuntan todas las palabras nuevas que aprenden y su traducción, un dato curioso relacionado con el estudio de los ideogramas japoneses; desde la escuela primaria los estudiantes japoneses empiezan a memorizar ideogramas, que apuntan en un cuaderno que ellos mismos confeccionan a lo largo de cada curso. Todos los ideogramas o *kanji* nuevos que aprenden están recogidos en el cuaderno. En el estudio de lenguas extranjeras, muchos estudiantes, siguen utilizando este sistema para la memorización de palabras nuevas.





5.5.2.3 Creencias relativas al profesor de ELE

Las preguntas referentes al profesor de español como lengua extranjera, estaban en un principio, destinadas a valorar qué opinión tenían los alumnos sobre el profesor, especialmente referente a su importancia dentro del aula, qué cualidades eran las más valoradas en un docente de ELE, y si había diferencias en las repuestas de los dos grupos de estudiantes.

Ambos grupos de estudiantes han valorado con más del 70%, el papel del profesor “porque es nativo y conoce el idioma” (77% adultos mayores, y 74% resto de estudiantes). Muchos de estos estudiantes en el caso de los adultos mayores, han destacado al profesor “porque tiene conocimientos específicos para poder enseñar español a estudiantes japoneses”, concretamente también el 77% del total, que en el caso de los adultos solo ha sido respondido por un 19% del total.

El papel del profesor destacado por su papel motivador ha sido señalado por el 23% de los estudiantes de cada grupo¹³¹.

Las características más valoradas de un profesor son en todos los casos referentes a la personalidad del mismo y su trato con los estudiantes. Las opciones más seleccionadas son: ayuda a los estudiantes, sabe escuchar a los estudiantes, es simpático y alegre, es comprensivo y se preocupa por los estudiantes, sabe explicar, corrige los errores, trata

¹³¹ Sin embargo se demuestra más tarde que es más importante en los adultos mayores.

de evitar conflictos y crear un buen ambiente en la clase, es paciente y cercano. Las cualidades destacadas como poco importantes son la utilización de muy variadas actividades, que sea exigente, el mayor o menor uso del libro o el uso de tecnología en la clase. Referente al factor de la lengua materna en clase los estudiantes de ambos grupos lo han valorado de forma negativa, considerando un 43% de los mayores, y un 57% del resto de los adultos una cualidad “nada importante”. Este dato pareciera contradecirse con anteriores repuestas referentes al uso del japonés en la clase. Sin embargo, por el nivel de los estudiantes, se refiere principalmente a personas que, o bien han empezado a estudiar español en el Instituto Cervantes, donde se practica un enfoque comunicativo, limitándose mínimamente (o en absoluto) el uso de la lengua materna, o bien estudiantes en programas de inmersión.

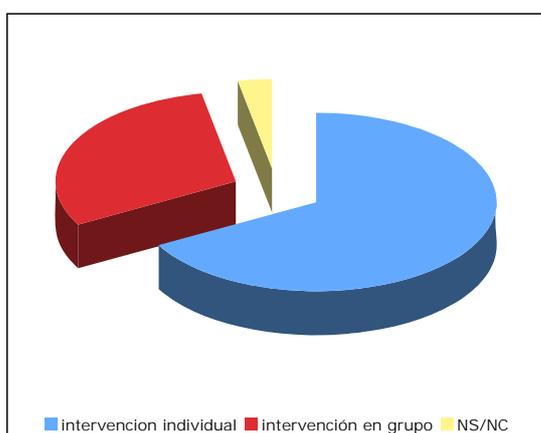
En una primera aproximación, los estudiantes valoran mucho más las cualidades personales del profesor que los instrumentos de clase, la formación específica e incluso la metodología, no solo en el caso de los adultos mayores, sino en ambos grupos.

5.5.2.4 Actitud y preferencias sobre la enseñanza de ELE en general y sobre el Instituto Cervantes de Tokio en particular.

Las preguntas referentes a la corrección de errores no muestran ningún rasgo diferenciador entre los adultos mayores y el resto de estudiantes. En ambos grupos, todos los cuestionados admiten corregir al profesor si creen o están seguros de que este ha cometido un error, y les gusta que el profesor les corrija cuando son ellos los que cometen errores.

El modo o la preferencia de intervención en clase también se presenta como un elemento diferenciador entre ambos grupos. Mientras que el 47% de los estudiantes adultos expresa su preferencia por las intervenciones individuales, y el 49% prefiere las intervenciones grupales (al 4% restante “no le gusta intervenir”), los adultos mayores demuestran una clara preferencia por el modo de intervención individual, señalado por el 67%, frente a un 30% que prefiere la intervención grupal (el 3% restante no ha contestado a esta pregunta). Esta preferencia de los adultos mayores puede deberse, o bien a la tradición educativa del aprendizaje de lenguas extranjeras, en el que las intervenciones de los alumnos y del profesor se realizan de forma individual, o bien a la necesidad de un mayor protagonismo por parte de estos estudiantes, lo que coincidiría

con las opiniones analizadas anteriormente, de algunos de los profesores que perciben este deseo o necesidad de atención en los estudiantes de tercera edad. En relación con lo anterior, a la pregunta “¿tiene oportunidad de intervenir en clase?”, la respuesta ha sido “sí, porque el profesor da mucha libertad para que preguntemos e intervengamos”, en el 84% de los adultos, y en el 62% de los adultos mayores, lo que también apoyaría esta idea.



Adultos mayores

De la misma forma, las opiniones de los profesores demuestran que, así como hay estudiantes mayores que disfrutan de las actividades grupales y cooperan con el grupo, para la consecución del objetivo que se pretende, otros se sienten recelosos a trabajar de forma interactiva y expresan su deseo de trabajar solos y no colaborar con el grupo. En contraposición, los datos aportados en los cuestionarios, referentes a la pregunta “¿cómo le gusta trabajar en clase?”, aportan resultados que difieren de estas opiniones; un 57% responde que prefiere trabajar en gran grupo, “toda la clase con el profesor”, un 7% en parejas y un 27% en pequeños grupos, mientras que solo el 7% señala que prefiere trabajar de forma individual. En el caso del resto de adultos, un 48% también destaca su preferencia por el grupo de toda la clase con el profesor, mientras que un 37% prefiere trabajar en pequeños grupos, un 15% en parejas, y un 15% de forma individual.

Esta preferencia por la colaboración y trabajo en grupo de la mayoría de los estudiantes, tanto adultos como adultos mayores, puede relacionarse con la facilidad de cooperación que demuestran los estudiantes japoneses, como parte de su cultura y tradición, dispensando mucho valor a la comunidad, y a la cooperación de sus miembros, y que es

resaltado, no solo en la familia, sino a lo largo de las etapas de educación y formación en los centros educativos y de residencia¹³², como se ha comentado anteriormente.

Referente a la composición de los grupos, a la hora de trabajar en actividades grupales, el 83% de los estudiantes mayores prefiere trabajar con otros estudiantes que tengan su mismo nivel, mientras que solo al 17% restante no le importa la composición de los grupos. En el resto de adultos las respuestas son más variadas; al 41% también le gusta trabajar con estudiantes de su mismo nivel, mientras que a otro 41% no le importa la composición de los grupos, un 4% quiere estudiar con personas de su misma edad y un 10% quiere trabajar con personas de diferentes edades, mayores o más jóvenes y el 4% restante con sus amigos. Se pone de manifiesto que los estudiantes mayores se sienten más cómodos y seguros trabajando con personas de su mismo nivel, ya que este hecho les permite relajarse y no sentirse incómodos o perderse si tiene menos nivel que sus compañeros de grupo. Resulta interesante que un 7% de los estudiantes mayores indica específicamente que les gusta trabajar con estudiantes más jóvenes.

Adultos mayores



■ individual ■ parejas ■ pequeños grupos ■ toda la clase ■ NS/NC

Las prácticas más atractivas para los estudiantes también son un claro elemento diferenciador entre los adultos y los adultos mayores. Los adultos mayores clasifican las actividades expuestas en el siguiente orden:

- Hablar con el profesor (40%).
- Las prácticas gramaticales y la observación (27%).

¹³² Véase como referencia el apartado 5.1., en el que se analizan algunos de los principales aspectos de Japón.

- Aprender palabras nuevas (16%).
- Juegos y actividades de role-play, competiciones, hablar con los compañeros, hacer actividades que se relacionan con su experiencia (10%).
- El 8% restante no sabe o no contesta.

La clasificación del resto de adultos por orden de preferencia es la siguiente:

- Aprender palabras nuevas (33%).
- Hablar con el profesor (23%).
- Hablar con mis compañeros (20%).
- Las prácticas gramaticales y la observación (18%).
- Las competiciones (6%).

Si bien ambos grupos parecen disfrutar con actividades que se relacionen con el diálogo con el profesor, se percibe una ligera inclinación de los adultos mayores por las prácticas gramaticales, como actividad preferida en la clase, frente a la preferencia de otros adultos por aprender palabras nuevas, de los cuales un 15% además valora las prácticas gramaticales como actividad menos preferida.

Pruebas de evaluación

Las preguntas referentes a las pruebas de evaluación y los exámenes revelan datos a tener en cuenta. El 20% de los estudiantes mayores ha respondido que “no necesitan hacer exámenes para evaluar su conocimiento de español, mientras que un 60% ha indicado que no le importa hacer exámenes. Sin embargo, de estos estudiantes, el 17% ha indicado también que se ponen muy nerviosos a la hora de hacer exámenes y por tanto, los resultados no reflejan lo que saben. Ninguno de los estudiantes mayores ha señalado las respuestas “me ayudan a saber lo que he aprendido” o “generalmente necesito tiempo para concentrarme y no lo puedo hacer en un examen con toda la clase”. El 20% restante no ha contestado a esta pregunta.

Por lo que respecta al resto de adultos, las respuestas vuelven a ser más variadas; el 50% responde que los exámenes “me ayudan a saber lo que he aprendido”, y el 26% que no le importa hacer exámenes; el 21% indica que no se puede concentrar en un examen

porque necesita más tiempo, de los cuales, el 9% señala que los exámenes no reflejan lo que sabe. El 3% restante responde que no necesita ser evaluado.

Si bien más de la mitad de los estudiantes mayores ha indicado que no le importa hacer exámenes, casi la mitad de estos ha señalado su nerviosismo ante el examen. Es significativo además que solo un 3% de los adultos haya señalado la no necesidad de hacer exámenes, en oposición a un 20% de los alumnos mayores.

Sobre la siguiente pregunta, referente a la eliminación de exámenes, todos los adultos mayores han respondido, independientemente de su respuesta a la pregunta anterior, mientras que en el grupo del resto de adultos, aquellos que habían indicado la opción “me ayudan a saber lo aprendido” no han contestado. Esto revela que los adultos mayores, independientemente de su respuesta anterior, no dan tanta importancia a las pruebas de evaluación como lo hacen los jóvenes. Un 45% de adultos mayores, en contraposición con un 23% del resto de adultos ha respondido que los estudiantes deberían ser evaluados mediante la participación y la asistencia a clase, un 20% mediante pruebas que se puedan realizar en casa, a lo que han contestado un 43% de los adultos, y un 35% indica que no necesita ser evaluado mediante ningún tipo de prueba, en comparación con el 5% del grupo de adultos. Estos resultados apoyan los anteriores sobre la menor importancia, o rechazo, en determinados casos, de los estudiantes mayores hacia los exámenes y pruebas de evaluación.

5.5.2.5 Consideraciones sobre la edad

En esta última parte del cuestionario los alumnos fueron preguntados acerca de la edad y su influencia tanto en el aprendizaje de español como lengua extranjera, como en la creación de grupos de clase divididos por edades. Referente a la influencia de la edad en el estudio de un idioma, el 50% de los mayores ha señalado que la edad influye de forma negativa y el 50% que no influye; en ningún caso se ha respondido que la edad influye de forma positiva. En el grupo de estudiantes adultos, un 20% ha respondido que la edad influye de forma positiva, un 31% ha respondido que de forma negativa, y un 49% que la edad no es un factor influyente en el estudio de lenguas extranjeras. El 80% de los cuestionados de ambos grupos refuerza su respuesta con comentarios sobre las ventajas e inconvenientes de estudiar una lengua cuando se es adulto. Referente a las ventajas, tanto uno como otro grupo se basan en la experiencia que se tiene cuando se es adulto; los estudiantes mayores expresan comentarios como los siguientes:

- “Mediante la experiencia es más fácil entender el idioma.”
- “El conocimiento ayuda a entender mejor.”
- “La experiencia ayuda a una mejor conversación.”
- “La inspiración sale mejor con la experiencia.”
- “Es más fácil inferir el significado de las palabras.”

Los estudiantes adultos señalan ideas similares:

- “Tienes más conocimiento cuando eres adulto.”
- “Estudias de una forma más seria.”
- “La inspiración te viene más fácilmente”
- “Cuando empiezas a estudiar como adulto, si te tomas el estudio en serio, no hay desventajas.”

Las desventajas comentadas por ambos grupos se refieren a la memoria, cuya capacidad se reduce cuando se es adulto. Transcribimos algunos comentarios de los adultos mayores:

- “La memoria falla más y es más difícil recordar lo que se ha estudiado.”
- “La memoria falla y esto hace que a veces se avance más despacio.”
- “Se tiene menos memoria que cuando se es joven.”

La desventaja referente a la capacidad memorística es señalada por todos los estudiantes mayores, mientras que el resto de adultos no lo especifica de forma tan clara, o utiliza palabras como “menos memoria” y no, “la memoria falla”, como utilizan el 80% de los mayores.

La siguiente pregunta, “¿cree que sería bueno crear grupos de estudiantes por edades?”, presenta resultados similares en ambos grupos de estudiantes. Ninguno de los adultos mayores ha respondido positivamente a la idea de crear grupos de estudiantes por edades, y solo un 2% del resto de estudiantes ha optado por esta opción. De las personas que han respondido negativamente, en los adultos mayores, el 71% apoya la diversidad

de la clase porque “nos ayuda a relacionarnos con diferentes personas y a aprender unos de otros”, lo que han señalado el 84% de los estudiantes adultos. Un 9% tanto de los adultos como de los adultos mayores ha señalado que se podría intentar, mientras que un 19% y un 7% respectivamente han expresado que no creen que sea una buena idea. Merece ser destacado que el 6% de los adultos mayores ha expresado comentarios relacionados con su negativa ante la división de grupos por edades, y ha indicado su disgusto e incluso enfado ante la idea, informando que dejarían de estudiar en el Instituto Cervantes si se practicaran dichas divisiones por edades.

En la última parte, y referente a las impresiones de los estudiantes sobre sus cursos en el Instituto Cervantes, las opiniones de ambos grupos son bastantes positivas, y el número de comentarios sobre los aspectos que les están gustando más de los cursos, son mayores que los aspectos de menor interés o dificultad. Los aspectos favoritos de los adultos mayores se centran en los siguientes puntos:

- “Es fácil de entender y agradable.”
- “Aprendo mucho en un nuevo estilo.”
- “La atmósfera, el grupo e el ambiente de clase.”
- “Me puedo relajar en clase y/ o puedo aprender poco a poco.”
- “Hablar en español, la conversación, no usar japonés”.
- “El carácter del profesor.”

Los comentarios del resto de adultos también se refieren al “ambiente de clase”, además de señalar aspectos relacionados con la “diferente oferta de niveles” o la “variedad de actividades”.

Cabe destacar que los estudiantes mayores, aún representando un porcentaje más bajo que el resto de adultos, realizan más comentarios positivos que este otro grupo, y al contrario, el grupo de adultos ha expresado más ideas y explicaciones sobre los aspectos que menos están disfrutados del cursos que los estudiantes mayores, el 63% de los cuales no ha contestado a esta pregunta o ha indicado que “todo está bien” o “nada me desagrada”. Del 37% restante, las ideas que se señalan son dos principalmente:

- “Hay pocas oportunidades para hablar en la clase.”
- “El profesor es impuntual”.

Los estudiantes adultos han señalado otro tipo de inconvenientes, de los cuales destacan:

- “No hay mucho tiempo para aprender. Las clases son una vez a la semana.”
- “Las mesas son pequeñas.”
- “Es un curso difícil.”
- “Se avanza demasiado rápido, a veces lo que hacemos no está claro.”
- “Otros estudiantes hablan mucho japonés.”
- “Es una clase demasiado seria.”
- “El libro es aburrido.”
- “Se utiliza demasiado el libro.”

De los comentarios anteriores se puede extraer una mayor crítica en los estudiantes adultos, basada principalmente en el método de aprendizaje, mientras que para los adultos mayores, los inconvenientes están más en la forma, y especialmente en la impuntualidad de los profesores, un dato que han señalado el 20% de los encuestados, mayores, y ninguno del resto de adultos. Destacamos además, que ambos grupos están especialmente contentos con el ambiente de clase y los compañeros, lo que han indicado un 65% de los mayores y un 52% de los adultos. De la misma forma ambos grupos han indicado que la clase les gusta más de lo que esperaban en un 56% y 59% respectivamente, que están aprendiendo mucho un 39% y un 42%, y solo un 17% y un 12% indican que la clase les gusta menos de lo que esperaban o que se sienten un poco perdidos.

El “nuevo estilo” de aprendizaje, que mencionan algunos de los adultos mayores, y en ningún caso el resto de estudiantes, suponemos que se refiere a la metodología comunicativa del Instituto Cervantes, algo novedoso para los adultos de la tercera edad acostumbrados a un tipo de enseñanza tradicional basada en la gramática y la traducción.

5.5.2.6 Resumen de la interpretación de datos

De la misma forma que con la información referente a los profesores, presentamos a continuación una síntesis de los datos aportados por los estudiantes:

Datos Personales:

- El 16% de los encuestados son estudiantes mayores, todos ellos japoneses.

El aprendizaje de ELE:

- El 33% de los encuestados mayores lleva estudiando español alrededor de un año, y el 67% más de diez años, lo que es un porcentaje relativamente alto.
- El 90% de los adultos mayores estudia por interés cultural y turismo. En el grupo de adultos las razones son más diversas, destacando los que estudian por razones profesionales.
- Los adultos mayores utilizan el aprendizaje de ELE para mantener su mente activa, mientras que gran parte del resto de adultos lo que desean es avanzar lo más posible en el conocimiento.
- Un 83% de los estudiantes mayores, frente a un 55% de los adultos, prefieren el auto-didactismo frente a las dinámicas de grupo.
- El tiempo dedicado al estudio fuera de clase es mucho mayor en los adultos mayores, lo que puede relacionarse con que tienen más tiempo libre o con su preferencia por el aprendizaje autodidacta.
- El estilo de aprendizaje no parece estar influido por la edad, si bien es más homogéneo en los adultos mayores, que señalan un estilo global.
- El 77% de los estudiantes mayores expresa la necesidad de utilizar su lengua materna en el aprendizaje de ELE, en contraposición con el 45% del resto de estudiantes.
- Las estrategias de aprendizaje, tampoco parecen estar influidas por la edad, destacando ambos grupos las socio-afectivas, aunque en el caso de los mayores aparecen señaladas más frecuentemente las estrategias memorísticas.

Creencias relativas al profesor de ELE

- Los estudiantes mayores valoran más que los profesores sean nativos y especialmente que tengan conocimientos específicos para enseñar a estudiantes japoneses.
- Ambos grupos destacan las características del profesor referentes a su personalidad y trato con los estudiantes, más que las relacionadas con los instrumentos de enseñanza, la formación o la metodología.

Actitudes y preferencias sobre la enseñanza de ELE:

- Los adultos mayores prefieren las intervenciones individuales a las grupales, así como prefieren trabajar con toda la clase como conjunto que en grupos.
- Tanto unos como otros prefieren trabajar con estudiantes de su mismo nivel.
- Aunque a muchos de los adultos mayores los exámenes les ponen nerviosos e indican que no demuestran lo que saben, solo el 3% los rechaza como instrumentos de evaluación, si bien todos ellos ofrecen alternativas de evaluación a los exámenes, lo que no hacen los adultos que no rechazan estas pruebas.
- Referente a los cursos del IC, los estudiantes mayores destacan más aspectos positivos que el resto, relacionados con el ambiente y la dinámica de clase. Los aspectos negativos están vinculados a la forma, y referidos a la impuntualidad del profesor o a las limitadas oportunidades de intervención en clase.

Consideraciones sobre la edad:

- Aunque ninguno de los dos grupos aprueba la creación de cursos por edades, en el caso de los adultos mayores el rechazo es mayor. La diversidad y la riqueza de compartir experiencias con otras generaciones parecen ser las principales causas.

6. CONCLUSIONES

6.1 Consideraciones

Esta memoria ha pretendido realizar una descripción de los aprendientes mayores en general, su situación en la sociedad actual y sus principales características como aprendientes de ELE, centrándose en el caso de estudio de los estudiantes mayores japoneses en el Instituto Cervantes de Tokio.

A lo largo de estas páginas hemos destacado la importancia de la tercera edad en la actualidad. A pesar de la imagen comúnmente extendida de la vejez como decadencia y pérdida de valor social, hemos tratado de demostrar su papel fundamental como eje de la sociedad actual, a través de su experiencia y valores, además de ser el elemento clave para conseguir el diálogo intergeneracional que tantas veces se descuida, y que puede lograr una sociedad más justa e igualitaria.

Una de las formas de evitar la indiferencia e incluso el desprecio hacia los adultos mayores es su implicación como agentes activos de nuestra sociedad, para lo cual el aprendizaje es una herramienta indispensable, que desarrolla conocimientos y actitudes actuales, al mismo tiempo que favorece el entendimiento entre generaciones. Hemos argumentado que las capacidades cognitivas no disminuyen con la edad. Sin embargo, los adultos mayores son un grupo muy heterogéneo, fruto de su experiencia y circunstancias vitales, razones por las que es necesario realizar un acercamiento a sus necesidades y características de aprendizaje. En nuestro caso nos hemos centrado en el aprendizaje de español como lengua extranjera en Japón, si bien esta investigación pretende servir como ejemplo de estudio para determinar algunas líneas de actuación en programas de lenguas que incluyan adultos mayores, y crear un punto de reflexión para otros programas educativos en general, dirigidos a este grupo de adultos.

6.2 Conclusiones del estudio realizado

El presente estudio planteaba una serie de cuestiones, expuestas en el apartado 5.2 como objetivos, y que volvemos a mencionar en este apartado, donde a través del proceso de investigación damos respuestas a estas cuestiones, como resultado de la información obtenida. A continuación se señalan dichas cuestiones:

- Creencias y actitudes de estudiantes y profesores relacionados con el aprendizaje de ELE en adultos mayores.
- Metodología en la enseñanza ELE a adultos mayores.
- Perfil de los adultos mayores estudiantes de español como lengua extranjera en el Instituto Cervantes de Tokio.
- Principales dificultades de los adultos mayores en el aprendizaje de ELE.
- Principales fortalezas de los adultos mayores en el aprendizaje de ELE.
- Principales estrategias y estilos de aprendizaje de los adultos mayores.
- Principales motivaciones de los adultos mayores.
- Algunas consideraciones a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en la tercera edad.

Siguiendo el estudio realizado, observamos en primer lugar que tanto profesores como estudiante no diferencian de forma concreta el aprendizaje en la tercera edad como categoría, si bien, y especialmente en el caso de los profesores, expresan comentarios relacionados con un mayor número de dificultades en los estudiantes mayores que en otros tipo de estudiantes, sin atreverse, no obstante, a delimitar pautas de acciones al respecto.

Los datos que se desprenden del estudio, relacionados con el perfil de los aprendientes mayores, revelan que son personas sanas, retiradas de la vida laboral, y muy motivadas al aprendizaje del español, que se relaciona con un especial interés e identificación con la cultura y la posibilidades de mantener su mente activa, además de compartir experiencias con el grupo de clase y el profesor. Son estudiantes con una tradición educativa basada en un enfoque de gramática-traducción, y con un sentido del aprendizaje autodidacta, acostumbrado a llevar parte del aprendizaje bajo su responsabilidad y con sus propios medios. Para ello, sus principales estrategias son memorísticas, de repetición y práctica de las estructuras, así como afectivas, considerando el papel del profesor fundamental en su proceso de aprendizaje. Asimismo, presentan un estilo de aprendizaje por lo general global, lo que les hace dar importancia a la comunicación real, sin sentirse cohibidos por los errores que puedan cometer en las interacciones, y razón por la que destacan la característica de profesor-nativo, considerándolo una figura de respeto y portadora del conocimiento del que ellos aprenden.

En contraposición con otro tipo de estudiantes, las dificultades de los estudiantes mayores se relacionan con la falta de memoria. Según los profesores, estos estudiantes pueden presentar problemas a la hora de trabajar en grupo, por la falta de costumbre principalmente, lo que también constatan los propios estudiantes, además de necesitar mayor atención que otros estudiantes y requerir más tiempo de intervención en la clase, lo que los propios adultos señalan junto con su preferencia a las intervenciones individuales. Esta característica estaría relacionada con el enfoque individualista que tradicionalmente se ha dado a la enseñanza de lenguas extranjeras en Japón. Por otra parte, las principales fortalezas de este grupo se relacionan con unos hábitos de estudio más firmes y constantes, una mayor dedicación y esfuerzo, y una mayor atención en la clase, lo que se comprueba, por ejemplo, con un mayor número de preguntas o intervenciones que otros estudiantes. Unida a estos factores se encuentra la motivación, que para los adultos mayores se basa en un interés y una identificación con la cultura de los países hispanos, también relacionado con experiencias ocurridas a lo largo de su vida, y por lo que han desarrollado un vínculo afectivo con el español, lo que parte de una motivación más arraigada que en otro tipo de estudiantes. Sin embargo, los profesores consideran que esta motivación es muy sensible a los cambios, y se relaciona principalmente con el papel del docente y el ambiente de clase, aspectos que pueden aumentar o disminuir la motivación inicial más que en otro grupo de estudiantes, que relacionan el estudio con su actividad profesional o con conocer a gente nueva, entre otros factores. Estos elementos también son señalados por los mismos aprendientes mayores, quienes insisten en la importancia de la diversidad generacional en las clases de ELE, y muestran un firme rechazo a la creación de grupos por edades, frente a lo que otros estudiantes y los mismos profesores no se muestran tan firmes.

Todos estos aspectos nos llevan a considerar a los adultos mayores un grupo de aprendientes con características diferentes a otros tipos de adultos. Por ello, describimos a continuación una serie de consideraciones a tener en cuenta en el proceso enseñanza-aprendizaje de los adultos mayores japoneses:

- Valorar su experiencia e intereses a la hora de realizar actividades para la clase, pues pueden mostrarse más sensibles a temas relacionados con la salud. Mientras otros estudiantes pueden ver una determinada actividad relacionada simplemente con una práctica de la lengua, es necesario para los adultos mayores que haya una vinculación real, de otra forma puede perder el sentido y la atención.

- Muchos textos, en nuestro caso el manual utilizado en el IC de Tokio, parecen estar dirigidos a un aprendiente joven. En estos casos, el profesor debe reflexionar sobre las actividades que pudieran resultar desmotivadoras y adaptar o combinar estas actividades con otras relacionadas con aspectos de la experiencia de los adultos mayores, teniendo presente el interés de la clase en general.
- Ante determinados fallos o conflictos en la clase, el profesor debe ser quien resuelva el conflicto, tratando que las diferencias generacionales pasen desapercibidas, y centrando la atención en el grupo de clase como conjunto.
- Los aprendientes mayores no sienten la necesidad de avanzar en el conocimiento del español lo máximo posible, sino que dan mucha más importancia al compartir experiencias y disfrutar de la clase. Esto debe ser tenido en cuenta a la hora de su actuación en clase.
- De la misma forma, pero siguiendo un criterio imparcial, la exigencia de los exámenes y pruebas de evaluación puede reducirse en el caso de los adultos mayores, especialmente debido a la ansiedad y el nerviosismo que les provocan este tipo de pruebas, lo que se puede suplir con una evaluación continua dentro de la clase.
- La motivación que estos estudiantes presentan puede ser más sensible y cambiante que en otros estudiantes. El profesor debe ser consciente de su papel motivador con respecto a este grupo y prestar especial atención a los aspectos socio-afectivos, además de a los formales, entre los que destacamos, por ejemplo, la puntualidad.
- El ambiente del grupo debe dirigirse a crear un clima de cooperación, en el se dé cabida a las diferencias generacionales, sin que exista una segregación de los estudiantes mayores, pero sin caer, de otra forma, en el “asistencialismo”.

El profesor es un elemento fundamental en cualquier proceso de enseñanza, y especialmente en el aprendizaje de adultos mayores, por el papel esencial que estos otorgan al docente, y por ser él la clave para conseguir el equilibrio del grupo y sus necesidades, y mantener o aumentar su motivación, tan sensible en los mayores.

6.3 Sugerencias para futuros estudios

Las posibilidades de investigación relacionadas con adultos mayores como estudiantes de ELE son muy amplias, pues se podrían considerar muchos de los estudios llevados a cabo en adultos en general, y adaptarlos a los estudiantes mayores en particular. Somos conscientes de las limitaciones que presenta nuestro estudio en relación al grupo de aprendientes mayores, puesto que, si bien su aplicación a otros grupos es observable, se basa en aprendientes japoneses, con unas determinadas características, y se centra en el contexto de enseñanza del Instituto Cervantes. De esta forma, señalamos a continuación, algunas posibles líneas de investigaciones futuras:

- Un estudio de un grupo homogéneo de aprendientes mayores de ELE, lo que determinaría las diferencias entre un contexto heterogéneo, como es el IC, y un entorno de estudio homogéneo.
- Un análisis de un grupo heterogéneo similar al de nuestra investigación, pero en un contexto diferente al Instituto Cervantes, para contrastar la influencia del contexto educativo.
- Un análisis del aprendizaje de ESL (u otra lengua extranjera) y ELE en un mismo grupo de aprendientes mayores, lo que permitiría comparar las estrategias y el estilo de aprendizaje en dos lenguas extranjeras diferentes.
- El estudio de la importancia de los elementos culturales en el aprendizaje de ELE relativos al factor motivación en los aprendientes mayores, podría revelar datos interesantes sobre aspectos más específicos relacionados con la cultura como elemento motivador en este grupo de estudiantes.
- Finalmente, un estudio contrastivo entre los aprendientes mayores japoneses y otro grupo de aprendientes mayores, podría determinar las variaciones y semejanzas en el aprendizaje de ELE, para lo que se podría utilizar la presente investigación y elaborar un trabajo paralelo con las mismas características, pero en otro lugar del mundo.

7. BIBLIOGRAFÍA

- DOUGHTY, C. J. and LONG, M. 2004. *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford. Blackwell Publishers.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. 2004. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL.
- Asamblea Mundial sobre el envejecimiento. 2002. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*. Volumen 37. Suplemento 2. pp. 1-122. Barcelona. Doyma.
- LEMIEUX, A. 1997. *Los Programas Universitarios para Mayores*. Enseñanza e Investigación. Madrid. IMSERSO.
- MUCHINICK, E. 2005. *Envejecer en el Siglo XXI. Historia y perspectivas de la vejez*. Buenos Aires. Lugar.
- SALVAREZZA L. 1998. *La vejez. Una mirada gerontológico actual*. Buenos Aires. Paidós.
- TAMER, N. 1995. Possibilities and conditions of integral education for older citizens: A pedagogic proposal. *Journal des Viktor Frankl-Instituts*. Volume 2, N° I. Viena.
- SÁEZ, J. 2002. *La pedagogía social y los programas intergeneracionales: la educación de las personas mayores*. Málaga. Aljibe.
- GARCÍA MÍNGUEZ, J.; SÁNCHEZ GARCÍA, A. 1998. *Un modelo de educación en los mayores: La interactividad*. Madrid. Dyckinson.
- SÁEZ CARRERAS, J. 2003. *Ecuación y Aprendizaje en las Personas Mayores*. Madrid. Dyckinson.
- SAVATER, F. 2001. *El valor de educar*. Barcelona. Ariel.
- DELORS, J. 1996. La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid. UNESCO-Santillana.
- INGLEHART, R. et al. 1989. The rise of Postmaterialist Values and Changing Religious Orientations, Gender Roles and Sexual Norms. *International Journal of Public Opinion Research*. N° 1. pp. 45-75.

- LYOTARD, J.F. 1979. *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir*. Paris. Les éditions de Minuit.
- VÁSQUEZ ROCCA, A. 2005. *La crisis de las vanguardias artísticas y el debate modernidad-postmodernidad*. Universidad Complutense: Servicio de publicaciones: Departamento de didáctica de la expresión plástica. N° 17. pp. 135-156.
- AUGÉ, M. 1993. *Los no lugares*. Barcelona. Gedisa.
- MEAD, M. 1970. *Culture and Commitment: A study of the generation gap*. New York: Natural History Place-Double Place.
- YUNI, J. et al. 2007. *Ver y vivir la ancianidad. Hacia el cambio cultural*. Fundación Navarro Viola. Argentina.
- TAMER, N. 1999. Calidad y Equidad en la Educación de los Adultos Mayores. *Escuela Abierta*. Revista de Investigación Educativa. N° 3. P. 103-132. Argentina.
- LLADÓ BUSTAMANTE, M. A. 1990. *Geriatría, Vejez y Envejecimiento*. Universidad Inca Gracilazo de la Vega. Lima.
- FUSTINONI, O. et al. 1980. La tercera edad. *Prensa Médica Argentina*. N° 10. pp. 69-85. Argentina.
- MIER MARTÍNEZ, G. 2006. La tercera edad presencia social indiscutible, imagen que exige reflexión y cambio. *Revista Decisio*. Centro de Cooperación para la educación de adultos en América Latina y el Caribe. México.
- Documents Episcopal. Février 2002. *Bulletin du Secrétariat de la Conféce des Évêques de France*. N° 3. pp. 1-11.
- Informe del Comité de Expertos de la OMS. 2001. *Planificación y organización de los Servicios Geriátricos*. Serie de Informes Técnicos, OPS/OMS. N° 346.
- MEAD, M. 1980. *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona. Gedisa.
- MUÑOZ, J. 2002. *Psicología del Envejecimiento*. Madrid. Pirámide.
- LAZARUS, R. et al. 2006. *Coping with Aging*. New York. Oxford University Press.
- GUARDINI, R. 1977. *La aceptación de sí mismo. Las edades de la vida*. Madrid. Cristiandad.
- FEUERSTEIN, R. 1977. Mediated Learning Experience: a theoretical basis for cognitive human modifiability during adolescence. *Research to practice in mental retardation*. pp.105 - 115. P. Mittler Ed. Baltimore. University Park Press.

- SALTHOUSE, T.A. 2001. General and specific age-related influences on neuropsychological variables. *Handbook of Neuropsychology* (2ª Edición). F. Boller & S. Cappa.
- SALTHOUSE, T.A. y MILES, J.D. 2002. Aging and time-sharing aspects of executive control. *Memory & Cognition* 30. pp. 572-582.
- WHITBOURNE, S.K. 1996. *The aging individual: Physical and psychological perspectives*. New York. Springer.
- BARALO M. y KRYSZTALOWSKA, A. 2004 Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza de ELE. *Apuntes del Master de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.
- BALTES, P.B. y SCAHIE, K.W. 1976. On the plasticity of intelligence in adulthood and old Age: Where Horn and Donaldson fail. *American Psychologist Magazine*. N° 31. pp. 720-725.
- NESSELROADE, J.R. y BALTES P.B. 1974. Adolescent Personality Development and Historical Change: 1970-1972. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 39. N°. 1. pp. 1-80. Pennsylvania State University.
- HORN, J.L. 1970. Organization of data on life-span development of human abilities. En L.R. Goulet y P.B. Baltes (Eds.) *Life-span Development Psychology*. Nueva York. Academic Press.
- STOCK, W.A., OKUN, M.A. y GÓMEZ, J. 1994. Subjective well-being measures: reliability and validity among Spanish elders. *International Journal of Aging and Human Development*. N° 38. pp. 221-235.
- BOTWINICK, J. 1978. Cautiousness in advanced age. *Jr. Gerontology*. N° 21. pp. 347-355.
- RIEGEL, K.F., Y RIEGEL, R.M. 1972. Development, drop and death. *Development Psychology*. N° 6. pp. 306-319.
- SCHAIE, K.W. 1977. Toward a stage theory of adult cognitive development. *Journal of Aging and Human Development*. N° 8. pp. 129-138.
- BLANCHARD-FIELDS, F. 1996. Emotion and everyday problem solving in adult development. *Handbook of emotion, adult development and aging*. London. Academic Press.

- RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S. 2001. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Cambridge. Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. et al. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Cambridge. Cambridge University Press.
- LARSON-HALL, J. 2007. Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*. Vol. 24. nº 1. pp. 35-67.
- GARDNER, H. 1993. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Nueva York. Basic Books.
- SKEHAN, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford. Oxford University Press.
- STERNBERG, R. J. 2002. Beyond g: The theory of successful intelligence. R. J. Sternberg, & E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence: How general is it?* New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- REVELL, J. Y NORMAN, S. 1997. *In your hands*. NLP en ELT (English Language Teaching). London. Saffire Press.
- OXFORD, R.L. 1990 *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston. Heinle & Heinle.
- OXFORD, R. Y GREEN, J.M. 1995. Language learning histories: Learners and teachers helping each other understand learning style and strategies. *TESOL Journal*. Nº 6-1.
- OLLER, J.W. y PERKINS, K. 1978. A further comment on language proficiency as a source of variance in certain affective measures. *Language Learning*. Nº 28. pp. 417-423.
- CHAIKA, E. 1994. *Language: The social mirror*. Boston. Heinle & Heinle Publishers.
- LESSARD-CLOUSTON, M. 1997. Language Learning Strategies: An overview for L2 teachers Lessard-Clouton. *Essays in Languages and Literatures*. nº 8. Japan. Kwansai Gakuin University.
- CHAMOT, A.U., y KUPPER, L. 1989. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*. Nº 22. pp. 13-24.

- O'MALLEY, J. M. 1987. The effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as a second language. In A. Wenden and J. Rubin (eds), *Learner Strategies for Language Learning*. New York. Prentice-Hall.
- THOMPSON, I. Y RUBIN, J. 1993. Improving listening comprehension in Russian. *Report to International Research and Studies Program*. U.S. Washington DC. Department of Education.
- SPIELBERGER, C.D. 1972. *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York. Academic Press.
- ELLIS, R. 1994 *The study of Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press. pp. 484-494.
- LARSEN FREEDMAN, D. y LONG, M. 1991. *Introducción al estudio de adquisición de segundas lenguas*. Madrid. Gredos.
- SKEHAN, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford. Oxford University Press.
- STERBERG, R.J. 2002. The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing, en P. Robinson (ed.) *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam. John Benjamins.
- STERBERG, R.J. 2005. The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology* – 2005. Vol 39. Nº 2. pp. 189-202. Tufts University. Medford, USA.
- BELTRÁN, J. 1993. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- MONEREO, C. 1990. *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona. Edibé.
- MONEREO, C. et al. 2001. La enseñanza estratégica, enseñar para la autonomía. *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. Barcelona, Graó.
- HANINEN, T. et al. 1996. Prevalence of age-associated cognitive decline in an elderly population. *Age Ageing*. Nº 25(3). pp. 201-205.
- SVANES, B. 1988. Attitudes and cultural distance in second language acquisition. *Applied Linguistics*. Nº9. pp. 357-371.

- OLLER, J. et. Al. 1977. Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican Americans in the Southwest. *TESOL Quarterly*. Vol 11. Nº 2. pp 173-183.
- KRASHEN, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford. Pergamon Press.
- MACINTYRE, P.D. 1991. Language Anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*. Nº 41. pp 513-534.
- GARDNER, R.C. y MACINTYRE, P.D. 1993. A student's contribution to second language acquisition. Part II: Affective variables. *Language Teaching*. Nº 26. pp. 1-11.
- LENNERBERG, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York. Wiley.
- CORTÉS MORENO, M. 2002. EL factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Glosas didácticas*. Nº. 8.
- CHOMSKY, N. 1968. *Language and Mind*. New York. Harcourt Brace and World.
- SCOVEL, T. 1978. The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*. Nº 28. pp. 129-142.
- ELLIS, R. 1994. *Questioning Consciousness: The Interplay of Imagination, Cognition and Emotion in the Human Brain*. Amsterdam. John Benjamins.
- ELLIS, R. 2005. La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. *Informe al Ministerio de Educación*. Nueva Zelanda. Auckland Uniservices Limited.
- MUÑOZ, C. 2002. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona. Ariel.
- CUMMINS, J. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. pp. 3 –8. California State Department of Education, Sacramento. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- CHAMOT, A. 2001. The role of learning strategies in SLA. Michael P.Breen (ed.). *Learner contributions to language learning*. London. Longman.
- KRASHEN, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford. Pergamon Press.
- LENG, H. 1996. New Bottles Old Wine: Communicative language Teaching in China. *English Teaching Forum*.

- CROOKES, G. y SCHMIDT, R. 1991. Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41. pp. 469-512.
- GÓMEZ MARTÍNEZ S. 2001. *External and internal factors affecting acquisition of English as a second language. A research study based on a sample of Spanish students at the University of Valladolid*. Proyecto de Investigación de Doctorado. Universidad de Valladolid. Departamento de Lengua y Literatura Inglesa y Alemana.
- SCHMIDT, R. 1995. Consciousness and foreign language learning. A tutorial on the role of attention and awareness in learning. *Attention and Awareness in foreign language learning*. Technical Report. Nº 9. pp. 1-63. University of Hawai'i. Center of Second Language Teaching.
- BIRICK, M. 1980. writer & producer, Norris Brock, director & photography; Teodor Tomas, asociatted producer, National Geographic Society. Tesoros vivientes del Japón.
- HENDRY, J. 2003. *Understanding Japanese Society*. London. The Nissan Institute/ RoutledgeCurzon Japanese Studies Series.
- LINCOLN, S., y GUBA, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA. Sage Publications.
- GLESNE, C., y PESHKIN, A. 1992. *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Nueva York. White Plains, Longman.
- SCHWANDT, T.A. 1989. Recapturing moral discourse in evaluation. *Educational Research*. Vol 18. Nº 8. pp. 11-17.
- PATTON, M.Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Nwebury Park, CA. Sage Publications.
- FETTERMAN, D.M. 1988. Qualitative approaches to evaluate education. *Educational Research*. Vol 17. Nº 8. pp. 17-23.
- MARÍAS, J. 1997. *España ante la historia y ante sí misma (1898-1936)*. Madrid. Espasa Calpe.
- REY MARCOS, F. 2000. *La enseñanza de idiomas en Japón*. Kyoto. Kohro-sha.
- BARNARD, C. 2003. *Language, Ideology and Japanese History Textbooks*. New York. Routledge Curzon.
- WU, Y. 2004. *The care of elderly in Japan*. New York. Routledge Curzon.
- RODWIN, V.G. y GUSMANO, M.K. 2006. *Growing older in world cities*. Nashville, USA. Gusmano Editors. Vanderbilt University Press.

- DALE, P.N. 1986. *The myth of Japanese Uniqueness*. London. Routledge and Nissan Institute for Japanese Studies. University of Oxford.
- ALCARAZ MUNGUÍA, C.A. 2006. Un verano a plenitud. *Revista Digital de la Unidad para la Atención de las Organizaciones Sociales*. Nueva Época. Año 4. n° 6.
- RONALD E.D y ROBERT L. 1994. *Japan: A Country Study*. Washington: GPO for the Library of Congress. Worden editors.

Otras fuentes

- Marco Común Europeo
<http://www.apinex.org/mre.htm>
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>
- VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores
<http://www.seg-social.es/imserso/documentacion/actasviii.pdf>
- RedELE: Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera
<http://www.sgci.mec.es/redele/index.html>
- Instituto Cervantes
<http://www.cervantes.es>
- Naciones Unidas y Jóvenes en las Naciones Unidas
www.un.org
- Harvard Health Information
www.health.harvard.edu
- Expresiones y refranes en japonés
<http://www.sentora.org/univ/language/proverb/proverb1.htm>
- ONU. 2006. Population on ageing. Department of Economical and Social Affairs. New York.
http://www.health.harvard.edu/press_releases/average-life-expectancy.htm
- ONU. 2007. Development in an Ageing Population. *World and Economical Survey 2007*. Department of Economical and Social Affairs. New York.
<http://www.un.org/esa/policy/wess/wess2007files/wess2007.pdf>
- ROCHA, J. 2008. Tercera Edad: ¿de qué estamos hablando? *Revista San Pablo. Revista On Line. Servicio de Cultura y Actualidad Religiosa*. Nº 284. Buenos Aires

- “Population Ageing, 2006”, (afiche). Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población.
http://bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol20_5-6_04/mgi125_604.htm
- Tiempo. El portal de la psicogerontología. 2002.
<http://psicomundo.com/tiempo/monografias/anciano.htm> (Loughlin, L.)
- Sexto Congreso de Gerontología y Gerioatría. 2004.
http://www.acgg.org.co/revista_pdf/Vol%2018%20No%203.pdf
- WOLF, L. M. Profesora Doctora de Psicología. Universidad de Webster
<http://www.webster.edu/~woolfm/>
- ONU. Resolución A/RES/50/141 Del 30 enero de 1996. Año Internacional de las Personas de Edad: hacia una sociedad para todas las edades.
<http://www.un.org/documents/ga/res/48/a48r141.htm>
- ONU. General Assembly Resolution 46/91. 16 de diciembre de 1991. Implementation of the International Plan of Action on Ageing and related activities.
<http://www.un.org/documents/ga/res/46/a46r091.htm>
- Planes de gobierno para una economía sostenible. 2008. Gobierno de Dinamarca.
<http://www.mtas.es/mundo/Revista/Revista106/10.pdf>
- BONITA, R. Women, Aging and Health: Achieving Health across the Lifespan. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 1998.
<http://www.paho.org/Spanish/DPM/GPP/GH/genderageingsp.PDF>

8. APÉNDICES

8.1 *El cuestionario de profesores*

**Proyecto de investigación para la memoria de MEELE
Universidad Nebrija**

María Gómez Bedoya

EL APRENDIZAJE EN LA TERCERA EDAD.
UNA APROXIMACIÓN EN LA CLASE DE ELE.

ENCUESTA A LOS PROFESORES. INSTITUTO CERVANTES DE TOKIO

Las siguientes cuestiones pretenden captar, mediante la visión y experiencia del profesorado, aquellos elementos diferenciadores que hacen de los adultos mayores, una categoría de estudiantes con características individuales y significativas.

Por favor conteste a todas y cada una de las siguientes preguntas lo más detalladamente posible. Puede marcar más de una respuesta en cada caso. Muchas gracias por su colaboración.

EDAD: _____

ESTUDIOS:

- Licenciatura en filología
- Otra licenciatura de humanidades. Indique cual: _____
- Otra licenciatura. Indique cual: _____
- Master en ELE u otra especialidad relacionada con ELE
- Doctorado o doctorando en ELE u otra especialidad relacionada con ELE

CENTRO DE TRABAJO ACTUAL: _____

TIPO DE CENTRO O INSTITUCIÓN EN LOS QUE HA TRABAJADO

- Instituto Cervantes
- Organismo público
- Universidad
- Academia
- Escuela de primaria o secundaria
- Otros

AÑOS DEDICADOS A LA ENSEÑANZA DE ELE

- Menos de 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Entre 10 y 20 años
- Más de 20 años

AÑOS DEDICADOS A LA ENSEÑANZA DE ELE EN JAPÓN

- Menos de 5 años

- Entre 5 y 10 años
- Entre 10 y 20 años
- Más de 20 años

Además de ELE, indique si realiza otras actividades o trabajos que no están relacionados con la enseñanza del español

- Profesor de inglés u otros idiomas
- Escritor, periodista, editor, traductor u otros trabajos relacionados
- Psicólogo, terapeuta u otros trabajos relacionados
- Otros

INSTITUTO CERVANTES

¿Qué tipo de estudiantes hay en sus clases?

- Estudiantes de bachillerato y/o formación profesional
- Estudiantes universitarios
- Trabajadores
- Jubilados

¿Qué porcentaje de personas mayores?

- Menos del 25% en todas mis clases
- Menos del 25% en algunas de mis clases
- Más del 50% en todas mis clases
- Más del 50% en algunas de mis clases
- Más del 75% en todas mis clases
- Más de 75% en algunas de mis clases

¿Qué porcentaje de hombres y mujeres?

- Más mujeres que hombres
- Más hombres que mujeres
- Mismo número

Nivel o niveles que imparte:

- A1 o A2
- B1 o B2
- C1 o C2

¿Qué tipo de metodología utiliza en sus clases?

Además del libro Prisma ¿utiliza otros materiales adicionales? ¿Qué tipo de materiales?

- Materiales fotocopiables
- Materiales audiovisuales
- No utiliza materiales
- Otros: _____

¿Con qué frecuencia utiliza la pizarra?

- Escribo todas las explicaciones (gramaticales, instrucciones de dinámicas de grupo, deberes, dudas, apoyo visual a las explicaciones del libro o audio, ...)
- Escribo para enfatizar o ampliar aspectos importantes
- Escribo solo si es necesario aclarar dudas o vocabulario

¿Cuántas veces, dentro de una sesión de clase, distribuye a los estudiantes en grupos?

- Una o dos veces
- Más de dos veces
- Durante toda la clase

¿Cuáles son sus criterios a la hora de seleccionar los miembros del grupo?

- La distribución al sentarse
- De forma aleatoria, cambia cada clase
- Son ellos mismos los que eligen a sus compañeros

¿Cuánto tiempo en total suelen los estudiantes trabajar en grupos?

- Menos del 25% del total de la clase
- El 25% del total de la clase
- El 50% del total de la clase
- El 75% del total de la clase
- Durante toda la clase

En general, ¿qué le parece que les resulta más difícil a los estudiantes japoneses?

- Hablar
- Escribir
- Leer
- Escuchar
- Interactuar
- Depende mucho del estudiante

¿Qué hace para corregir los errores de los estudiantes?

¿Tiene en cuenta las diferencias individuales y de personalidad de los estudiantes a la hora de corregir sus errores?

ESTUDIANTES DE LA TERCERA EDAD EN EL IC de Tokio

¿Cuál es la primera imagen que le viene a la cabeza al escuchar *tercera edad*?

¿Qué rango de edad consideraría dentro de la categoría tercera edad?

- Mayores de 55 años
- Mayores de 60 años
- Mayores de 65 años
- Mayores de 70 años
- Otros: _____

¿Qué tipo de método utiliza en sus clases para dirigirse a las personas mayores?

¿Hace alguna distinción con respecto a otros estudiantes?

En general, ¿Cuál es el porcentaje de participación de las personas mayores en sus clases?

- Participan menos que otros estudiantes
- Participan igual que otros estudiantes
- Participan más que otros estudiantes
- Depende de la persona

¿Qué concepto cree que tienen las personas mayores de los profesores en general?

- Respeto y confianza absoluta en su conocimiento, como todos los estudiantes japoneses
- Más respeto y confianza en su conocimiento que estudiantes más jóvenes
- La edad no es un factor importante en el concepto de profesor
- Respeto crítico hacia el conocimiento del profesor

¿Presta mayor atención a las personas mayores que a otros estudiantes? Razone su respuesta

¿Cree que se debería prestar mayor o diferente atención a las personas mayores que a otros estudiantes? Razone su respuesta

¿Cuál cree que debe ser el elemento más importante en el proceso enseñanza-aprendizaje de adultos mayores? Califique la siguiente lista según los elementos que considere más (6) o menos (1) importantes

- La motivación del estudiante
- La motivación del profesor
- Lo que el español puede ayudar a los estudiantes física y/o mentalmente
- Lo que los estudiantes consideran que han aprendido

- Lo que el profesor considera que los estudiantes han aprendido
- Otros _____

¿Cuál cree que es la motivación principal de las personas mayores al estudiar ELE?

¿Cree que el profesor puede aumentar o disminuir esta motivación inicial de las personas mayores? Dé ejemplos

¿Cuáles son las destrezas más difíciles de trabajar con las personas mayores?

- Expresión escrita
- Expresión oral
- Comprensión escrita
- Comprensión oral

¿A qué cree que se debe este factor?

¿Cree que las personas mayores tienen mayores dificultades para aprender que otros estudiantes? Explique qué tipo de dificultades y ponga ejemplos de sus propias clases

Lea con detenimiento la siguiente información:

Caso 1

“Kiokazu es un estudiante japonés de 80 años. Empezó a estudiar español hace poco, después de una gran depresión tras la muerte de su esposa, y esto fue lo que hizo salir de la depresión y volver a ser una persona optimista y feliz. Cada domingo viene a la clase de español intermedio junto con otros 9 estudiantes, la mayoría de ellos jóvenes estudiantes universitarios. El grupo es muy activo, todos los alumnos están entusiasmados por aprender y participan mucho, incluido Kiokazu, a quien le encanta

hablar. Sin embargo, en las últimas semanas la profesora ha notado que Kiokazu ha dejado de hablar, solo responde a lo que se le pregunta, y tiene dificultades para seguir la clase. No sabe si es debido a que necesita utilizar tres pares de gafas para ver, y el cambio de unas a otras le imposibilita seguir la clase con normalidad; pero al intentar ralentizar el ritmo de la clase los demás estudiantes parecen aburridos. La profesora no sabe qué hacer, por una parte quiere hablar con Kiokazu para saber cuál es el problema y cómo puede ayudarle, pero por otra parte no quiere que pueda pensar que le considera más torpe que al resto”

Caso 2

“Lucas es profesor de español en Tokio. Los martes por la mañana tiene un grupo de 10 estudiantes de nivel avanzado. Además de estudiantes aplicados y con gran interés por el español, todos ellos han vivido en diferentes países y tienen un nivel cultural muy alto. La mayoría de ellos son jóvenes trabajadores, excepto Yuko, que está a punto de cumplir 70 años. El grupo es muy participativo, y siempre se entusiasma con cualquiera de los temas tratados en clase. Sin embargo, a la hora de llevar a cabo dinámicas de grupo, todo se complica debido a Yuko, que es una persona con una gran cultura y conocimiento del mundo y a la que le encanta hablar, lo que hace que la clase deba desviar toda la atención hacia ella. Al principio, los demás estudiantes adoptaban una postura de admiración, y aunque se perdía la dinámica, cada uno escuchaba y preguntaba a Yuko sobre el tema que se estaba tratando y del que ella parecía saber más que el resto. Sin embargo, al cabo de pocas sesiones, los estudiantes empezaron a cansarse, pues Yuko parece que quiere monopolizar la atención y el tiempo de la clase. Además, como en Japón se tiene tanto respeto a las personas mayores, no parece que se atrevan a contradecirla en sus opiniones, y cuando Lucas intenta cortarla y volver a la actividad de clase, ella se resiste. El problema es incluso peor cuando llega la parte de expresión escrita, incluso dentro del grupo, Yuko trabaja de forma individual, y como consecuencia nadie quiere trabajar con ella. Lucas no sabe qué debe hacer.

¿Ha tenido alguna vez experiencias similares en sus clases? Explique en qué consistieron y cuál fue la solución

¿Qué haría usted en el primer caso?

¿Y en el segundo caso?

¿Cree que el comportamiento de Kiokazu y Yuko tiene relación con su avanzada edad? Razone su respuesta

¿Cree que las personas mayores deben ser evaluadas de su conocimiento (por ejemplo en los exámenes de paso de nivel) de la misma forma que el resto de los estudiantes? Razone su respuesta

¿Cómo consideraría la propuesta de crear grupos especiales de personas mayores?

¿Qué tipo de enfoque y recursos utilizaría en una clase solo para personas mayores?

- Más explicaciones gramaticales
- Menos explicaciones gramaticales
- Más materiales fotocopiables
- Menos materiales fotocopiables
- Más materiales audiovisuales
- Menos materiales audiovisuales
- Más dinámicas de grupo
- Menos dinámicas de grupo
- Las mismas que para cualquier otro grupo
- Otro tipo de método

(Explique) _____

Después de contestar este cuestionario, ¿cree que va a prestar más atención a los adultos mayores de sus clases?, ¿de qué modo?

Por favor, añade cualquier otro comentario que le parezca oportuno relacionado con la enseñanza de ELE en la tercera edad

¡Muchas gracias!

8.2 El cuestionario de estudiantes

Proyecto de investigación para la memoria de MEELE
Universidad Nebrija

María Gómez Bedoya

ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES. INSTITUTO CERVANTES DE TOKIO

Por favor conteste a todas y cada una de las siguientes preguntas lo más detalladamente posible. Puede marcar más de una respuesta en cada caso. Muchas gracias por su colaboración.

下記の質問にお答えください。可能な限り細かく答えていただければ幸いです。（日本語可）一つ以上のものをチェックしていただくことも可能です。ご協力ありがとうございます。

Nivel:

（レベル）

Edad:

（年齢）

Nacionalidad:

（国籍）

Ocupación actual:

（現職業）

Ocupaciones pasadas:

（前職業）

Actividades a las que dedica su tiempo libre:

（趣味）

Lengua materna: （母国語）

- Japonés
- Otro: _____

Conocimiento de otros idiomas: （話す言語）

- Inglés （英語）
- Otros: _____

Años que lleva estudiando español: （スペイン語を勉強している期間）

- Menos de un año
- Más de un año
- Más de 5 años
- Más de 10 años

Razones por las que estudia español: （スペイン語を勉強する理由）

- Lo necesito para mi trabajo （仕事で必要）
- Es un idioma importante y útil （重要言語、有効な言語）
- Es un idioma fácil o más fácil de aprender que otros idiomas （他言語より簡単）
- Me gusta la cultura hispana y quiero viajar o he viajado a países hispanohablantes （ヒスパニックの文化に興味がありスペイン語を母国語とする国に旅行に行きたい）

- Quiero conocer a gente nueva (多くの人に出会いたい)
- Otros: _____

¿Dónde ha estudiado español? (スペイン語を勉強した場所)

- Universidad (大学)
- Academias (語学学校)
- Clases privadas (プライベートレッスン)
- Programa NHK (NHK プログラム)
- Por su cuenta (独学)
- En inmersión (留学)
- Otros: _____

¿Cómo ha estudiado español? (どのようにスペイン語を勉強したか)

- Con libros de texto (テキストを使って勉強)
- Con juegos y actividades grupales en clase (クラスの中のアクティビティー等を通して)
- Otros: _____

¿Por qué empezó a estudiar español? (スペイン語を始めた理由)

¿Cuál es su motivación actual para seguir estudiando español? (スペイン語を勉強し続けるモチベーションは何か)

¿Para qué usa actualmente el español? (スペイン語を何に使用するか)

- Para viajar (旅行)
 - En el trabajo (仕事)
 - Para comunicarme con amigos o familiares (友達、またその家族とのコミュニケーション)
 - Otros: _____
- _____

En las clases de español lo más importante para usted es: (クラス内であなたにとって一番重要なもの)

- Avanzar en el conocimiento del español lo máximo posible (スペイン語の知識をアップすること)
- Avanzar en el conocimiento del español, además de compartir experiencias y pasarlo bien (スペイン語の知識のアップ、経験等をシェアすること)
- Desconectar del trabajo y otras obligaciones (仕事等から放れる為)
- Mantener mi mente activa (マインドの維持、自己啓発)
- Otros: _____

¿Qué le resulta más difícil del español? (スペイン語で最も難しいスキル)

- Hablar (話すこと)
- Escribir (書くこと)
- Comprender (escuchar) (聞くこと)

- Leer (読むこと)

¿Qué dificultades específicas tiene al estudiar español? (スペイン語を勉強するにあたり特に難しいことは何か)

¿Qué facilidades tiene estudiar español con respecto a otros idiomas? (他言語と比べてスペイン語の優しい部分は何か) 例 発音し易い など

¿Cuántas horas estudia español en el Instituto Cervantes? (セルバンテスでの勉強時間)

- 1 hora y media a la semana (一週間に一時間半)
 3 horas a la semana (一週間に三時間)

¿Cuánto tiempo dedica a la semana a estudiar español? (一週間に何時間スペイン語を勉強するか)

- Sólo el tiempo de clase (クラス内のみ)
 Más de tres horas fuera de clase (三時間以上)
 Más de cinco horas fuera de clase (五時間以上)

¿Cómo aprende mejor? (学び易い勉強方法)

- (E. analítico): Haciendo prácticas de gramática y pronunciación, para conocer bien las reglas. Soy de las personas que solo interviene cuando estoy seguro de que no tendré errores. (文法、発音の練習)
- (E. global): Aprovecho cualquier oportunidad para leer y hablar en español, sobre todo si es con hablantes nativos. Cuando hablo no me importa si cometo errores. (可能な限りスペイン語を使う)
- (E. visual): Necesito escribir todo las palabras nuevas que aprendo. Las fotos y los dibujos de las explicaciones me ayudan mucho. (新しく覚えた単語をメモする)
- (E. auditivo): Necesito escuchar las palabras nuevas para aprenderlas. Me gusta trabajar con canciones y material auditivo. (リスニングを通して新しい単語を学ぶ)
- (E. cinestésico): Soy muy activo. Cuando estoy en clase me gusta moverme y que el profesor traiga materiales (objetos) reales. (クラス内のアクティビティーを通して学ぶ)
- Tengo mi propio estilo de aprendizaje. (Por favor describa sus características): (自分独自のスタイルがある)
-

¿Utiliza el japonés en la clase de español? (クラス内で日本語を使う頻度)

- Sí, frecuentemente (比較的よく使う)
 Sí, algunas veces (時々)
 Casi nunca (滅多に使わない)
 Nunca (全く使わない)

¿Cree que es necesario utilizar su lengua materna mientras está aprendiendo español? (クラス内でスペイン語を学ぶのに母国語は必要かどうか)

- Sí

No

Razone su respuesta (理由)

¿Qué estrategias utiliza para el aprendizaje y estudio del español? (スペイン語をどのように勉強するか: ストラテジー)

(Cognitivas)

- Comparo una nueva estructura del español con la equivalente en mi lengua materna (母国語と比較)
- Elaboro esquemas y resúmenes de lo que aprendo (アウトラインを構成し復習をする)
- Sino entiendo un texto, lo leo varias veces y consulto las palabras nuevas en el diccionario (テキストを何度も読み、辞書で知らない単語を調べる)
- Subrayo las ideas más importantes de un texto (重要なものにはアンダーラインを引く)
- Hablo y escribo en español siempre que puedo, dentro y fuera de clase (可能な限りスペイン語を使うようにする)
- Veo películas y escucho música en español siempre que me es posible (映画を観賞したり、スペイン語の音楽などを聴くようにする)
- Relaciono las nuevas palabras con posibles semejanzas en palabras de mi lengua materna o con otras palabras en español, de las que conozco el significado (母国語、また知っている単語などと関連させて学ぶ)

(Metacognitivas)

- Al aprender español, me he propuesto unos objetivos que puedo y quiero alcanzar (目標などをたてる)
- Reflexiono sobre el objetivo de diferentes actividades que realizo en clase (si sirven para enriquecer mi vocabulario, o para perfeccionar la expresión oral, etc.) アクティビティの目的などを考えてクラスに参加する)
- Autoevalúo mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que estoy aprendiendo (自分自身の評価をし、自分が何を学んでいるかなど確認する)
- Sé los aspectos que me cuestan más y los que me cuestan menos en el aprendizaje del español (自分の得意な分野、また苦手な分野などを把握している)
- Dedico determinado tiempo al día o a la semana para estudiar español (勉強時間を設定し、計画的に取り組む)

(De comunicación- compensatorias)

- Sino conozco una palabra o si tengo dudas sobre el significado de una estructura o expresión, se la pregunto al profesor o trato de adivinar su significado por el contexto (わからないことがある時などには、先生に質問する。また文章のコンセプトなどから考えるようにする)
- Si estoy hablando y no me acuerdo de una palabra, uso mímica, la dibujo, o trato de crear otra palabra que creo sea comprensible o pueda existir. (話している時などに単語などを思い出せない場合には、絵を描いたり、他の単語で表現するようにする)
- Si mis compañeros no me entienden, utilizo ejemplos o parafraseo. (クラスメイトなどが自分の言っていることを理解できない場合には例を使ったり、似たフレーズを使うようにする)

(Memorísticas)

- Escribo varias veces una palabra nueva (新しい単語を何度も書く)
- Repito varias veces una palabra nueva (新しい単語を何度もリピートする)
- Tengo mi propio diccionario, donde voy escribiendo todas las nuevas palabras que aprendo y su traducción (新しい単語などを書きとめるノートを持っている)
- Relaciono las nuevas palabras con otras palabras que son parecidas o con imágenes de su significado (新しい単語と知っている単語の似た部分等を利用し覚える)
- Repaso el vocabulario nuevo una y otra vez (何度も復習する)

(Socioafectivas)

- Intervengo en clase siempre que puedo, aunque a veces me cueste (発表することは苦手だが、発言するように心掛ける)
- Trato de relajarme y disfrutar de la clase (リラクセスを心掛け、楽しむようにする)
- Aunque cometa errores intento tener una actitud positiva y pienso en lo que estoy aprendiendo (ミスをしてもポジティブに受け止める)
- Sino entiendo a mis compañeros o al profesor, pido que repita lo que ha dicho o que hable más despacio (わからない場合などには先生に質問等をする)
- Sino entiendo una actividad o no sé hacerla, pido ayuda a mis compañeros o al profesor (アクティビティーなどわからない場合には先生、またクラスメイトに聞く)
- Me gusta trabajar de forma individual porque me concentro mejor (個人でのアクティビティーを好む、集中し易い)
- Me gusta trabajar en grupo porque puedo aprender de mis compañeros y ayudarnos unos a otros (グループアクティビティーを好む、クラスメイトと協力し合うことができる)
- Me gusta trabajar con estudiantes que tienen mi mismo nivel (同じレベルの生徒と勉強する)

¿Cree que el papel del profesor es fundamental para su aprendizaje del español?

(スペイン語を学ぶにあたり、先生は必要不可欠であるかどうか)

- Es fundamental porque es nativo y conoce el idioma (ネイティブ、またその言語に詳しいので必要)
- Es fundamental porque tiene conocimientos específicos para poder enseñar español a estudiantes japoneses (日本人の生徒に教えるメソッドをしっているので先生の存在は不可欠)
- Es fundamental porque su comportamiento puede motivar y mejorar mi español (先生によりモチベーションなどをコントロールされるので不可欠)
- El profesor es importante pero no fundamental (重要だが必要不可欠というわけではない)
- El profesor no es importante (重要ではない)

¿Qué características le parecen importantes en un profesor de español? Marque cada característica según la considere muy importante(++), poco importante(+/-) o nada importante (--)

(先生にとって必要なキャラクターは何か)

	++	+/-	--
--	----	-----	----

Ayuda a los estudiantes (学生のサポート)			
Es simpático y alegre (思いやり、元気)			
Es creativo y utiliza actividades muy variadas (創造性のある多種のアクティビティーを使用)			
Es comprensivo y se preocupa por los estudiantes (学生を理解し、学生を気にかける)			
Es exigente (要求)			
Utiliza mímica, fotos y otros recursos para explicar el vocabulario nuevo y las palabras que no entendemos (写真等などを使いビジュアル的なものを含めて説明等する)			
Utiliza el japonés para explicar el vocabulario nuevo y las palabras que no entendemos (日本語を使い説明する)			
Corrige los errores (ミステイクの訂正)			
Trata de evitar conflictos y crear un buen ambiente en la clase (悪い雰囲気ではなく、良い雰囲気を作り上げる)			
Usa mucho el libro (テキストを多く使用する)			
No usa mucho el libro (テキストをあまり使用しない)			
Es inteligente (賢い)			
Tiene muchos conocimientos y cultura general (知識がある)			
Manda deberes (宿題の要求)			
Habla poco para que puedan hablar los estudiantes (生徒に話させるようにする)			
Habla mucho de su vida y experiencia (自分の人生、経験などを語る)			
Es organizado (計画的である)			
Es paciente y cercano (忍耐力があり、生徒との関係が近い)			
Usa nuevas tecnologías en la clase (新しいテクノロジーの使用)			
Es puntual (時間厳守)			
Sabe explicar (説明の仕方をよく知っている)			
Sabe escuchar a los estudiantes (学生の声に耳を傾ける)			

Si cree que su profesor ha cometido un error en una de sus explicaciones, ¿se lo diría? (もし先生がエラーをした場合などには、即その場で伝えるかどうか?)

- Sí, si estoy seguro (はい、自分が確実であると思えば伝える)
- Sí si creo que puede ser un error (はい、自分がそう思えば伝える)
- No

Si es usted quien ha cometido un error en su intervención, ¿le gusta que el profesor le corrija? (もしミステイクをした場合などには、先生に直してもらいたいかどうか?)

- No

- Sí

¿Le gusta intervenir en clase? (クラスに積極的に参加するのが好きかどうか?)

- Me gusta intervenir de forma individual (個人で発表などすることが好きである)
- Me gusta intervenir en actividades grupales (グループ発表などが好きである。)
- No me gusta intervenir (発言等、クラスに参加するのは好きではない)

¿Tiene muchas oportunidades de intervenir en clase? (クラスの中で発言等する機会は多くあるかどうか?)

- Sí, porque el profesor da mucha libertad para que preguntemos e intervengamos (はい、学生を中心としたクラスなので自由に発言等する機会がある)
- Sí, cuando el profesor nos pregunta uno por uno o grupo por grupo (先生が学生に質問する時にのみ発言することが可能である)
- Me gustaría tener más oportunidades para intervenir (発言する機会などもっと欲しい)

¿Cómo le gusta trabajar en clase? (どのようなクラス内での勉強方法を好むか)

- De forma individual (一人)
- En parejas (二人)
- En pequeños grupos (小さなグループ)
- Toda la clase con el profesor (先生を含め全員)

Quando trabaja en grupos, ¿con qué tipo de estudiantes le gusta trabajar? (グループワークをする場合、どのような学生と組みたいか?)

- Con estudiantes de mi misma edad (年齢の同じ方)
- Con estudiantes de diferentes edades, más jóvenes o mayores que yo (年齢の違う方)
- Con estudiantes que tengan el mismo nivel que yo (言語力のレベルが同じ方)
- Con estudiantes que tengan diferente nivel al mío (言語力のレベルの違う方)
- Con mis amigos (友達)
- No me importa la composición de los grupos (特に重要ではない)

¿Qué le gustan más hacer en clase? Valore las siguientes actividades de mayor (7) a menor (1), según sus preferencias. (クラス内で最も一番したいこと。数字の1から7で表してください: 1が最小 7が最大)

- Las prácticas gramaticales y la observación (文法)
- Aprender palabras nuevas (新しい単語の勉強)
- Hablar con mis compañeros (他の学生と話す)
- Hablar con el profesor (先生と話す)
- Las competencias (競争)
- Los juegos y las actividades de role-play (ゲームアクティビティー)
- Hacer actividades que se relacionan con mi experiencia o con la actualidad (学生の経験にそったアクティビティー)

Otras: _____

Las pruebas de evaluación y los exámenes, ¿le producen ansiedad y/o nerviosismo?
(テストに対するイメージ、ナーバスに感じるかどうか)

- Me ponen muy nervioso y por eso, no reflejan lo que sé (ナーバスに感じ、自分の実力を発揮することができない)
- Generalmente necesito tiempo para concentrarme y no lo puedo hacer en un examen con toda la clase (集中するのに時間を要する。テスト時間すべて使う)
- No necesito hacer exámenes para evaluar mi conocimiento de español (テストは必要ない)
- No me importa hacer exámenes (特に気にしない)
- Me ayudan a saber lo que he aprendido (自分が何を勉強したか確認するのに必要である)
- Otros: _____

¿Cree que se deberían eliminados? Si es así, ¿cómo cree que un estudiante debería ser evaluado? (テストは不必要であるかどうか?もし不必要である場合には生徒の評価はどのようにすればよいか?)

- Mediante la participación y asistencia a clase (クラス内での参加等)
- Mediante otro tipo de pruebas que se puedan realizar en casa con más tiempo (テイクホームテスト等)
- De ninguna forma. En mi caso, no necesito ser evaluado (テストは特に必要ない)
- Otros: _____

¿Cree que la edad influye en el estudio de un idioma? (年齢は言語を勉強することに関係してくるかどうか?)

- Influye de forma positiva (ポジティブな影響)
- Influye de forma negativa (ネガティブな影響)
- No influye (特に影響しない)

¿Cuáles cree que son las ventajas e inconvenientes de estudiar una lengua cuando se es adulto? (アダルトという年代にとって言語を勉強することのアドバンテージ、またディスアドバンテージは何か?)

¿Cree que sería bueno crear grupos de estudiantes por edades? (年齢によってクラスを分けるべきかどうか?)

- Sí, porque se podría prestar más atención a estudiantes con las mismas características y aprenderíamos mejor (はい、似た問題等をかかえる為、より効率的な勉強ができる)
- No, porque la diversidad en las clases nos ayuda a relacionarnos con diferentes personas y a aprender unos de otros (いいえ、多種多様な環境こそが、より様々な知識を学べる環境を作る)
- No lo sé, pero se podría intentar (わからないが、挑戦してみる必要がある)

- No lo sé, pero no creo se fuera una buena idea (わからないが、良い方法だとは思わない)

¿Cómo cree que podría hacerse la distribución? (クラスを分ける場合、どのようにすべきか?)

- Jóvenes (若い方) y adultos (アダルト)
- Jóvenes, adultos y adultos mayores (年配の方)
- Adultos y adultos mayores
- Otros: _____

¿Qué es lo que más le está gustando de este curso? (コースに関して、最も好きなこと)

¿Qué es lo que menos le está gustando de este curso? (コースに関して、最も嫌いなこと)

¿Cómo se siente con su grupo de clase? (クラスのグループについてどう感じているか)

- La clase me gusta más de lo que esperaba (予想していたよりも良い)
- Estoy muy a gusto con mis compañeros (クラスメイトが好きである)
- Estoy aprendiendo mucho (たくさん学んでいる)
- La clase no me gusta tanto como esperaba (予想していたよりも良くない)
- Me siento un poco perdido (難しく感じる)
- No vengo mucho a clase (あまりクラスに行かない)
- Otros: _____

¡Muchas gracias!

1. INTRODUCCIÓN

Los seres humanos estamos dotados de diferentes capacidades mentales, relativamente independientes unas de otras. El sistema mental está constituido por un conjunto de módulos o subsistemas funcionales, todos ellos especializados en un tipo concreto de actividad o de proceso: la música, el lenguaje, la interacción social, etc.¹

Un comportamiento eficaz en un determinado ámbito de la realidad requiere disponer de conocimientos, pero además, de un conjunto de procedimientos o estrategias para sacar partido a lo que se sabe y ser capaz de discernir lo que podemos y debemos hacer. Las tareas y resultados que se valoran en los contextos educativos formales no guardan demasiada relación con los que se requieren en otros ámbitos de la vida diaria.

Como educadores nuestra primera función debe ser proporcionar a nuestros estudiantes con las destrezas y habilidades que van a necesitar para su futuro. Emilio García ² escribe que *la función de la educación debe ser proporcionar a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, sentimiento, imaginación y creatividad, que necesitan para dar sentido a su vida y alcanzar las cotas más altas posibles de bienestar y felicidad.*

Vemos fundamental, por lo tanto, hacer un exploración de los elementos que van a dar forma al siglo que van a vivir nuestros alumnos de secundaria, a la economía y al modelo social que integra nuestra sociedad. El papel que las instituciones van a jugar a la hora de preparar a nuestros estudiantes para una participación integral en la economía y sociedad del siglo XXI.

Como educadores, debemos examinar detenidamente las tendencias económicas, sociales y demográficas, y ver si vamos a proveer a nuestros estudiantes de E/LE con una variedad de habilidades que van a necesitar para un desarrollo más productivo de su futuro.

¹ Podemos caracterizar las inteligencias como *las competencias o potencialidades neuropsicológicas para resolver problemas y generar productos valorados socialmente* (García, 2005): la inteligencia lingüística permite el dominio en el ámbito del lenguaje, la musical es el conjunto de capacidades implicadas en la evaluación, composición e interpretación de la música, etc.

² García, 2004

Por un lado, los colegios no son como los de hace 40 años. Los alumnos no vienen a la escuela hoy en día con los mismos valores sociales. La transformación de estos valores y las formas de conducta entre los estudiantes es el resultado de un número de factores sociales y económicos que convergen. Los cambios en la estructura familiar, el aumento de la inmigración y la influencia de la televisión, en muchos casos, han dado como resultado unos adolescentes que carecen de modelos ejemplares a seguir y de unos valores y habilidades sociales fundamentales en la esfera pública. Los niños pasan más tiempo viendo la televisión que en la escuela o participando en cualquier otra actividad³. Esto significa que están expuestos a una gran cantidad de imágenes violentas, de anuncios con valores muy pobres⁴ o a la erosión de la comunicación dentro del entorno familiar.

Por otro lado, la provisionalidad y complejidad de los conocimientos exige a las personas una continua adaptabilidad y aprendizaje. Se requieren competencias mentales que posibiliten una instrucción continua, *aprender a aprender, aprender a comprender*. Esta *sociedad del conocimiento* requiere transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimiento que es generado y es requerido por el propio sistema. Cada persona tiene que saber qué pensar y cómo actuar ante las situaciones relevantes a lo largo de la vida, ser sensible a las exigencias cambiantes de los contextos, desarrollar un pensamiento reflexivo, crítico y creativo.⁵

Nuestra economía también se está transformando. El ámbito del trabajo está adoptando un modelo cooperativo e interdependiente. Es decir, los nuevos productos electrónicos que se lanzan al mercado se han manufacturado en Singapur, Indonesia o Nigeria, con piezas producidas en la India y se les a puesto la etiqueta de *Made in Japan*, antes de que lleguen a Europa⁶. Nos movemos hacia un modelo que cambia a gran velocidad, basado en la información, hipertecnologizado e interdependiente.

En una economía hipertecnologizada, lo normal es una interacción en el lugar del trabajo. Cada vez más, éste consiste en un entorno en el que grupos interdependientes se ocupan de problemas complejos que no pueden ser resueltos de

³ Kagan, 1992: 57

⁴ Los anuncios que invaden nuestras cadenas de televisión tienen como mensaje fundamental: si estás infeliz, compra algo.

⁵ Strom, 2002: 325

⁶ Kagan, 1992: 63

forma autónoma⁷. Por esto, nuestras escuelas deben establecer como prioridad la enseñanza de destrezas críticas, reflexivas, creativas, comunicativas y sociales necesarias para la participación en una sociedad y en un lugar de trabajo cada vez más interdependiente.

El segmento que está sufriendo cambios más radicales y rápidos es el de la información: se genera, se analiza y se comunica información. La cantidad de volumen de información científica y tecnológica que se maneja hoy en día se duplica cada 5 años⁸. Como educadores, estamos obligados a plantearnos un cambio en nuestros métodos de enseñanza. Debemos poner en una balanza el énfasis que ponemos en el contenido y en el proceso. La clave está en enseñar a nuestros estudiantes no lo que la ciencia sabe, sino cómo lo sabe; no lo que la historia cuenta, sino las fuentes y los mediadores de los que se ha servido; y, por lo tanto, no simplemente una lengua extranjera, sino cómo aprender lenguas extranjeras.

El cambio que nuestra economía y sociedad están protagonizando debe significar que tenemos que prepara a nuestros alumnos a ser flexibles para trabajar bajo un amplio abanico de estructuras sociales y económicas. Los escolares del siglo XXI tienen que aprender a comunicarse y a trabajar bien con otros individuos en contextos muy dispares, especialmente, en situaciones en las que existen estructuras sociales muy flexibles, multiculturales e interdependientes. De forma paralela con el papel tradicional que la escuela proporcionaba a los alumnos (unas habilidades básicas y un conocimiento general), las *escuelas del futuro*⁹ deben producir estudiantes capaces de desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a la vez que destrezas comunicativas y sociales. Las *escuelas del futuro* deben enseñar a los *trabajadores del futuro* a trabajar de forma cooperativa, a desarrollar destrezas sociales positivas que le van a permitir resolver conflictos en un grupo, motivar a los compañeros con los que se trabaja, autoevaluarse y evaluar el trabajo del resto de los compañeros o preocuparse por el aprendizaje de éstos. Deben desarrollar sus habilidades sociales y cooperativas y, por esto, debemos hacer hincapié en el desarrollo de la Inteligencia Interpersonal.

⁷ Kagan, 1992:63

⁸ Gardner, 1995: 98

⁹ Gardner, 1995

Educators acknowledge the need to support interpersonal intelligence so community college students are equipped to meet emerging expectations for cooperative efforts in the workplace and family environment.¹⁰

Es importante que, en este punto, reflexionemos sobre cómo podemos adaptar nuestra aula de E/LE de secundaria a los nuevos retos que plantea la educación del siglo XXI y cómo podemos enseñar a nuestros adolescentes extranjeros, desde la enseñanza de idiomas, a enfrentarse a los desafíos que la sociedad y la economía les va a plantear.

El aula de E/LE no puede ser un lugar en el que *sólo* se aprenda de manera más o menos eficaz una lengua extranjera. El reto es mayor. Debe ser un espacio de instrucción integral del individuo, en el que el alumno aprenda a conocerse y a interactuar con su entorno, en el que se instruyan estrategias de aprendizaje de idiomas. El aula de lenguas extranjeras en secundaria debe ser el caldo de cultivo para el aprendizaje de otras segundas lenguas y, algo más importante, deben establecerse las bases del individuo adulto. Es en este punto en el que surgen estas preguntas claves:

1. *¿Cómo desarrollar en nuestros alumnos de E/LE las habilidades para interactuar con su entorno?*
2. *¿Cómo instruir a nuestros escolares aprendientes de español para un desarrollo integral de su personalidad?*

En este trabajo de investigación, nos gustaría, por tanto, aportar ideas para crear *un aula de español del futuro*¹¹ y nos hemos ajustado a uno de sus aspectos fundamentales: el desarrollo de las habilidades sociales en nuestros estudiantes (lo que Gardner ha llamado *Inteligencia Interpersonal*). Hemos decidido centrarnos en una de estas inteligencias, aunque pretendemos proponer algunas vías de

¹⁰ *Los educadores son conscientes de la necesidad de desarrollar la Inteligencia Interpersonal, de esta forma los estudiantes universitarios podrán alcanzar las expectativas que de ellos se espera al trabajar cooperativamente en el lugar de trabajo o en el entorno familiar.* (Maxwell, 2000)

¹¹ Ponemos en cursiva este término, pues hacemos nuestros el término acuñado por Gardner: *la escuela del futuro*. (Gardner, 1995)

investigación para futuros trabajos en el campo de las Inteligencias Personales. Somos conscientes de las profundas interrelaciones que hay entre una y otra capacidad y, ante todo, de la necesidad de desarrollar ambas inteligencias de forma conjunta para la consecución de nuestro objetivo: el desarrollo integral de la personalidad de nuestros escolares.¹²

Para definir y clasificar estos conceptos vamos a apoyarnos en la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) de Gardner y vamos a emplear el Aprendizaje Cooperativo como método de trabajo en el aula¹³

Una vez desarrollados ambos marcos teóricos, vamos a analizar la afinidad de ambos estudios y haremos un análisis de las pautas que ha propuesto Spencer Kagan para desarrollar la Inteligencia Interpersonal, mediante un método de trabajo cooperativo. Por último, proponemos unas actividades específicas para el aula de español centradas en el desarrollo de la Inteligencia Interpersonal. Estas actividades están diseñadas para un grupo meta concreto.

El grupo meta que hemos escogido pertenece al colegio de Doge City, *Dodge City Middle School*, en el estado de Kansas, EEUU. Este centro posee un alumnado multiétnico y muy heterogéneo económica, social y culturalmente¹⁴. En el centro, existe un colectivo inmigrante hispano (aproximadamente un 50% de los alumnos) que proviene de regiones muy deprimidas de Méjico y que presenta defectos de escolarización y carencia de valores sociales. Aproximadamente, un 50% del

¹² Ver apartado 2.4

¹³ *Research suggest that the greatest growth in language and cognitive development is made by a child who is in a rich and collaborative environment with an informed teacher* (Enright and McClosky, 1988). [Las investigaciones sugieren que el la mejora del lenguaje y el desarrollo cognitivo de un niño que está en un entorno rico y colaborador se realiza con un profesor experto]. *The cooperative classroom can be such an environmet because it can provide the foundation for a communicative classroom organized to foster collaboration, purpose, student interest, holism, support and variety through building on previosus experience* (Enright and McClosky, 1988) [El aula cooperativa puede ser un entorno de tal tipo porque puede proveer las bases para un aula comunicativa organizada para albergar colaboración, propuestas, interés de los estudiantes, holismo, apoyo y variedad a través de la cimentación en la experiencia previa]

¹⁴ El grupo elegido para la investigación (entre 13 y 14 años) cursa la asignatura de español.

alumnado es anglosajón y un 3% pertenece al colectivo asiático y afro-americano. Estos estudiantes cursan ocho asignaturas, de las cuáles seis son obligatorias para todos los estudiantes del mismo curso y dos son optativas (en función de los intereses de los alumnos). La clase de E/LE es una asignatura optativa.

Por tanto, el objetivo de esta investigación es proponer una serie de actividades que podamos llevar al aula para poder llevar a cabo un desarrollo integral de nuestros estudiantes, a través de la mejora de su Inteligencia Interpersonal.

2. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (IM). H. Gardner

2.1. La teoría de las IM y un nuevo concepto de escuela.

En 1904, el ministro de instrucción pública de París pidió al psicólogo francés Alfred Binet que desarrollara un método para prever qué estudiantes, en sus primeros años de escolarización, iban a tener un *riesgo* mayor de padecer fracaso escolar. De aquí, surgió el primer test de inteligencia que pronto se extendió, al igual que la noción de *inteligencia* cuantificable que estos tests llevaban implícitos.

Unos años más tarde de que los primeros tests de inteligencia se pusieran en práctica, un psicólogo de la Universidad de Harvard llamado Howard Gardner apuntó que esta concepción de la inteligencia era demasiado simplista. En 1983, en su obra *Frames of Mind*, propone la existencia de, al menos, siete inteligencias. En este volumen, se pone en duda la validez de los tests de medición del coeficiente intelectual (CI) y de su importancia a la hora de determinar las inteligencias individuales por medio de pruebas aisladas realizadas fuera del entorno natural de los estudiantes y que, además, no han sido entrenados para ejecutarlas.

La visión tradicional de la inteligencia está relacionada con una forma particular de entender la enseñanza. Se corresponde con una visión uniforme e unidimensional de la inteligencia, cuantificable con tests específicos de medición del CI. La escuela de nuestros abuelos, de nuestros padres, e incluso, la nuestra es una *escuela uniforme*¹⁵. En esta *escuela uniforme*, existe un currículum básico, un conjunto de hechos que todos debían conocer, y muy pocas asignaturas electivas. En esta escuela, se tiene una visión unidimensional de cómo evaluar las mentes: evaluaciones periódicas, de papel y lápiz, del tipo CI. Los mejores estudiantes (aquellos con el CI más alto),

¹⁵ Gardner, 1995: 167

obtienen mejores resultados en matemáticas o lengua. Son éstos, los más brillantes, los que acceden a las carreras que exigen notas más elevadas (medicina, ingenierías, etc.)

Pero Gardner nos presenta un enfoque alternativo de la escuela, que se basa en un concepto de la inteligencia muy distinto. Se trata de una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos de aprendizaje. Considera la inteligencia como una capacidad para resolver problemas y elaborar productos. Esta visión de la inteligencia da lugar a una educación centrada en el individuo, en sus peculiaridades intelectuales, que tiene en cuenta esta visión polifacética de la inteligencia.

Ya hemos apuntado antes que Gardner no cree que los tests de CI puedan ser una medida fiable de la *inteligencia* de una persona. Pueden dar información sobre un tipo de inteligencia concreta (lógico-matemática o lingüística), pero no sobre algo tan difícil de determinar y cuantificar como es la *inteligencia*. Él propone observar fuentes de información más naturales acerca de cómo la gente en todo el mundo desarrolla capacidades que son importantes para su modo de vida (piénsese en capitanes intrépidos que recorren los océanos de norte a sur, cazadores de una tribu de la Amazonia, un líder espiritual, etc.)

El objetivo de la escuela debería ser, por lo tanto, el de desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que encajen con su perfil de inteligencias¹⁶. Esto es, una escuela centrada en el individuo, comprometida con el desarrollo satisfactorio de las capacidades cognitivas de cada estudiante.

El diseño de la escuela del futuro se basa en dos hipótesis¹⁷. Por un lado, no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades; no todos aprendemos de la misma manera, ni al mismo ritmo. Por otro lado, hoy en día, nadie puede llegar a aprender todo lo que hay para aprender. Como apuntamos en la introducción de este trabajo, el volumen de información que manejamos hoy en día es tan vasto que no podemos aprehenderlo. Esta idea choca frontalmente con la concepción tradicional de la enseñanza-conocimiento en occidente. La herencia humanista del Renacimiento es muy grande. La figura davinciana del pensador-humanista abarcador del conocimiento, que conocía y practicaba todas las disciplinas: la medicina, las artes, la

¹⁶ Gardner, 1995: 101

¹⁷ Gardner, 1995: 110

ingeniería y el ensayo resulta impensable en la actualidad. Una escuela centrada en el individuo tendría que ser rica en la evaluación de las capacidades y de las tendencias individuales. Intentaría asociar individuos, no sólo con áreas curriculares, sino con formas específicas de impartir las materias, y, tras los primeros años de enseñanza, la escuela intentaría emparejar individuos con diversos modelos de vida y opciones de trabajo que están disponibles en su medio cultural.

2.2. ¿Qué constituye una inteligencia? El concepto de inteligencia.

La cuestión de la definición del concepto de *inteligencia* aparece ampliamente en las investigaciones de Gardner. La controversia que desató con el uso de este término sigue hoy dando sus últimos coletazos.

Muchos teóricos miran las categorías establecidas por Gardner y se pregunta por qué insiste en llamarlas inteligencias, y no *talentos* o *aptitudes*. Es consciente de que se dicen expresiones del tipo: *No es muy inteligente, pero tiene buen oído para la música*. Es por esto que era muy consciente del uso de la palabra inteligencia para describir cada categoría. Dice en una entrevista:

I´m deliberately being somewhat provocative. If I´d said that there´s seven kinds of competences, people would yawn and say "Yeah, yeah". But by calling them intelligences, I am saying that we´ve tended to put on a pedestal one variety called intelligence, and there´s actually a plurality of them, and some are things we´re never thought about as being "intelligence" at all.¹⁸

También nos dice en su obra *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*:

No hay nada mágico en la palabra inteligencia. La he escogido a propósito para entrar en discusión con los psicólogos

¹⁸ *De alguna forma, estoy pretendiendo ser deliberadamente provocativo. Si dijera que hay siete tipos de competencias la gente exclamaría "¡Sí, sí!". Pero llamándolas inteligencias, digo que tenemos tendencia a poner en un pedestal una variedad de inteligencia y hay una pluralidad de ellas y algunas son cosas sobre las que jamás pensamos que podrían ser inteligencias en absoluto. Weinreich-Hastel 1985: 48*

*que consideran que el razonamiento lógico o la competencia lingüística se hallan en un plano distinto a la resolución de problemas musicales o a las aptitudes cinético-corporales*¹⁹

*Tradicionalmente, se ha definido la inteligencia "operacional" como la habilidad para responder a las cuestiones que plantea un test de inteligencia.*²⁰ Esto es, una facultad general que no cambia con la edad, el entrenamiento o la experiencia. Es un atributo innato.²¹

*Pero en la Teoría de la IM, una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. La creación de un producto cultural es crucial en funciones como la adquisición o transmisión del conocimiento o la expresión de las propias opiniones o sentimientos*²².

Pero lo que Gardner busca es un criterio de verificación de las inteligencias, evidencias que permitan identificar realmente una *inteligencia*. Pero dentro de estos criterios hay dos que son fundamentales: el origen biológico de cada capacidad para resolver problemas²³ y la universalidad de las capacidades en el ser humano.

Gardner en su obra *Frames of Mind* (1983) establece unos criterios que cada inteligencia debe cumplir para que sea considerada como tal y no simplemente un talento, habilidad o aptitud. Para la composición de la lista de inteligencias, se consultaron evidencias procedentes de diversas fuentes:

- Información acerca del deterioro de las capacidades cognitivas bajo condiciones de lesión cerebral. En su trabajo en el *Boston Veterans Administration*, Gardner trabajó con pacientes que habían sufrido accidentes o

¹⁹ Gardner, 1995

²⁰ García, 2005: 5

²¹ Gardner, 2001:33

²² Gardner, 1995: 33

²³ Esa tendencia biológica que tiene el ser humano para resolver problemas, está asociada al entorno cultural. Esto es, el lenguaje, que es una capacidad universal, se manifiesta por escrito en culturas sedentarias y de manera oral en culturas nómadas del desierto, por ejemplo.

enfermedades que afectaban de forma específica a áreas del cerebro. En varios casos, las lesiones cerebrales parecían tener impacto en una inteligencia en particular, dejando el resto intactas. Por ejemplo, una persona con una lesión en el área de Broca (en el lóbulo frontal izquierdo) podría tener dañada una porción parcial de su inteligencia lingüística y experimentar una gran dificultad hablando, leyendo y escribiendo. Este individuo seguiría siendo capaz de cantar, resolver problemas de matemáticas o bailar. Una persona con una lesión en el lóbulo temporal del hemisferio derecho podría tener sus capacidades musicales dañadas, mientras que lesiones del lóbulo frontal afectarían principalmente a las inteligencias personales.

- Estudios de poblaciones excepcionales, incluyendo niños prodigio, sabios idiotas y niños autistas. Gardner sugiere que en algunas personas se puede ver inteligencias aisladas operando a niveles muy elevados. Los *sabios idiotas* son individuos que demuestran habilidades superiores en ámbitos de una inteligencia, mientras que las funciones de otras inteligencias se encuentran a muy bajo nivel. Éste caso parece existir en las siete inteligencias. Hay sabios idiotas que dibujan excepcionalmente bien o que tienen una impresionante memoria musical.

- Datos acerca de la evolución de la cognición a través de los milenios. Gardner concluye que cada una de las siete inteligencias tiene sus raíces profundamente arraigadas en la evolución del ser humano e, incluso antes, en la evolución de otras especies. Así, por ejemplo, la inteligencia espacial podría ser estudiada en las pinturas de las cuevas de Altamira, así como en la forma en la que las aves se orientan durante sus migraciones. De forma similar, la inteligencia musical puede encontrar su conexión con los restos arqueológicos de instrumentos musicales, tanto como en la gran variedad de cantos de pájaros.

- Estimación de la cognición a través de las culturas. Gardner sugiere que las inteligencias toman valor por la participación en un tipo de valoración cultural de la actividad y que el crecimiento individual en ésta sigue un modelo de desarrollo. Cada tarea basada en una inteligencia tiene su propia trayectoria de desarrollo. Cada actividad tiene su propio momento de florecimiento en la infancia, sus momentos de desarrollo a lo largo de la vida y su declive en la vejez. La composición musical, por ejemplo, parece estar entre las actividades culturales más valoradas en la infancia: Mozart tenía sólo cuatro años cuando compuso su primera obra. Numerosos músicos y compositores han estado activos incluso a los ochenta o

noventa, por lo que esta habilidad parece permanecer intacta incluso en edades avanzadas.

Por otro lado, expertos en matemáticas parecen tener una trayectoria diferente. No surge tan temprano como la habilidad musical, pero se alcanza la cima en un periodo relativamente pronto. Muchas ideas de grandes matemáticos o científicos fueron desarrolladas durante la adolescencia, como Pascal o Gauss. De hecho, una revisión de la historia de las matemáticas sugiere que muy pocas de las novedades teóricas en este campo surgen pasados los cuarenta.

Por otro lado, uno puede convertirse en un novelista a la edad de los cuarenta, cincuenta o más tarde. También uno se puede volver pintor a los setenta años. Gardner señala que se necesitan usar diferentes esquemas de desarrollo para comprender las siete inteligencias. Piaget nos proporciona el esquema de desarrollo de la ILM y Eric Erikson para el de las Inteligencias Personales o Noam Chomsky o Lev Vygostsky para el modelo de desarrollo de la IL.

Finalmente, Gardner (1993) señala que podemos ver las inteligencias trabajando a su máximo rendimiento estudiando los estadios finales de las inteligencias de individuos excepcionales. Por ejemplo, se puede ver la inteligencia musical en su cenit estudiando la *Sinfonía Heroica* de Beethoven.

- Estudios psicométricos, incluyendo análisis de correlaciones entre los tests. Como ya hemos mencionado con anterioridad, Gardner no es un defensor del uso de tests estandarizados para medir la inteligencia. Eso sí, sugiere que se deben emplear para respaldar la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Por ejemplo, el *Wechsler Intelligence Scale for Children* incluye test que requieren el uso de la IL, la ILM o la ICC.

- Estudios psicológicos de aprendizaje, en particular, las medidas de transferencia y generalización entre las tareas. Gardner sugiere que observando estudios psicológicos específicos, se puede evidenciar la independencia entre las distintas inteligencias. Por ejemplo, en estudios en los que un individuo es experto en una determinada habilidad, como la lectura, pero falla al transferir esa habilidad a otro área como la ILM. De forma parecida, en estudios sobre habilidades cognitivas como la memoria, la percepción o la atención, se puede ver que se poseen habilidades selectivas. Ciertos pacientes pueden tener una memoria superior para las palabras, pero no para los números; otros pueden tener un oído muy agudo para los

sonidos musicales, pero no para los sonidos orales. Por lo tanto, cada una de las facultades cognitivas es específica de cada inteligencia.

- Cada inteligencia debe poseer una operación nuclear identificable, o un conjunto de operaciones. Gardner nos comenta:

One might go so far as to define a human intelligence as a neural mechanism or computational system which is genetically programmed to be activated or "triggered" by certain kinds of internally or externally presented information.²⁴

Al igual que muchos programas de ordenador precisan un sistema operativo para ponerse en marcha, cada inteligencia requiere una serie de operaciones nucleares que sirven para dirigir las actividades específicas de cada una de ellas. Como sistema computacional basado en las neuronas, cada inteligencia se activa a partir de ciertos tipos de información presentada de forma interna o externa. Por ejemplo, un núcleo de la inteligencia musical es la sensibilidad para entonar bien, mientras que un núcleo de la inteligencia lingüística es la sensibilidad hacia los rasgos fonéticos.

- Debe ser susceptible de codificarse en un sistema simbólico: un sistema de significado, producto de una cultura, que capture y transmita formas importantes de información. La existencia de una operación nuclear anticipa la existencia de un sistema simbólico que aproveche esta capacidad. Uno de los mejores indicadores de comportamiento inteligente, según Gardner, es la capacidad del ser humano de usar símbolos. De hecho, el lenguaje, la pintura y las matemáticas son tres sistemas de símbolos que son necesarios para la supervivencia del y la productividad humana. Cada una de las siete inteligencias cumple el criterio de ser capaz de simbolizar un sistema. Cada inteligencia tiene su propio sistema simbólico: las diferentes lenguas, tanto escritas como habladas, para la IL, los lenguajes gráficos empleados por los arquitectos o ingenieros, etc.

²⁴ Podríamos llegar a definir la inteligencia humana como un mecanismo neurológico o sistema computacional que está genéticamente programado para ser activado o "disparado" por ciertos tipos de información interna o externamente presentada. (Gardner, 1983: 64)

2.3.Las inteligencias de Howard Gardner.

Una vez que Gardner planteó esta perspectiva más pragmática y delimitada de la inteligencia, este concepto comenzó a perder el *misticismo* que lo rodeaba y se volvió un término funcional, aplicable a ámbitos y espacios de la vida cotidiana.

Gardner elaboró un esquema del rango de habilidades que el ser humano posee, agrupándolas en siete categorías o inteligencias²⁵:

- La Inteligencia Lingüística (IL) es la capacidad para usar palabras de forma efectiva, tanto de forma oral (por ejemplo, un orador, un político o un líder espiritual), como por escrito (por ejemplo, un poeta o un periodista). Esta inteligencia incluye la habilidad para manipular la sintaxis, los sonidos de la lengua, el significado de las palabras y la dimensión pragmática del lenguaje.

- La Inteligencia Lógico-matemática (ILM) es la capacidad para usar los números de forma efectiva (por ejemplo, como un matemático, un contable o un estadista) y razonar bien (por ejemplo, un científico o un programador). Esta inteligencia incluye una predisposición hacia los modelos lógicos, las proporciones, funciones, las proposiciones (causa-efecto) y otras abstracciones relacionadas.

- La Inteligencia Espacial (IE) es la habilidad para percibir el mundo visual-espacial (por ejemplo, un cazador o un navegante) y llevar a cabo transformaciones a partir de esas percepciones (como un arquitecto, un decorador de interiores o un artista). Esta inteligencia implica poseer una sensibilidad hacia el color, la línea, las formas, el espacio y las relaciones que existen entre esos elementos. Incluye también la capacidad para visualizar, representar gráficamente ideas visuales o espaciales y orientarse en el espacio.

- La Inteligencia cinético-corporal (ICC) está especializada en el uso de todo el cuerpo para expresar ideas o sentimientos (como un actor, un atleta o un bailarín) y de las manos para producir o transformar cosas (por ejemplo, un escultor, un artesano o un cirujano). Esta inteligencia requiere el uso de habilidades específicas como la coordinación, flexibilidad y velocidad.

²⁵ Gardner, 1983

- La Inteligencia Musical (IM) es la capacidad para percibir (como músico aficionado), discriminar (como crítico), transformar (como un compositor) y expresar (como intérprete) las formas musicales. Esta inteligencia requiere sensibilidad para el ritmo o para retener una melodía.

- La Inteligencia Interpersonal (IEP) es la habilidad para percibir y hacer distinciones entre los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Esto puede implicar sensibilidad hacia las expresiones del rostro, la voz y los gestos. La capacidad para discriminar entre diferentes tipos de expresiones o *códigos* faciales o corporales y la habilidad para responder a éstos de forma pragmática (por ejemplo, inducir a un grupo de personas para seguir una determinada línea de acción, como hacen políticos o líderes religiosos).

Se emplea la IEP para conocer e interactuar de forma satisfactoria con otros. Todos aquellos que tienen muy desarrollada la IEP disfrutan trabajando, preocupándose y aprendiendo con otros. Este tipo de inteligencia incluye habilidades de liderazgo, para establecer y cultivar amistades y para comprender diferentes puntos de vista²⁶

- La Inteligencia Intrapersonal (IAP) es el auto-conocimiento y la habilidad para acceder a las bases de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye el poseer un determinado cuadro de uno mismo (de las limitaciones y virtudes); estar al corriente de los propios estados de ánimo, motivaciones y deseo; y de la capacidad de la autodisciplina, del auto-conocimiento y de la auto-estima.

Gardner habla de *la posible existencia de tres 'nuevas' inteligencias: una inteligencia naturalista, una inteligencia espiritual y una inteligencia existencial*²⁷. Muchos autores han realizado innumerables trabajos de investigación relacionados con estas otras inteligencias. *Un particular interés ha despertado el estudio de la inteligencia naturalista o ecológica, no solo en lo que corresponde a los trabajos ya realizados por los investigadores de los recursos de nuestro planeta y su relación inevitable con el bienestar humano, sino en trabajos que se preocupan por evitar un mayor debilitamiento del cosmos, debido a una explotación indiscriminada de los*

²⁶ Kagan, 1998: 4:46

²⁷ Gardner, 2001

*recursos naturales y por comportamientos sociales que deben ser cambiados o suprimidos, como los que aumentan la contaminación del planeta*²⁸.

2.4. Aplicaciones prácticas de la Teoría de las IM

Existen muchos programas desarrollados a raíz de la aparición de la Teoría de las IM y que son de gran interés. El programa *Inteligencia Práctica para la Escuela* (el programa IPPE)²⁹ es un ejemplo. Es el resultado de una colaboración de seis años entre las universidades de Harvard y Yale e integra la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner con la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg, coautores del programa. Existen muchos puntos de contacto entre las IM y la teoría triárquica enunciada por Stenberg (1984). Esta última distingue tres formas diferentes de cognición que pueden proyectarse sobre diferentes inteligencias.³⁰

Mediante este programa los alumnos pueden aprender a reconocer y desarrollar diferentes aspectos de su propia inteligencia. Asimismo, aprenden a mejorar su inteligencia práctica y añadirle nuevas dimensiones con el fin de aumentar su rendimiento escolar. El programa estimula a los alumnos a considerar la inteligencia como un amplio conjunto de capacidades y a sentirse satisfechos de sus propias inteligencias.

Se pretende desarrollar los procesos cognitivos y las estrategias mentales que se requieren para resolver los diversos problemas del ámbito escolar, haciendo especial hincapié en los procesos metacognitivos, por entender que desempeñan un papel clave en el éxito escolar.

La planificación, supervisión y control son los pilares fundamentales, que no solamente aseguran el éxito en la escuela, sino también en la vida. Las capacidades metacognitivas de conocimiento (persona, tarea, estrategia, y contexto), así como las capacidades metacognitivas de control (planificación, supervisión, y control) resultan claves.

Además, se define el conocimiento tácito como el conjunto de conocimientos y procedimientos que se dan por sobreentendidos y que son necesarios para el buen desempeño en el entorno escolar. Desarrollar el conocimiento tácito es de vital

²⁸ Gardner, 2001

²⁹ Gardner y Stenberg, 2002

³⁰ (Stenberg, 1999). Una expansión de las conexiones entre, por ejemplo, la *inteligencia práctica* de Stenberg y la IEP puede ser la base de futuras investigaciones.

importancia para el buen rendimiento escolar y la adaptación y ajuste personal. El programa considera de modo especial tres tipos de conocimiento tácito: el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de las tareas y estrategias y el conocimiento de las relaciones interpersonales.

El programa incorpora muchas de las técnicas de estudio tradicionales, pero se diferencia de otros programas para el desarrollo de la inteligencia o para enseñar a pensar en dos aspectos fundamentales: no ofrece soluciones generales, sino que ayuda al alumno a que desarrolle su propio modo de abordar el trabajo; además, no se presenta como un curso independiente y separado del currículo, pues se puede adaptar a las enseñanzas de las diferentes asignaturas, y utilizarse plenamente integrado en el currículo.

3. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

3.1. ¿En qué consiste el aprendizaje cooperativo?

El aprendizaje cooperativo se ha definido como un método de aprendizaje en grupos estructurados socialmente, en los que el aprendizaje *per se* va a depender del intercambio de información entre los compañeros y en el que cada aprendiente va a ser responsable de su propio aprendizaje y va a estar motivado para estimular el aprendizaje del resto³¹.

Fue Slavin en su obra *Cooperative Learning*, quien en 1983 publicó la primera obra sobre este método. Hay estudios anteriores, pero todos ellos de menor importancia.

Este sistema de instrucción está caracterizado por dos elementos:

- *El método de la tarea educativa*, que es la variedad de formas en que el maestro determina las actividades encaminadas a lograr el aprendizaje. El aprendizaje cooperativo se define por unas estructuras fijas, a las que vamos a llamar técnicas, y con las que los estudiantes pasan gran parte del tiempo trabajando en grupos heterogéneos de cuatro a seis miembros. (*Numbered Heads, Pairs Check*, etc.)
- *El sistema para dar incentivo* consiste en los medios que el maestro emplea para motivar a los alumnos a realizar tareas de aprendizaje (calificaciones,

³¹ Olsen y Kagan, 1992: 8

medios para motivar a estar preparados y prestar atención). Los incentivos en el aula cooperativa son frecuentes y se alcanzan gracias al apoyo de los compañeros.

Es fundamental en este momento hacer un inciso para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje *per se*. El aprendizaje es una actividad individual que sólo ocurre en la cabeza de quien aprende. Si un grupo que trabajan en un experimento de laboratorio elabora un informe en el que sólo han participado 2 alumnos, es poco probable que el grupo haya aprendido. Luego, tal y como apunta Slavin, *la cooperación puede tener efectos positivos o negativos dependiendo de cómo se organiza*³². Por lo tanto, la teoría en la que se basa el aprendizaje cooperativo es un *sistema de incentivo*, no un *sistema de tarea*. Según sus investigaciones, ningún estudio apoya la idea de que los individuos que trabajan juntos, sin metas cooperativas, aprendan más que los individuos que trabajan separadamente. Luego, es poco probable que las técnicas de trabajo cooperativo *per se* aumenten el aprendizaje individual de los alumnos. Es el *sistema de incentivo* la clave de este método de trabajo en el aula. *Las recompensas específicas al grupo basadas en el aprendizaje de los miembros motivan a todos los miembros a hacer un esfuerzo máximo de aprendizaje y provocan el estímulo y la ayuda para desencadenar un aumento del aprendizaje de todos.*³³ Cuando la premisa de que cada uno es responsable de su propio aprendizaje y ésta se aplica al trabajo cooperativo, los estudiantes están más motivados para cooperar porque son juzgados con las bases del trabajo individual.³⁴

Ya que la evaluación en el trabajo cooperativo resulta tan importante, Strom (2002: 317) nos indica que todos nuestros estudiantes deberían aprender cómo evaluarse a sí mismos, a sus compañeros y los beneficios de la crítica al grupo.

Kagan (1992: 4:1) profundiza más en estos elementos definitorios del método cooperativo. Establece seis conceptos clave que no siempre van a aparecer

³² Slavin, 1983: 35

³³ (Slavin, 1983: 83). Kagan completa esta idea, indicando: including individual accountability contributes to academia gains in cooperative learning. Methods which provide a group grade or a group product without making each member accountable for his or her contribution do not consistently produce achievement gains.(...) All of the formal cooperative learning structures except Team Discussion and Brainstorming have built-in individual accountability (Kagan, 1992: 4:8 y 9)

³⁴ Strom, 2002: 317

implementados en todos los proyectos o actividades que se realicen en el aula: los grupos, la coordinación cooperativa del aula, la voluntad de cooperar, las habilidades para cooperar, los principios básicos y las técnicas de cooperación. La profundidad con la que estos conceptos son aprendidos y manejados por los profesores va a resultar fundamental para la consecución de los objetivos de aprendizaje en un aula cooperativa.

3.2. ¿Qué efectos tiene el método de aprendizaje cooperativo en los estudiantes?

En sus diferentes obras, Slavin presenta numerosos estudios realizados por él y otros investigadores, en los que demuestra las ventajas del método de aprendizaje cooperativo. Las tres más importantes son: el aprovechamiento de los estudiantes, principalmente entre las minorías, las relaciones interculturales y el desarrollo afectivo y social de los escolares.

3.2.1. Beneficios académicos

Los estudios de Slavin (1983b) y Roger Johnson (1981) nos llevan a la conclusión de que el método de aprendizaje cooperativo proporciona unos resultados mejores en todas las tareas realizadas, de diferentes asignaturas y con estudiantes de distintas franjas de edades.

Hemos apuntado con anterioridad los elementos característicos del aprendizaje cooperativo: un método de tarea constituido por unas estructuras o técnicas concretas y por un sistema para dar incentivos que proporciona recompensas frecuentemente y que sólo se logran gracias al apoyo de los compañeros. Vamos a analizar este enunciado.

La forma en la que las recompensas específicas aumentan el aprovechamiento de los estudiantes conlleva, en primer lugar, a que los alumnos se preocupen por la actuación académica de sus compañeros, promoviendo que las recompensas de cada alumno dependan de la actuación del resto. De esta forma, la ayuda se centra en el aprendizaje y no simplemente en terminar un conjunto de tareas, pues lo que va a traer recompensas al grupo va a ser la suma de las evaluaciones individuales³⁵. Si un

³⁵ El aprendizaje aumenta dando recompensas de grupo sólo en el caso de que los miembros de ese grupo tengan que rendir cuentas al grupo individualmente de su propio aprendizaje. (...) Sólo si las recompensas de grupo dependen del aprendizaje

grupo termina sus hojas de trabajo sin asegurarse de que todos los miembros han entendido su contenido, el grupo fracasará. Slavin indica que *la dependencia de los alumnos del aprendizaje de los demás, aparentemente, crea normas de los compañeros que apoyan el aprendizaje y, éstas a su vez, aumentan el interés de los individuos por aprender y ayudar a otros a aprender.*³⁶

En segundo lugar, alienta a los alumnos a estimularse entre sí para aprender. En cuanto los estudiantes se dan cuenta de que no sólo deben desempeñarse bien, sino que deben incitar a sus compañeros a hacer lo mismo, van a aplicar sanciones interpersonales encaminadas al aprovechamiento académico.³⁷

En tercer lugar, lleva a los estudiantes a modificar sus posibles ideas sobre el éxito o el fracaso de su trabajo: el éxito académico está garantizado para algunos y vedado para otros.

En último lugar, al organizar el aula en equipos, se atenúa el problema del acceso desigual a las recompensas académicas. Los escolares menos capacitados que trabajan con especial empeño quizá no lleguen a tener oportunidad de sacar un 10, pero podrán mejorar las oportunidades de éxito de su grupo. De modo similar, los alumnos más capacitados aumentarán las oportunidades de éxito de su grupo. Aunque el sistema de calificaciones quizá no sea sensible a los esfuerzos adicionales es probable que sus compañeros de grupo aprecien sus esfuerzos, lo que proporcionará un aumento de su autoestima.

Por lo tanto, los métodos de aprendizaje cooperativo que usan la especialización tareas resultan muy positivos para el aprovechamiento, puesto que, por un lado, los estudiantes pueden pedir y rendir cuentas individualmente, esto es, se puede ver y evaluar fácilmente la tarea que cada uno ha realizado. Y por otro lado, asegura que los alumnos estén motivados y capacitados para aprender de los otros.³⁸

de cada miembro del grupo, habrá probabilidades de que estos establezcan las sanciones interpersonales que favorecen el aprendizaje al motivar a los alumnos a aprender, pues sus compañeros desean que lo hagan. (Slavin, 1983a: 95)

³⁶ Slavin, 1983a: 90

³⁷ Según ciertos estudios (Slavin, 1983), las sanciones de los compañeros pueden ser más fuertes que la presión de los maestros o padres.

³⁸ Ya analizaremos más adelante cómo la falta de motivación, puede ser uno de los problemas a los que nos enfrentemos al trabajar con este método, pero no es el único. Aunque los estudiantes tengan deseos de trabajar o el grupo establezca sanciones

3.2.2. Mejora de las relaciones interculturales.

Los resultados de los experimentos en este ámbito son rotundos. Spencer Kagan llega a decir que los estudios realizados sobre relaciones interculturales jamás concluyeron resultados tan positivos como los realizados por Slavin y el propio Spencer Kagan.

Las conclusiones de los estudios realizados por Slavin³⁹ apuntan:

Estas investigaciones indican que los efectos del aprendizaje cooperativo sobre las relaciones entre los grupos son fuertes y duraderos, y tiene más probabilidades de reflejarse en la elección de amistades cercanas y correspondidas que en elecciones distantes y no correspondidas. No hay pautas claras que indiquen que algunos métodos tienen resultados más consistentes que otros, ya que todos los métodos han tenido algún efecto positivo sobre las relaciones entre los grupos.

3.2.3. Desarrollo social y afectivo.

Otros de los efectos que este método va a producir en nuestros estudiantes van a ser de carácter psicológico o intrapersonal y social o interpersonal.

La habilidad para acomodar el comportamiento de un individuo para trabajar y comunicarse de forma efectiva con otros tiene que ser aprendida en un proceso similar de trabajo e interacción con otros.

Slavin (1983a) y Johnson (1981) vuelven a concluir que los resultados del aprendizaje cooperativo favorecen un desarrollo de los valores prosociales y de las relaciones interpersonales entre los escolares. Esto nos lleva a proponer que la necesidad de los métodos de aprendizaje cooperativo en nuestras aulas de idiomas.

Gran parte de estos estudios demuestran que cuando los estudiantes tienen la posibilidad de trabajar juntos desarrollan una serie de valores y habilidades sociales muy positivas: se vuelven más capaces de resolver problemas que requieren la

interpersonales va a ser necesario enseñar a los estudiantes las técnicas que les van a permitir alcanzar su objetivo.

³⁹ Slavin, 1983a: 93-123

cooperación para obtener una solución, más capacidad para ponerse en el lugar de los otros y adquieren valores como el voluntarismo.

Pero hay otros efectos en el desarrollo social y afectivo que no podemos olvidar. Por un lado, y tal y como vaticinábamos anteriormente, mejoran su autoestima. Además, los estudiantes se vuelven mucho más responsables de su propio trabajo y de su tiempo. Por otro lado, mejora el ambiente del aula y las relaciones de grupo. Por último, enseña a los alumnos a ponerse en el lugar del los demás. La experiencia en situaciones en las cuales la comunicación multicultural era necesaria, el sentido de interdependencia entre los estudiantes aumentaba. Éstos, a la vez, mejoraban su conocimiento sobre la experiencia de los otros.⁴⁰

Pero no podemos dejar pasar por alto, al menos, un breve apunte sobre los efectos no cognoscitivos que también se desprenden del modelo de tarea cooperativa y que resultan fundamentales para los estudiantes y para el buen funcionamiento del aula. Por un lado, hay una mejora de la autoestima y se refuerza el apoyo entre los compañeros para un mayor aprovechamiento de las tareas. Además, se produce un mayor dominio del control interno de cada estudiante y el tiempo dedicado a la tarea es de mejor calidad. Y por último, aumenta el gusto por la clase y por los compañeros, a la vez que se estimula el espíritu de cooperación.⁴¹

3.3. ¿En qué circunstancias puede fallar el Método de Aprendizaje Cooperativo?

Hay un hecho que debemos afrontar: el aula cooperativa falla. Según Spencer Kagan (1992: 14:2) se debe a la ausencia de uno de estos elementos: voluntad y destrezas para trabajar juntos (como ya apuntábamos antes).

Ya sabemos que la característica fundamental de este método es el sistema para dar incentivo. Los medios para motivar a los estudiantes para trabajar son muy variados: las calificaciones, las recompensas interpersonales, etc. Por ejemplo, si falta voluntad para trabajar con un grupo, será necesario desarrollar actividades específicas para crear afinidades entre el grupo, identidad y cohesión entre el equipo.⁴² De esta forma, los alumnos crearán más fácilmente una meta común y, en cuanto los estudiantes se den cuenta de que no sólo deben desempeñarse bien, sino que deben

⁴⁰ Slavin, 1983a: 150

⁴¹ Slavin, 1983a: 139-161

⁴² Spencer Kagan lo ha denominado *Teambuilding*. (Kagan, 1995)

incitar a sus compañeros a hacer lo mismo, van a aplicar sanciones interpersonales encaminadas al aprovechamiento académico.

Pero la voluntad por cooperar puede resultar insuficiente. La sociedad que vivimos ha padecido una fractura en relación con las generaciones anteriores. Esto ha llevado a una pérdida de valores y a una relajación en las costumbres que hace que muchos de nuestros escolares tengan unas carencias básicas y se sientan perdidos a la hora de desplegar en el aula prácticas de interacción social. Muchos alumnos no poseen estrategias básicas para trabajar en grupo (por ejemplo, no saben cómo ayudar o cómo respetar el turno de palabra, son demasiado ruidosos, etc.) Esto nos obliga a llevar a cabo una instrucción específica en destrezas sociales y que éstas aparezcan como parte integrante de currículo de lenguas extranjeras.

4. ANÁLISIS Y DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN UN AULA DE E/LE DE SECUNDARIA

4.1. El aula de E/LE cooperativa y el desarrollo de las habilidades sociales.

Hemos comenzado este trabajo planteando dos preguntas clave que queremos responder: *¿Cómo desarrollar en nuestros alumnos de E/LE las habilidades para interaccionar con su entorno?* y *¿cómo instruir a nuestros escolares aprendientes de español para un desarrollo integral de su personalidad?*

Para poder desarrollar estas destrezas, y según hemos expuesto en el apartado dos al hablar de la Teoría de las IM, es indudable que debemos estimular y desarrollar lo que Gardner llama: las Inteligencias Personales (Interpersonal e Intrapersonal). El método de aprendizaje cooperativo ofrece unas condiciones propicias para la comparación entre la auto-evaluación y la evaluación del progreso del grupo⁴³. Luego vamos a crear un espacio en el aula en el que nuestro alumnos puedan practicar y probar estrategias y recursos para resolver conflictos que surjan al interaccionar con sus compañeros, a poner en prácticas técnicas de motivación y de ayuda, y van a prender y reflexionar sobre cómo ha sido su aportación al grupo y la del resto de sus compañeros y cómo pueden mejorar.

⁴³ Strom, 2002: 318

*Positive interactions do not always occur naturally and social skills instruction must precede and concur with the cooperative learning strategies. Social skills encompass communicating, building and maintaining trust, providing leadership, and managing conflicts*⁴⁴
(Goodwin 1999).

Strom apuntó que es necesario reducir al máximo las intervenciones de los profesores en las aulas universitarias y dar más espacio a la discusión entre los estudiantes.⁴⁵ Para poder poner en marcha un aula de este tipo, los alumnos deben saber respetar el turno de palabra y las opiniones de sus compañeros o a apreciar las aportaciones del resto.

Retomando la definición de IEP, podemos decir que, para desarrollar este tipo de inteligencia, debemos proponer estímulos que induzcan a nuestros escolares a preocuparse y aprender de los demás. Y por este motivo, debemos promover el desarrollo de estrategias de liderazgo, destrezas para establecer y cultivar amistades y tareas para comprender y respetar puntos de vista diferentes al suyo propio.

Vamos a observar mediante la tabla 1, las concordancias entre el Método de aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la IEP.

⁴⁴ Las interacciones positivas no siempre ocurren naturalmente y la enseñanza de las habilidades sociales debe preceder y concurrir con las estrategias de aprendizaje cooperativo. Las habilidades sociales incluyen comunicar, construir y mantener la confianza, proporcionar liderazgo y resolver de conflictos.

⁴⁵ Strom, 2002: 320

Características de la Inteligencia Interpersonal	Efectos del método de aprendizaje cooperativo
Preocupación y aprendizaje de los demás.	<i>La dependencia de los alumnos del aprendizaje de los demás, aparentemente, crea normas de los compañeros que apoyan el aprendizaje y, éstas a su vez, aumentan el interés de los individuos por aprender y ayudar a otros a aprender (Slavin, 1983a: 90).</i>
Facilidad para ejercer liderazgo	<i>Students in cooperative teams are more active, self-directing, and expressive, all which may be associated with achievement gains. Students take direct responsibility for teaching each other (...) Importantly, students are often given differentiated roles so that students of different ability levels have relatively equal status within their groups. (Kagan, 1992: 3:6)⁴⁶</i>
Facilidad para establecer y cultivar amistades.	<i>Los efectos del aprendizaje cooperativo sobre las relaciones entre los grupos son fuertes y duraderos, y tiene más probabilidades de reflejarse en la elección de amistades cercanas y correspondidas que en elecciones distantes y no correspondidas. (Slavin, 1983a: 121)</i>
Facilidad para comprender puntos de vista diferentes del suyo propio.	<i>El método de aprendizaje cooperativo enseña a los alumnos a ponerse en el lugar del los demás. La experiencia en situaciones en las cuales la comunicación multicultural era necesaria, el sentido de interdependencia entre los estudiantes aumentaba. Éstos, a la vez, mejoraban su conocimiento sobre la experiencia de los otros (Slavin, 1983a:150).</i>

⁴⁶ Los estudiantes en equipos cooperativos son más activos, auto-dirigidos y expresivos, todo ello puede asociarse con las ganas de lograr los objetivos. Los estudiantes toman responsabilidad directa en enseñarse mutuamente (...) Es importante que a los estudiantes a menudo se les dé roles diferenciados, de manera que estudiantes con diferente nivel de habilidad tengan un estatus relativamente equivalente dentro de sus grupos.

Tabla 1: Comparación de las características de la IEP y los efectos del Método de Aprendizaje Cooperativo.

Es evidente que todos los elementos que caracterizan la IEP se ven tratados con un método de este tipo. Los estudiantes aprenden a resolver problemas entre los grupos, adquieren actitudes más favorables hacia la educación, aumenta el interés por probar nuevas tareas y más difíciles, más interés por el propio aprendizaje y una mayor inquietud por las personas de diferentes etnias. Además, se reducen los problemas de comportamiento y mejora la relación entre los compañeros de aula. Los estudiantes aprenden a escuchar puntos de vista diferentes, a motivar a los compañeros, mostrar empatía, resolver conflictos y hacer un esfuerzo por ayudar a los compañeros a comprender las lecciones.

4.2. Pautas para desarrollar la IEP en un aula de secundaria a través de un Enfoque Natural Estructurado

Creemos que es fundamental introducir el desarrollo de la IEP como parte integrante del currículo de lenguas extranjeras. De forma paralela al desarrollo de las destrezas orales, auditivas o escritas, los estudiantes pueden adquirir destrezas sociales. La dinámica del aula cooperativa nos va a permitir conseguir nuestro objetivo.

Vamos a adaptar la secuenciación que propone Spencer Kagan (1992: 14:4-14:16) para proponer cinco pasos a seguir en el aula de E/LE. Vamos a secuenciar un marco de trabajo para que los estudiantes puedan conocer, desarrollar y reflexionar sobre las diferentes estrategias de interacción interpersonal de la clase.

Los pasos que vamos a seguir son: crear un espacio en la clase para las habilidades sociales; escoger y presentar la habilidad de la semana; asignar encargos y desarrollar expresiones institucionalizadas; técnicas para aprender las diferentes habilidades; modelar, reforzar y reflexionar sobre las habilidades aprendidas.

1. *Crear un espacio en el aula para mostrar las habilidades sociales.* Esta zona consiste en un corcho o un tablón en el que se exhibe la destreza y el encargo de la semana, a la vez que las expresiones institucionalizadas asociadas con dicha destreza. Por ejemplo, si la destreza de la semana es *celebrar los éxitos de los* compañeros y, por lo tanto, el encargo de la semana es el de *animador*, también incluiremos las expresiones: *¡Qué idea tan buena!*, *¡Genial!* o *¡Muy bien Sam!*.

2. *Escoger y presentar la habilidad de la semana.* El profesor va a estudiar a los grupos y su comportamiento. De esta observación va a escoger y, al comienzo de cada semana, va a presentar la destreza que necesitan adquirir los estudiantes.

3. *Introducir las técnicas para aprender las diferentes habilidades sociales.*

En el próximo apartado, vamos a presentar las técnicas que van a resultar más beneficiosas para desarrollar la IEP.

En este punto, vamos a explicar a los alumnos cómo realizar la actividad, cuáles van a ser los objetivos lingüísticos a conseguir y la técnica cooperativa que vamos a desarrollar.

4. *Asignar encargos⁴⁷ y enseñar las expresiones institucionalizadas para cada uno de ellos.* Se asigna el encargo de la semana asociado con la habilidad de la semana. El encargo va a rotar diariamente, de forma que todos los miembros del grupo puedan ensayar. Éstas son las habilidades sociales con sus correspondientes encargos:

Habilidades sociales	Encargos	Expresiones Institucionalizadas
1. Motivar al grupo	<i>Motivador</i> Este alumno involucra a esos alumnos que quedan a un lado y motiva al grupo a seguir trabajando.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡Vamos a escuchar a Lisa!</i> • <i>¡Ánimo chicos!</i> • <i>¡Venga chicos, somos geniales!</i>
2. Celebrar los éxitos de los compañeros.	<i>Animador</i> Celebrar los éxitos de los estudiantes: ideas muy positivas para el grupo, un trabajo bien	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡Qué idea tan buena!</i> • <i>¡Genial!</i> • <i>¡Muy bien Sam!</i>

⁴⁷ No vamos a usar siempre esta organización por encargos. Las primeras semanas de curso iremos introduciendo las habilidades una a una, al igual que los encargos. A medida que avancemos en el curso y que, además, los estudiantes realicen proyectos más complejos, podremos combinar varios encargos y evaluar diferentes habilidades en los estudiantes. Esta organización por encargos, será muy positiva para proyectos específicos, al igual que cuando se plantean actividades de comunicación en clase.

	hecho, etc.	
3. Participación igualitaria	<i>Controlador</i> Ejerce el papel de moderador, cediendo el turno de palabra de forma equivalente entre los miembros del grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Esa idea es muy interesante Mary, ¿y tú qué opinas Carly?</i> • <i>Gill, ¿estás de acuerdo con Lisa?</i>
4. Ayudar	<i>Entrenador</i> Proporciona alternativas a aquellos estudiantes que se estancan en una tarea. Eso sí, jamás les da la respuesta.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Revisa el ejercicio dos</i> • <i>Repasa el capítulo ocho.</i>
5. Pedir ayuda	<i>Supervisor</i> Se asegura de que nadie tiene duda alguna en el grupo y, en el caso de que la haya, se asegura de que todo el grupo la responde. Si el grupo no la sabe responder, entonces se pregunta al profesor.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Hay alguna pregunta!</i> • <i>¿Todo el mundo comprende lo que hay que hacer?</i>
6. Corroborar que se ha comprendido	<i>Comprobador</i> Se asegura de que todo el mundo ha comprendido todo y de que va a ser capaz de afrontar el examen sin dificultad.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡Hagamos este ejercicio!</i> • <i>¡Vamos a comprobar que lo entendemos!</i>
7. Estar en la tarea	<i>Supervisor de obras</i> Mantiene al grupo trabajando.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡Aún no hemos acabado!</i> • <i>¡Sólo un ejercicio!</i>
8. Recopilar ideas	<i>Recolector de ideas</i> Anota las decisiones del grupo y las respuestas.	
9. Reflejar los progresos del grupo	<i>Recapitulador</i> Hace resúmenes del trabajo que el grupo lleva hecho.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cada uno ha hecho su trabajo?</i> • <i>¿Hemos acabado todas las tareas?</i>
10. No molestar	<i>Guardián del silencio.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Por favor, más</i>

mientras el resto trabaja	Controla que el grupo no eleva el tono de voz.	<i>bajo.</i>
11. Distribuir el material de forma efectiva	<i>Repartidor del material</i> Recoge, reparte y devuelve el material que usa el equipo.	

Tabla 2: Encargos que van a desarrollar habilidades sociales específicas.

Una vez que se han distribuido los encargos, el profesor va a presentar las expresiones institucionalizadas que van asociadas con el encargo de la semana. Los estudiantes, probablemente, no vayan a saber cómo interpretar su papel y para ello habrá que *darles su guión*. Según sea el nivel de español de los alumnos, se puede recomendar que busquen y escriban estas expresiones. Después se expondrán en el espacio dedicado a las habilidades sociales y el maestro interpretará para los estudiantes cómo debe y no debe comportarse al desempeñar su encargo. Además del profesor, uno de los grupos debe servir de modelo para el resto.

5. Modelar, reforzar y reflexionar sobre las habilidades aprendidas.

Va a ser fundamental que el profesor, a lo largo de toda la semana, supervise a los grupos. Debe llevar a cabo una diferencia entre la rectificación por una conducta mal aprendida (por ejemplo, si responde de manera grosera a un compañero, si emplea su lengua nativas, etc.) y las correcciones lingüísticas. Nuestros alumnos llevan a cabo un doble proceso de aprendizaje: lingüístico y pragmático. Además, el maestro debe llamar la atención de la clase sobre el buen uso que los compañeros hacen de los expresiones y lo bien que desarrollan su encargo.

Además los estudiantes van a tener que reflexionar sobre su propio trabajo.⁴⁸ Podremos hacer diversos tipos de autoevaluaciones:

- Preguntas introspectivas. A medida que la semana transcurre, el profesor debe realizar autoevaluaciones a sus estudiantes en las que respondan a preguntas del tipo: *La habilidad de la semana es trabajar sin ruido, ¿cómo lo ha hecho tu grupo?, ¿qué podéis hacer para mejorar?*

⁴⁸ Según el nivel de los estudiantes, se podrán realizar una parrilla de preguntas u otra.

- Integración con el espacio para las habilidades sociales. Buscamos que los estudiantes presten atención a dicho espacio, por medio de preguntas del tipo: *Mira el corcho, ¿has oído esas frases hoy?, ¿podemos añadir alguna frase nueva?*
- Técnicas para reflexionar. No todas las autoevaluaciones van a tener que ser por escrito. Podemos usar *roundrobin* (cada uno dice la expresión que ha escuchado) o *Three-step interview* (los estudiantes hacen entrevistas y preguntan cómo está trabajando su equipo)
- Recapitulador. Cuando se trabaja con encargos, el recapitulador se va a encargar de anotar los progresos del grupo.
- Recapituladotes de aula. Se pueden escoger unos estudiantes para que se paseen por la clase anotando cómo trabajan los grupos, si se están usando las expresiones y las habilidades adecuadas.

En el Anexo I, vamos a encontrar diferentes modelos de autoevaluaciones y evaluaciones de grupo que vamos a poder llevar al aula. Es importante desde las primeras sesiones, llamar la atención de los estudiantes sobre este elemento. Debemos enseñar a nuestros alumnos a tomar conciencia de lo importante que es ser evaluado por los compañeros y por uno mismo.

4.3. Técnicas de cooperación.

Hemos indicado al comienzo de este capítulo que las técnicas de cooperación son uno de los elementos definitorios del método de aprendizaje cooperativo en la obra de Spencer Kagan. De hecho, estas técnicas son los cimientos de las unidades didácticas que propone este autor.⁴⁹

Este autor explica que existen tres unos principios fundamentales para aprender cooperativamente. Estos principios (*Interacción simultánea, Interdependencia positiva y Responsabilidad individual*)⁵⁰ se desarrollan en las actividades que realizan nuestros estudiantes a través de las técnicas de cooperación que implementamos en el aula.

Van a haber técnicas concretas para cada objetivo de aula que busquemos. Por ejemplo, *Talking chips* va a estar recomendada para desarrollar habilidades comunicativas, pero va a ser poco útil si lo que pretendemos es crear afinidad entre

⁴⁹ Este autor define las actividades con esta fórmula *Contenido + Técnica = Actividad*

⁵⁰ Kagan, 1992: 4:5-4:9

los grupos. De la misma forma, *Three step interview* va a ser útil para realizar actividades de vaciado de información, pero no va a ser muy productiva si lo que queremos es desarrollar en nuestros alumnos un pensamiento crítico. Eso sí, la va a estar recomendada para desarrollar la habilidad de respetar el turno de palabra, frente a la segunda que va a centrarse en la capacidad de escuchar.

Spencer Kagan ha diseñado decenas de estructuras. Nosotros hemos escogido aquellas que van a ser más productivas en el desarrollo de la IEP. En las descripciones de cada una de las técnicas, también haremos mención a los beneficios específicos que puede tener esa actividad para conseguir los objetivos lingüísticos del aula de E/LE, además de las destrezas sociales que desarrolla.

- *Turn Toss*

Esta técnica es adecuada para todas aquellas actividades que van a tener como objetivo un vaciado de información entre los estudiantes. Es una actividad muy buena para realizar al comienzo de curso, con la que los estudiantes se conozcan y aprendan las estructuras básicas para presentarte y responder a una presentación. Se presenta a los estudiantes una estructura o palabras que se quiere practicar y se deja a los estudiantes que la practiquen, hasta que la dominen. Luego se combinan los grupos y se vuelve a repetir.

Con esta técnica los estudiantes van a aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra.

- *Roundrobin y Roundtable*

Estas técnicas van a realizarse con grupos de cuatro. Con la primera, los estudiantes por turnos responden oralmente a una pregunta que se ha planteado o leen algo que han escrito. Las preguntas pueden ser del tipo: *Si fueras un animal, ¿cuál serías?* o *¿Cómo es tu habitación?* Vamos a tener que hacer hincapié en las expresiones institucionalizadas que los alumnos van a poder usar para motivar a los compañeros a intervenir. Van a ser necesarias para animar a los estudiantes más tímidos a participar.⁵¹

⁵¹ Nos referimos a frases como: *¡Genial!*, *¡Muy bien!*, etc.

Con la segunda técnica, normalmente hay una hoja de papel en el centro de la mesa y un bolígrafo. Cada estudiante escribe lo que le corresponde y pasa la hoja a su compañero de la derecha.

Podemos plantear: *Escribe/nombra todos los países de habla hispana que conozcas* o *escribe/nombra todas las comidas en español que conozcas*

Esta técnica va a ser de gran utilidad resulta en el aula de E/LE. Nos va a servir para desarrollar destrezas comunicativas, para intercambiar información, etc. Los estudiantes también van a aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra y cómo aprender a empatizar y motivar a sus compañeros.

- *Numbered heads together*

En esta técnica, el aula está organizada en grupos y los estudiantes, tras escribir su propia respuesta a una pregunta, ponen en común sus respuestas y se aseguran de que todos los miembros del grupo son capaces de responder cuando el profesor les pregunte. Cada miembro tiene un número asignado del uno al cuatro, de esta forma que, cuando el profesor dice un número, todos los estudiantes que tienen ese número dicen sus respuestas.

Las pautas de esta técnica son las siguientes: se asigna a cada miembro del grupo un número del uno al cuatro, el profesor plantea una pregunta y establece un tiempo límite, los alumnos *juntan sus cabezas* y deliberan la respuesta. El profesor dice un número y todos los estudiantes que tienen ese número dan la respuesta.

Esta técnica puede usarse para multitud de ejercicios: para repasar vocabulario, estructuras gramaticales, etc. Además, con esta técnica vamos a desarrollar en los alumnos la capacidad de ayudar. El beneficio individual se va a basar en el del grupo del grupo.

- *Pairs-check*

Esta técnica es muy interesante cuando se practican nuevas estructuras gramaticales y los estudiantes deben hacer actividades de escritura controlada (ejercicios batería). Spencer Kagan nos propone que se proporcione a los alumnos unas instrucciones de este tipo:

You are to work in pairs in your teams. Person one in the pair is to do the first problem, while person two

acts as a coach. Coaches, if you agree that person one has done first problem correctly, give him or her some praise, and then switch roles.

When you have both finished the first two problems, do not continue. You need first to check with the other pair. If you don't agree on the first two problems, figure out what went wrong. When both pairs agree on the first two problems, give a team handshake, and then proceed to the next two problems.

*Remember to switch roles after problem. Person one does the odd numbered problems; person two, the even numbered problems. After every two problems check with the other pair*⁵²

Propone estos pasos a seguir para poder desarrollar de forma correcta esta técnica:

1. Trabajo en parejas. Cada grupo se organiza en parejas. Uno de los miembros realiza la tarea, mientras que el otro desempeña el encargo de *entrenador* (observando y ayudando cuando sea necesario)

2. Los *entrenadores*⁵³ corrigen. Los *entrenadores* corrigen las actividades de sus compañeros. Si ambos no se ponen de acuerdo en alguna de las respuestas,

⁵² Vais a trabajar en parejas dentro de vuestros equipos. La persona uno en la pareja va a hacer el primer problema, mientras que la segunda actuará como controlador. Los controladores, si están de acuerdo con que la persona uno ha hecho correctamente el primer ejercicio, se le da unas palabras de ánimo y se intercambian los roles.

Cuando los dos han terminado los dos primeros problemas, no se continua. Primero, necesitas revisar con el otro miembro de la pareja. Si no estáis de acuerdo con los primeros dos problemas, averigua qué fue mal. Cuando las dos parejas están de acuerdo en los dos primeros problemas, el equipo choca las manos y pasan al siguiente problema.

Recuerda intercambiar los roles después de las actividades. La persona uno tiene los ejercicios pares y la dos, los impares. Cada dos ejercicios se revisa con la otra pareja. (Kagan, 1992: 10:6)

⁵³ Ver tabla 2

comentan su duda con el resto del grupo. Si aún así, no se llega a un consenso, todos los miembros del grupo levantan la mano. Esta es la señal para que el profesor acuda.

3. Felicitaciones del *entrenador*. Si la pareja llega a un consenso, el *entrenador* felicita a su compañero.

4. Se cambian los roles y se repiten los pasos uno, dos y tres.

5. Felicitaciones del equipo. Si el equipo llega a un consenso y se concluye la tarea, todos los miembros se felicitan entre sí.

Esta técnica va a ser de gran utilidad cuando queramos desarrollar habilidades como ayudar, celebrar los éxitos de los compañeros o esperar educadamente, sin impaciencia.

- *The flashcard game*

Es una técnica muy beneficiosa para memorizar vocabulario nuevo o revisarlo, para practicar verbos irregulares o reforzar estructuras gramaticales. Vamos a manejar tarjetas que, por ejemplo, van a tener un dibujo de un libro por un lado y la palabra *libro* por el otro o también puede aparecer *yo (ir)*, en una cara, y *yo voy*, en la otra.

Los grupos se van a organizar en parejas y cada uno va a tener un rol: *maestro* y *alumno*. Va a ser de mucha importancia que el *maestro* desarrolle el papel de *animador* o *motivador*⁵⁴ y que cuando el *alumno* responda correctamente exclame: *¡Muy bien Sam!, ¡Venga Charlie, lo estás haciendo genial! o ¡Genial!*

En la primera revisión que se hace de las tarjetas, el *maestro* va a mostrar y leer un lado de la tarjeta y va a hacer lo mismo con reverso. Una vez terminado, va a mostrar una de las caras de la tarjeta y el alumno va a intentar responder correctamente. Si la contestación es correcta, va a animar a su compañero con las expresiones adecuadas⁵⁵. Si la respuesta es incorrecta, el *maestro* debe ayudar por medio de pistas, mostrando y leyendo la tarjeta de nuevo o estableciendo conexiones visuales y auditivas que puedan ayudar al *alumno* a recordar esa palabra. Una vez que los dos estudiantes han revisado sus tarjetas, se realiza la segunda ronda, las pistas van a ser menores. El procedimiento será el mismo y se debe hacer un inciso en que los compañeros se apoyen y animen. En la tercera ronda, no se van a permitir pistas.

⁵⁴ Ver tabla 2

⁵⁵ Ver tabla 2

Una respuesta dubitativa o incorrecta va a llevar al *maestro* a ayudar a su discípulo y a repetir el trabajo.

Con esta actividad, los estudiantes van a desarrollar las habilidades para ayudar a sus compañeros, al igual que estrategias para motivar a los compañeros y celebrar los éxitos del grupo.

- *The inside-outside circle*

En círculos concéntricos, los estudiantes, cara a cara, rotan un cuarto para emparejarse de nuevo y responder preguntas de los compañeros o practicar el vocabulario de las tarjetas. Podemos encontrarnos preguntas y respuestas como: *¿Cómo te llamas?-Me llamo Marta, Encantado-igualmente, ¿De dónde eres?-Soy de los Estados Unidos, etc.*

La regla fundamental de esta técnica va a ser: asegúrate de que tu pareja conoce la respuesta. Usa todas las estrategias que puedas para hacer que toda la clase conozca las respuestas. Si tu pareja responde correctamente, felicita a tu compañero, si no, ayúdale. Muéstrale la respuesta correcta y trabajad juntos qué conexiones puede establecer para recordarlo la próxima vez. ⁵⁶

Con esta actividad, vamos a desarrollar destrezas para ayudar entre los compañeros, al igual que estrategias para motivar a los compañeros y celebrar los éxitos del grupo.

- *Team interview*

Es una variante de *Rounrobin*. En esta técnica, cada miembro del grupo tiene una determinada cantidad de tiempo y el resto del grupo le plantea preguntas.

Va a ser muy beneficiosa para cualquier actividad de vaciado de información, al igual que para repasar gramática o vocabulario. Por otro lado, va a desarrollar en los alumnos la habilidad para respetar el turno de palabra.

⁵⁶ Kagan, 1992: 10:11

- *Three-step interview*

En esta técnica, los grupos se van a organizar en parejas: uno pregunta y el otro responde. Luego, se van a intercambiar los encargos. Por último, usando la técnica de *roundrobin*, cada miembro del equipo va a comentar lo que ha aprendido de las entrevistas.

Esta técnica va a ser muy beneficiosa para que los estudiantes recojan información personal de sus compañeros y se conozcan. También, como actividades de precalentamiento, para concluir un tema o para revisar los deberes del día anterior. Sirve para practicar nuevas estructuras.

Va a ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades para escuchar a sus compañeros y promover la conversación. Vamos a enseñar a los estudiantes la modalidad de preguntas abiertas y cerradas (con respuestas de *sí* o *no*), para que puedan reflexionar sobre la reacción que produjeron en sus compañeros los distintos tipos de preguntas.

- *Talking chips*

Esta técnica se emplea cuando se proponen discusiones entre los alumnos. La clase va a estar organizada en grupos y vamos a necesitar una ficha o disco por alumno.

Si los estudiantes quieren hablar, van a tener que colocar la ficha en el centro de la mesa. Los alumnos no van a poder hablar de nuevo hasta que todos los compañeros hayan puesto su ficha en el centro. Nuevamente, se van a repartir las fichas y se va a comenzar la conversación de nuevo.

Es evidente que esta técnica nos va a permitir instruir en la habilidad para respetar el turno de palabra.

5. DISEÑO DE ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR EN LOS ESTUDIANTES LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL A TRAVÉS DEL TRATAMIENTO DE PROBLEMAS ESPECÍFICOS EN EL AULA DE E/LE DE SECUNDARIA.

Proponemos en este apartado una serie de actividades que el profesor puede desarrollar en el aula y desarrollar objetivos lingüísticos y habilidades sociales paralelamente.

En esta tabla, hemos relacionado las técnicas de trabajo cooperativo que hemos expuesto en el apartado anterior y las habilidades sociales desarrollan los alumnos trabajando con esa estructura. Hemos incluido una última columna de referencia de actividades concretas para cada habilidad y técnica.

Habilidad social	Técnica	Actividad ⁵⁷
Escuchar	<ul style="list-style-type: none"> <i>Three-steps interview</i> <i>Roundrobin</i> 	III IV V VI VII
Turno de palabra	<ul style="list-style-type: none"> <i>Roundtable</i> <i>Roundrobin</i> <i>Team interview</i> <i>Talking chips</i> <i>Turn toss</i> 	I II III IV V VI VII
Ayudar	<ul style="list-style-type: none"> <i>Pairs check</i> <i>Flashcard game</i> <i>Inside-outside circle</i> <i>Numbered Heads together</i> 	VIII IX X XI XII
Animar y felicitar	<ul style="list-style-type: none"> <i>Pairs check</i> 	IX X
Esperar tu turno de forma educada	<ul style="list-style-type: none"> <i>Pairs check</i> 	IX X

Tabla 3: Actividades concretas que desarrollan habilidades sociales específicas.

Hemos adaptado gran parte de estas actividades de la obra *Second Language Learning* de Spencer Kagan⁵⁸. Además, hemos adjuntado unos cuadros diseñados para facilitar la comprensión y puesta en práctica de las actividades que proponemos.

⁵⁷ De las del último apartado. Por ejemplo, actividad 2 y aprender a describir tu habitación.

ACTIVIDAD 1: Saludos.

Objetivo lingüístico: Practicar los saludos y las expresiones básicas para presentarse a uno mismo y conocer el nombre de los otros.

Objetivos pro-sociales: aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra.

Materiales: varias pelotas

Técnica empleada: *Turn toss*

La clase se va a organizar en grupos y cada uno va a necesitar una pelota. Uno de los miembros del grupo (A) lanza la pelota a uno de sus compañeros (B) y le dice: *Hola, me llamo Sam, ¿cómo te llamas?* El estudiante B responde: *Me llamo Anna, ¿cómo te llamas?*, dirigiéndose a C. Los alumnos repiten esta actividad varias veces, hasta que todos los miembros del grupo han dicho varias veces su nombre.

Un vez que se han presentado, van a comenzar a usar los nombres. El estudiante A va a lanzar la pelota a B y va a decir: *Encantado de conocerte Anna.* El estudiante B va a responder: *Encantada de estar en tu grupo Sam.* El estudiante B va a lanzar la pelota a C y va a repetir el diálogo.

Se puede seguir con otro paso, según el nivel de nuestros alumnos. Pueden continuar con la rueda de lanzamientos y utilizar sus nombres para hacer preguntas concretas que les gustaría que respondieran, por ejemplo: *Anna, ¿cuál es tu comida favorita?* O *Sam, ¿cuántos años tienes?*

⁵⁸ Kagan, 1993

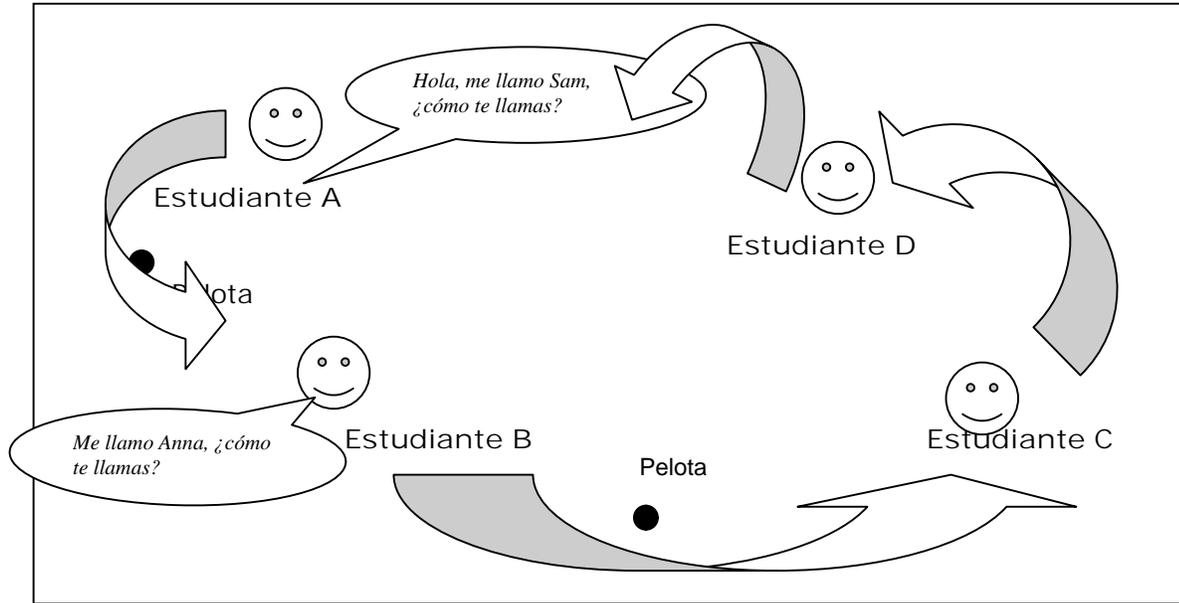


Diagrama 1

ACTIVIDAD 2: Practicar los verbos y los pronombres.

Objetivo lingüístico: Practicar la concordancia entre el pronombre sujeto y el verbo.

Objetivos pro-sociales: aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra.

Materiales: varias pelotas

Técnica empleada: *Turn toss*

El profesor dice un verbo (*tener*) y lanza la pelota al estudiante A. Éste escoge un pronombre sujeto (*yo*) y lanza la pelota a un compañero B. Éste responde con el verbo que adecuado (*tengo*), dice un nuevo pronombre y pasa la pelota a C.

ACTIVIDAD 3: Listas de vocabulario

Objetivos lingüísticos: Aprender los días de la semana, los meses del año, los números cardinales y ordinales.

Objetivos pro-sociales: Los estudiantes también van a aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra y cómo aprender a empatizar y motivar a sus compañeros.

Materiales: ninguno

Técnica empleada: *Roundrobin*

Los estudiantes organizados en grupos de cuatro miembros dicen en orden una lista de vocabulario asignada (los días de la semana, los meses del año, los números cardinales u ordinales). Pueden establecerse otras variaciones, como comenzar en mitad de la lista, enumerarlos al revés, etc. Se puede valorar la velocidad, cómo los grupos mejoran la velocidad para producir entusiasmo en los estudiantes.

Para practicar los números se puede hacer:

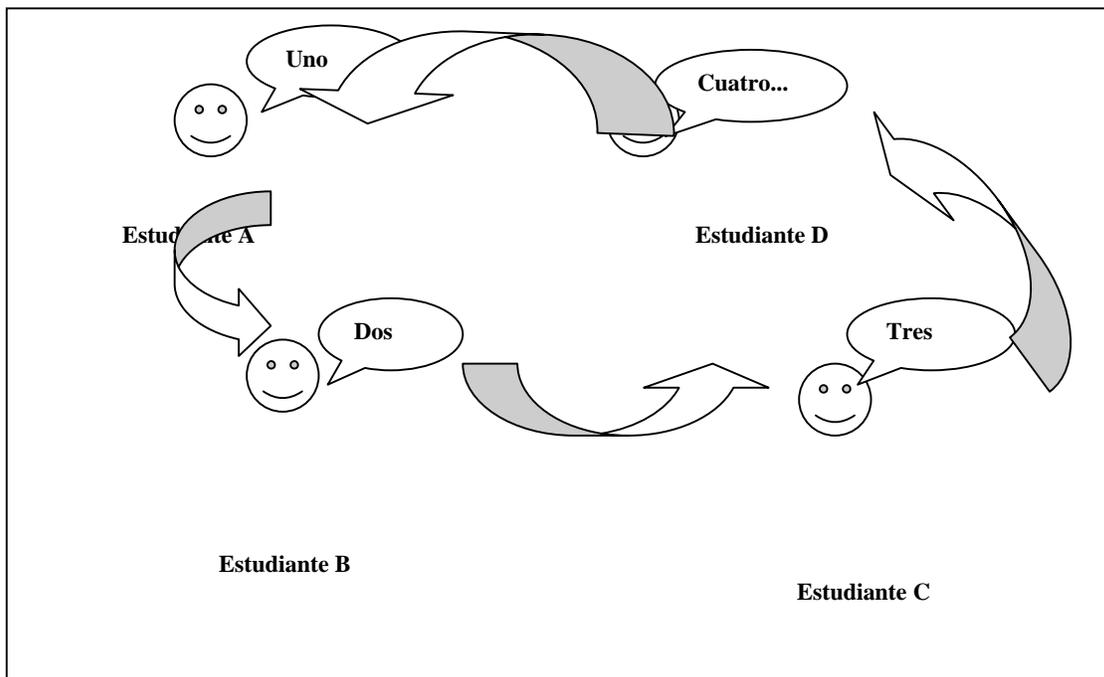


Diagrama 2

ACTIVIDAD 4: Revisión de vocabulario por orden alfabético

Objetivos lingüísticos: Reforzar vocabulario.

Objetivos pro-sociales: Los estudiantes van a aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra y a ayudar, esto es, a proporcionar alternativas a aquellos estudiantes que se estancan, sin darles la respuesta. También van a aprender a celebrar el éxito de los compañeros.

Materiales: cuatro lápices y una hoja de papel por equipo.

Técnica empleada: *Roundtable*

Los equipos escriben en orden alfabético nombres, verbos y adjetivos. Podemos establecer variantes como la siguiente: los estudiantes usarán un color para escribir cada una de las palabras según sea nombre, verbo o adjetivo. El rojo podría corresponder con el sustantivo, el verde con el verbo y el azul con el adjetivo. De esta forma los estudiantes podrían repasar las categorías gramaticales, a la vez que repasan el vocabulario.⁵⁹

Es muy importante que cuando se realice esta técnica se atribuya encargos, en función de la habilidad social de la semana.

⁵⁹ Sería muy interesante que el código de colores fuera siempre fijo. Es decir, que siempre que el profesor quiera que los estudiantes asociara palabras con elementos gramaticales se usara la misma leyenda.

ACTIVIDAD 5: Después de una película

Objetivos lingüísticos: Revisión de estructuras y vocabulario.

Objetivos pro-sociales: Los estudiantes van a aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra y a ayudar, esto es, a proporcionar alternativas a aquellos estudiantes que se estancan, sin darles la respuesta. También van a aprender a celebrar el éxito de los compañeros.

Materiales: cuatro lápices y una hoja de papel por equipo.

Técnica empleada: *Roundtable/Roundrobin*

Después de que los estudiantes han visto una película en español, pueden trabajar en grupos para crear presentaciones que demuestren que han comprendido el contenido de la película. Usando una estructura combinada de las técnicas de *roundrobin/roundtable*⁶⁰ escriben qué le va a ocurrir al estudiante dentro de cinco años o un final alternativo.

⁶⁰ Mientras los estudiantes escriben sus frases con la técnica de *roundtable*, la dicen a sus compañeros (*roundrobin*)

ACTIVIDAD 6: ¡Rápido!

Objetivos lingüísticos: Repasar los verbos reflexivos.

Objetivos pro-sociales: Los estudiantes van a aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra y a ayudar, esto es, a proporcionar alternativas a aquellos estudiantes que se estancan, sin darles la respuesta. También van a aprender a celebrar el éxito de los compañeros.

Materiales: cuatro lápices y una hoja de papel por equipo.

Técnica empleada: *Roundtable/Roundrobin*

Se les plantea a los estudiantes que tras un día en la montaña, tienen unos minutos para arreglarse para ir a una fiesta. Mediante la técnica *Roundtable/Roundrobin*, exponen todo lo que deben hacer para estar listos (*ducharse, lavarse el pelo, vestirse, etc.*)

ACTIVIDAD 7: ¡Parad!

Objetivos lingüísticos: Repasar el vocabulario de descripción física y psicológica.

Objetivos pro-sociales: Los estudiantes van a aprender y practicar cómo respetar el turno de palabra y a ayudar, esto es, a proporcionar alternativas a aquellos estudiantes que se estancan, sin darles la respuesta. También van a aprender a celebrar el éxito de los compañeros.

Materiales: cuatro lápices y cuatro hojas de papel por equipo.

Técnica empleada: *Roundtable/Roundrobin*

Se le da a cada equipo una foto de un personaje *peculiar*. Cada estudiante debe describir a ese personaje (cuántos años tiene, a qué se dedica, dónde vive, cómo es su casa, etc). Tras cuatro minutos, se dice :*¡parad!* y sueltan los bolígrafos. Los miembros del grupo pasan su descripción a quien tiene a mano derecha y se les da otros 4 minutos para continuar la historia. Una vez que cada alumno ha contribuido, al menos una vez, a cada descripción, los estudiantes leen sus historias usando la técnica de *roundrobin*.

Se debe animar a los alumnos a que escriban cosas disparatadas.

ACTIVIDAD 8: ¿Qué hora es?

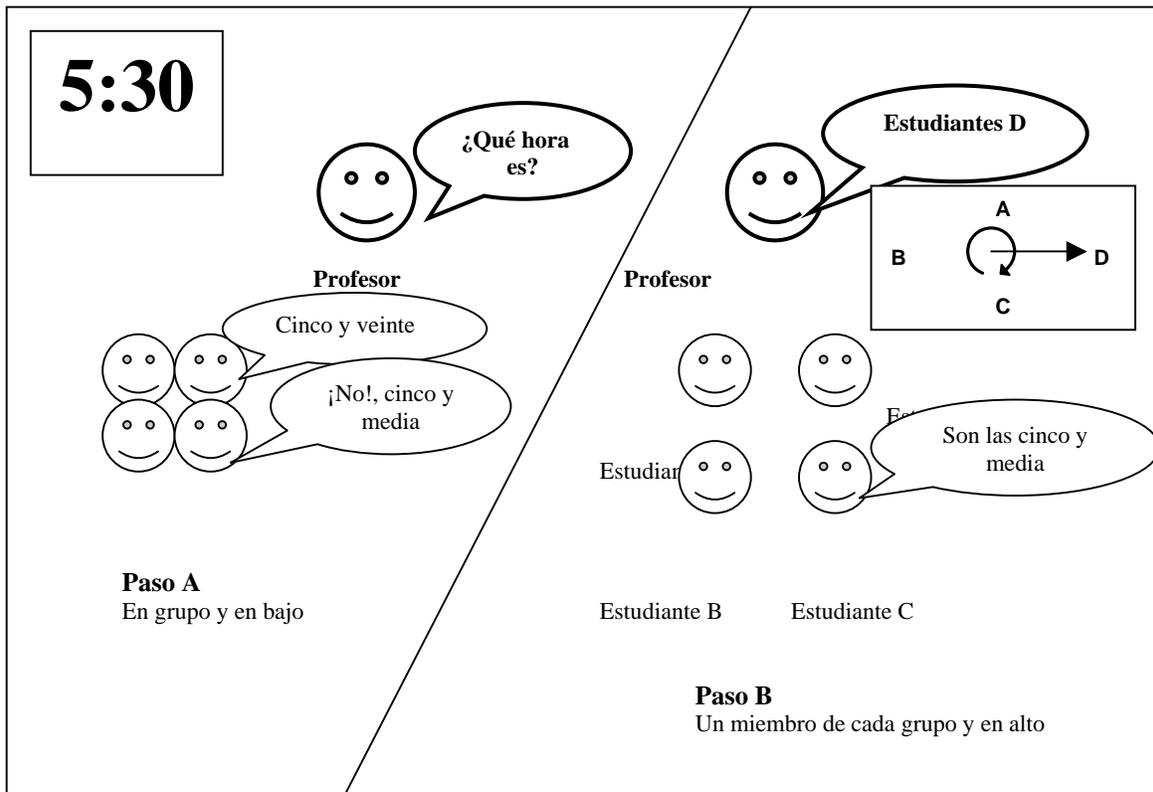
Objetivos lingüísticos: Aprender y reforzar las horas.

Objetivos pro-sociales: Los estudiantes van a aprender a ayudar, esto es, a proporcionar alternativas a aquellos estudiantes que se estancan, sin darles la respuesta. También van a aprender a celebrar el éxito del grupo.

Materiales: Reloj

Técnica empleada: *Numbered heads together*

El profesor pone las manillas de un reloj transparente en la pizarra o en el retroproyector. Los estudiantes *ponen sus cabezas juntas* y responden a la pregunta: *¿Qué hora es?*. El profesor dice una letra y el estudiante correspondiente de cada equipo dice en voz alta la respuesta de su equipo. Esta actividad puede hacerse también por escrito, empleada pizarras pequeñas en las que cada equipo escribe su respuesta.



Objetivos lingüísticos: Según la tarea

Objetivos pro-sociales: Los estudiantes van a aprender a ayudar, esto es, a proporcionar alternativas a aquellos estudiantes que se estancan, sin darles la respuesta. También van a aprender a celebrar el éxito del grupo. Los alumnos también aprenden a esperar su turno de forma educada.

Materiales: ninguno

Técnica empleada: *Pairs check*

Esta puede ser una actividad muy buena para discutir y revisar los deberes unos minutos antes de que suene la campana y los primeros minutos de la clase.

ACTIVIDAD 10: Ejercicios guiados.

Objetivos lingüísticos: Practicar nuevas estructuras gramaticales.

Objetivos pro-sociales: Los estudiantes van a aprender a ayudar, esto es, a proporcionar alternativas a aquellos estudiantes que se estancan, sin darles la respuesta. También van a aprender a celebrar el éxito del grupo. Los alumnos también aprenden a esperar su turno de forma educada.

Materiales: ninguno

Técnica empleada: *Pairs check*

Se les da a los estudiantes un ejercicio de gramática que les permitirá demostrar su comprensión de una estructura gramatical. Los estudiantes en parejas hacen el ejercicio, comprobando con la otra pareja del equipo cada cierto tiempo.

ACTIVIDAD 11: Revisión de vocabulario

Objetivos lingüísticos: Memorizar vocabulario

Objetivos pro-sociales: Con esta actividad, los estudiantes van a desarrollar las habilidades para ayudar a sus compañeros, al igual que estrategias para motivar a los compañeros y celebrar los éxitos del grupo.

Materiales: Tarjetones de colores

Técnica empleada: *Flashcard game*

Los estudiantes van a hacer tarjetones de vocabulario con cada palabra que no conozcan de las listas de vocabulario nuevo. En ellas van a escribir la palabra en español por un lado y el dibujo de su significado por el otro.

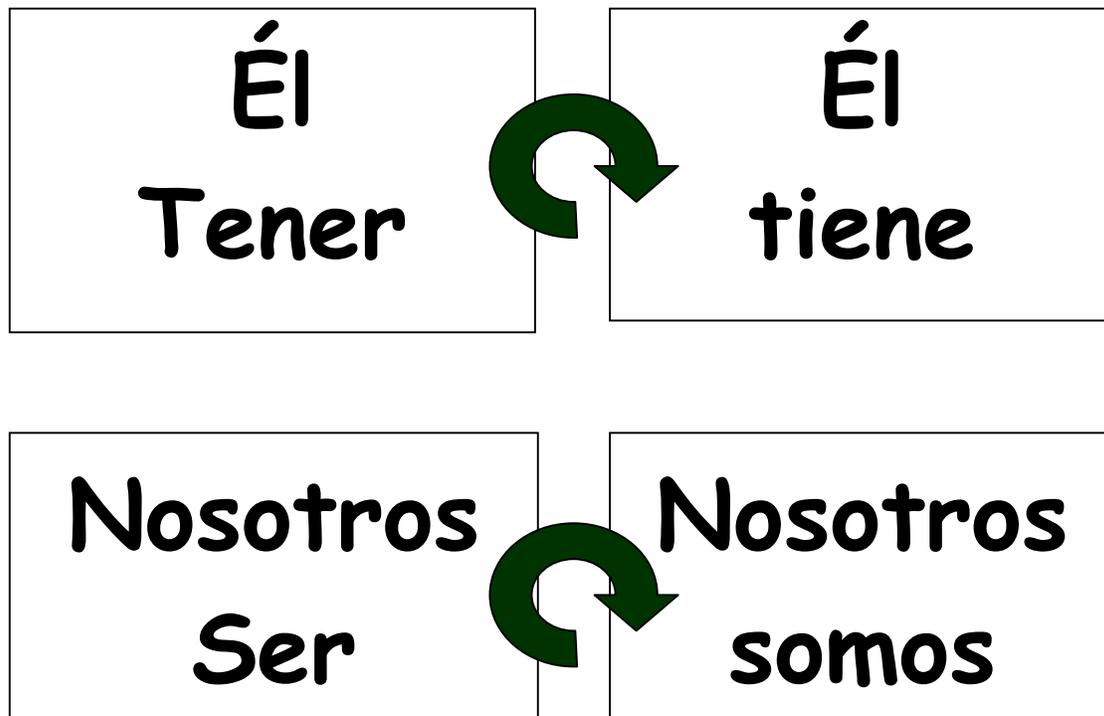
Para el vocabulario de los animales, los estudiantes pueden hacer tarjetones de este tipo:



Con estas tarjetas se puede seguir la leyenda de colores que hemos mencionado en la actividad 4, es decir, los sustantivos en tarjetones rojos, en los verdes el verbo y el adjetivo en los tarjetones azules.

Es importante que hagan tarjetones con cada lista nueva de vocabulario que deban aprender.

Otra variante puede ser hacer que los estudiantes diseñen sus tarjetones de vocabulario con verbos irregulares. En un lado, escriben el verbo en su forma en infinitivo y el pronombre sujeto cuyo verbo conjugado queremos aprender. En el otro lado, se escribe de nuevo el pronombre sujeto y el verbo conjugado. Estos son modelos de las tarjetas que podemos entregarles a los estudiantes o que pueden hacer ellos mismos:



ACTIVIDAD 12: ¡Encantada!

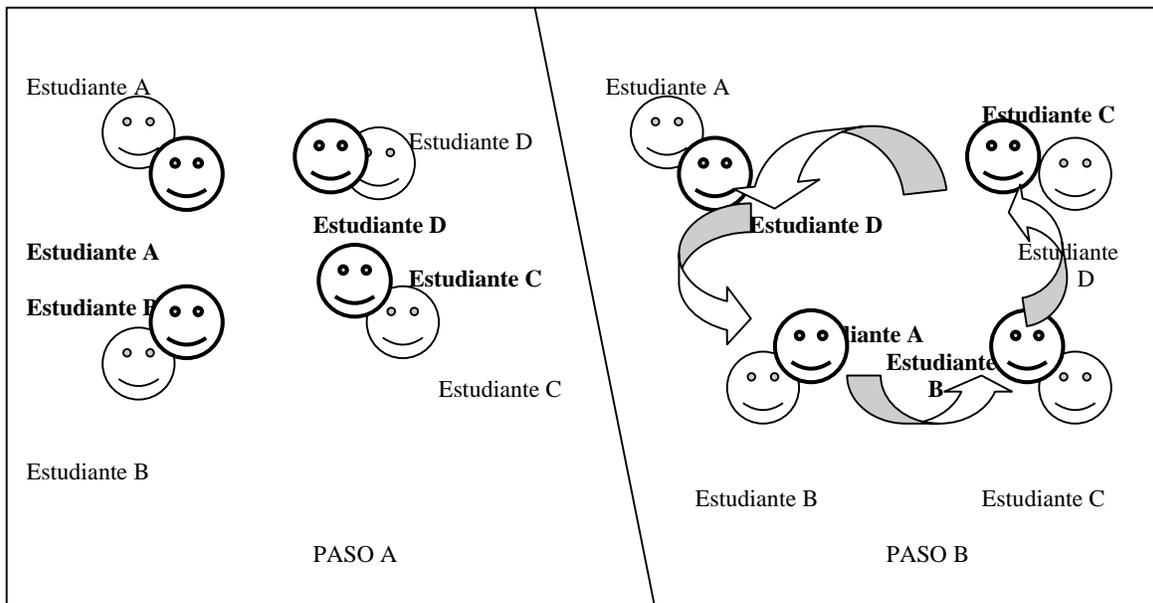
Objetivos lingüísticos: Practicar los saludos y presentaciones

Objetivos pro-sociales: Con esta actividad, los estudiantes van a desarrollar las habilidades para ayudar a sus compañeros.

Materiales: Ninguno

Técnica empleada: *The inside-outside circle*

Los grupos se organizan para desarrollar la técnica *inside-outside circle*, en círculos concéntricos. Cada pareja se turna para presentarse y saludarse. Los círculos rotan cada pocos minutos para permitir a los estudiantes practicar el vocabulario y conocer a más compañeros de clase.



Esta actividad puede adaptarse a muchísimos objetivos lingüísticos, desde nuevo vocabulario, verbos, etc. Se puede combinar con los tarjetones de la actividad anterior y así hacer un aula más dinámica.

ACTIVIDAD 13: Escribe la pregunta

Objetivos lingüísticos: Practicar tiempos concretos

Objetivos pro-sociales: Con esta actividad, los estudiantes van a desarrollar las habilidades para ayudar a sus compañeros y respetar el turno de palabra.

Materiales: Ninguno

Técnica empleada: *Three-step interview*

Usando la técnica de *roundtable*, cada grupo escribe seis preguntas que les gustaría preguntar a sus compañeros y que tengan el verbo en el tiempo que se desea practicar. Cuando cada equipo tiene una lista de seis u ocho preguntas, seleccionan cuatro. Un miembro de cada equipo escribe en la pizarra una de las preguntas de su equipo y que ningún otro equipo ha escrito aún. El profesor puede hacer correcciones sobre las preguntas.

De todas las frases que han escrito los grupos, cada estudiante escoge cuatro y las anota en una hoja de papel, con espacio suficiente para anotar las respuestas.

5.1 Práctica, análisis y reflexión sobre las actividades diseñadas.

El grupo meta que hemos escogido para realizar estas actividades pertenece al colegio de Dodge City, *Dodge City Middle School*, en el estado de Kansas, EEUU.

La enseñanza primaria y secundaria en EEUU está repartida en tres centros de enseñanza:

- *Elementary School*
- *Middle School* o *Junior High School*
- *High School*

En las *Elementary Schools* se imparten los cursos de 1º a 6º (equivalentes a la enseñanza primaria en España: de 1º a 6º). Las *Middle Schools* ofrecen 7º y 8º curso (1º y 2º de la ESO). También pueden impartir 9º (3º de la ESO) y en ese caso reciben el nombre de *Junior High*. El último tramo de la enseñanza secundaria (de 9º ó 10º a 12º) se imparte en las *High Schools* (equivale al bachillerato)

El centro se encuentra Dodge City, una ciudad que obtiene la mayor parte de sus beneficios de las plantas de ganado que se encuentran a las afueras de la ciudad. En los últimos 15 años, el pueblo ha visto como la población hispana iba

umentando⁶¹ con la planta. Estos inmigrantes proceden mayoritariamente del norte de Méjico, una de las zonas más deprimidas de este país. Al tratarse de una zona muy rural de EEUU, muchos de los estudiantes anglosajones proceden de granjas cercanas (sus padres se dedican a la agricultura y a la ganadería)⁶²

Dodge City Middle School posee un alumnado de entre 12 a 14 años, multiétnico y muy heterogéneo económica, social y culturalmente. En el centro, existe un colectivo hispano de un 50%, aproximadamente, y que proviene de regiones muy deprimidas de Méjico.⁶³ En torno al 45% del alumnado es anglosajón y un 3% pertenece al colectivo asiático y afroamericano.

Estos estudiantes cursan ocho asignaturas, de las cuáles seis son obligatorias⁶⁴ para todos los alumnos del mismo curso y dos son optativas⁶⁵ (en función de los intereses de los alumnos). Las asignaturas obligatorias son anuales, pero las optativas son semestrales (para los alumnos de 8º) y cuatrimestrales (para los alumnos de 7º). La duración de las clases es de 41 minutos.

En el aula de E/LE, la tipología de estudiantes es muy variada. Encontramos a alumnos que no tienen el español como lengua extranjera⁶⁶, que sí tienen el español como lengua extranjera (pero no leen, ni escriben o dominan ambas destrezas a la

⁶¹ En la actualidad, la población hispana es mayor que la anglosajona (en torno al 65%). Es difícil estimar una proporción exacta, pues gran parte de la población es ilegal.

⁶² En estos alumnos, también hemos encontrado algunas carencias (falta de higiene, dificultad para interaccionar con otros estudiantes *de la ciudad*, etc.). Son chicos y chicas que viven en zonas muy aisladas y cuyos padres no han tenido una formación universitaria.

⁶³ Estos estudiantes en muchos casos presenta defectos de escolarización y carencia de valores sociales. Aunque se les presta ayudas sociales (comida gratis durante todo el año, autobús escolar gratuito, bonos de ayuda a las familias para comprar en los supermercados, etc), estos estudiantes padecen las consecuencias de la pobreza y el rechazo social.

⁶⁴ Matemáticas, Lectura, Ciencias, Historia, *Language Arts* (equivale a la asignatura de Lengua, aunque el énfasis se le da a la escritura), Informática.

⁶⁵ Los estudiantes pueden elegir entre Español, Salud, Hogar, Arte, dos clases diferentes de gimnasia, *Drill Team*, etc.

⁶⁶ Hay estudiantes que tienen como lengua materna: inglés, laosiano y vietnamita.

perfección). El número de alumnos por aula estaba en torno a los 23 estudiantes al comienzo de curso. Conseguimos que nos redijeran el número de estudiantes a 17.

Un aula de estas características es muy compleja. Al comienzo del curso académico intentamos que nos reorganizaran el aula y crearan un aula con estudiantes hispanos y otra con no-hispanos.⁶⁷ Conseguimos un aula de estudiantes hispanos y otra integrada por alumnos que no tenían el español como lengua materna. Las otra cuatro clases eran mixtas.

En la clase, debíamos trabajar con Aprendizaje Cooperativo. Nos dieron cursos específicos de *Cooperative Learning* para entrenar a todos los maestros de la escuela.

Nosotros aplicamos algunas de estas actividades en una de nuestras aulas⁶⁸, en la que teníamos un alumnado no-hispano. Reservamos uno de los tablones del aula para exponer la habilidad social de la semana. Nos encontramos con varios problemas:

1. Problemas de motivación: Los alumnos han tenido dificultades para ver la utilidad de estas actividades. Hemos escuchado comentarios como: *¿Para qué tenemos que rellenar estas hojas?* (refiriéndose a las autoevaluaciones).
2. Problemas de comportamiento: Al ser nuestro primer año de enseñanza con adolescentes, hemos tenido problemas de disciplina: hablaban mientras explicábamos las instrucciones de las actividades o de las técnicas que iban a desarrollar, al no comprender la actividad comenzaban a hablar, paraban el aula, etc.

Percibimos un rechazo hacia el aspecto del desarrollo de las habilidades sociales, pero no hacia las técnicas de trabajo cooperativo. Los alumnos tenían una predisposición muy positiva hacia el aprendizaje cooperativo:

1. Principalmente los más tímidos, valoraban el poder aportar algo al grupo y no tener que enfrentarse a la lengua extranjera delante de toda la clase.

⁶⁷ Intentamos que nos separaran a los estudiantes hispanos y no-hispanos. La administración del centro no comprendía que la enseñanza de una lengua extranjera es diferente a la enseñanza de una lengua materna.

⁶⁸ Actividades 1, 2, 3, 5, 6, 10 y 11.

2. Preferían ser corregidos por sus compañeros que por el profesor.
3. Reaccionaban muy positivamente al poder hablar con sus compañeros mientras trabajaban y aprendían, a discutir sus puntos de vistas, a poder moverse por el aula o buscar su propios material.

Creemos que en los próximos años podremos obtener unos resultados mucho más positivos. Vemos importante hacer hincapié en la utilidad de desarrollar en los estudiantes habilidades sociales, que reflexionen sobre su importancia. En general, la experiencia de utilizar el aprendizaje cooperativo ha sido muy gratificante, no sólo porque los estudiantes disfrutaban aprendiendo, trabajando con sus compañeros y enseñando a éstos, sino porque el ambiente del aula mejoraba y la relación estudiante-alumno iba siendo mejor a medida que avanzaba el curso. En el aula de español, todos aprendían de todos.

Sería muy interesante utilizar esta técnica de forma interdisciplinar, como método de trabajo en el centro. De esta forma, los alumnos ya estarían familiarizados y entrenados con este tipo de trabajo al utilizarlos en otras clases. Esto ocurría en parte en nuestro centro, *Dodge City Middle School*, pues como hemos apuntado en otras clases no se trabajaban las habilidades sociales. Para que este método de trabajo funcione y sea eficaz, es fundamental que el alumno comprenda en qué consiste el aprendizaje cooperativo, qué se espera de él y por qué es una buena forma de aprender.

6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS. UN AULA DE E/LE EN LA ESCUELA DEL FUTURO

En las puertas del siglo XXI, es fundamental actualizar los métodos de enseñanza de E/LE en secundaria. En los últimos 30 años, se han producido cambios muy grandes en las teorías de adquisición de lenguas extranjeras y esto ha tenido profundas repercusiones en muchos ámbitos de la enseñanza. La Teoría de las IM ha desencadenado unos cambios muy profundos en las concepciones y métodos de enseñanza tradicionales. El aula ya no es un espacio bipolar de buenos y malos estudiantes que tienen un currículo general que seguir. La *escuela del futuro* es un entorno multicultural y multidisciplinar en el que los estudiantes van a acceder al conocimiento desde múltiples perspectivas, van a aprender a conocerse a sí mismos y a desenvolverse en su espacio natural.

Los cambios económicos y sociales que estamos observando a nuestro alrededor han producido transformaciones en la familiar o el espacio laboral. Por

ejemplo, los cambios en la estructura familiar a desencadenado, en muchos casos, una carencia de modelos a seguir y de normas de comportamiento básicas en la esfera pública, se ha producido una pérdida de habilidades sociales. Además, el empleo discurre por unos cauces muy distintos a los que estábamos acostumbrados hace unas décadas. Cada vez más, el lugar de trabajo consiste en un entorno en el que grupos interdependientes e *in absentia* se ocupan de problemas complejos que no pueden ser resueltos de forma independiente.

Enseñar a nuestros escolares, desde edades muy tempranas, a ser autosuficientes y responsables de su propio trabajo, al igual que las habilidades sociales necesarias para trabajar en grupos va a ser nuestra tarea. En una clase de E/LE en la que el maestro toma el papel de facilitador, la responsabilidad del aprendizaje debe recaer en cada estudiante. Debemos enseñar a los alumnos a acceder a la información y a compartirla, a elaborar un producto común y a vencer los inconvenientes que surjan en el día a día con el equipo de trabajo.

El aprendizaje cooperativo es un método de aprendizaje en grupos estructurados socialmente, en los que el aprendizaje *per se* va a depender del intercambio de información entre los compañeros, a la vez que cada aprendiz va a ser responsable de su propio aprendizaje y va a estar motivado para estimular el aprendizaje del resto⁶⁹. Este método de trabajo en el aula nos va permitir desplegar las habilidades sociales como objetivo de aprendizaje y, por consiguiente, desarrollar la Inteligencia Interpersonal.

Vemos en el desarrollo de la Inteligencia Interpersonal y la puesta en marcha de métodos de aprendizaje cooperativo como una respuesta importante ante los cambios que se están produciendo a nuestro alrededor: va a proporcionar a los estudiantes una amplia variedad de formas de comunicación o habilidades sociales. Los grupos heterogéneos que vamos a encontrar en el aula van a ser un modelo de lo que los alumnos van a encontrar al enfrentarse al mundo.

Nuestro aula de secundaria de E/LE del futuro debe establecer como prioridad la enseñanza de destrezas críticas, reflexivas, creativas, comunicativas y sociales necesarias para la participación en una sociedad y en un lugar de trabajo cada vez más interdependiente. La voluntad por cooperar puede resultar insuficiente. La sociedad que vivimos ha padecido una fractura en relación con las generaciones anteriores. Esto ha llevado a una pérdida de valores y a una relajación en las

⁶⁹ Olsen y Kagan, 1992: 8

costumbres que hace que muchos de nuestros escolares tengan unas carencias básicas y se sientan perdidos a la hora de desplegar en el aula prácticas de interacción social. Muchos alumnos no poseen estrategias básicas para trabajar en grupo (por ejemplo, no saben cómo ayudar o cómo respetar el turno de palabra, son demasiado ruidosos, etc.) Esto nos obliga a llevar a cabo una instrucción específica en destrezas sociales y que éstas aparezcan como parte integrante de currículo de lenguas extranjeras.

Las actividades propuestas en la sección seis son producto de las investigaciones llevadas a cabo por S. Kagan. Este autor diseñó unas técnicas básicas (*Roundrobin, Turn toss*, etc.) que son el esqueleto vertebrador del aula cooperativa. Nos hemos apoyado en los estudios realizados por este autor y en sus conclusiones⁷⁰ para proponer estas actividades. Son muchos los colegios en EEUU en los que se trabaja con el *Cooperative learning*⁷¹ y con las estructuras de trabajo expuestas anteriormente y se alcanzan resultados muy positivos.⁷²

⁷⁰ Kagan, 1992

⁷¹ Long Hill Elementary School o Walberta Park Elementary School. Existen estudios sobre los resultados obtenidos en estos centros al aplicar el aprendizaje cooperativo: (Kennedy, 2000) y (Mulderig, 2003)

⁷² Slavin, 1983: 28

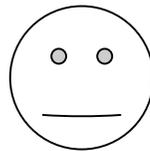
ANEXO 1

Dodge City Middle School
Español
5ª semana
Viernes, 15 de Septiembre de 2005

Evaluación semanal de mi grupo

Responde con tu grupo a estas preguntas.

1. La habilidad de la semana ha sido *trabajar sin ruido*, ¿cómo lo ha hecho tu grupo?



2. ¿Qué podéis hacer para mejorar en el próximo trabajo?

3. ¿Hemos trabajado todos?



Evaluación del día

1. *Mira el corcho, ¿has oído esas frases hoy?*
2. *¿Podemos añadir alguna frase nueva?*
3. *¿Has escuchado alguna frase incompatible con la habilidad del social día?*

7. BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía General:

- ENRIGHT, D.S., y M. McCLOSKEY, (1988) *Integrating English: Developing English Language and Literature in the Multicultural Classroom reading*, Addison-Wesley, citado en (SACHS, 2003, 341)
- GARCÍA GARCÍA, E., (2004): *Enseñar-aprender para comprender en la sociedad del conocimiento*, 1º Congreso Hispanoportugués de psicología, Iberpsicología.
- GARCÍA GARCÍA, E., (2005): *Modularidad de la mente y programas para el desarrollo de las inteligencias*, 2º Congreso Hispanoportugués de psicología, Iberpsicología.
- GARDNER, H., (1983): *Frames of mind*, New York, Basic Books.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias Múltiples*, Barcelona, Paidós.
- GARDNER, H., (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós.
- GARDNER, H., STERNBERG, R.J. Y OTROS (2002): *La inteligencia práctica*, Madrid, Santillana.
- GOODWIN, M. W. (1999). *Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them*. *Interventions in School & Clinic*, 35, 29-34.
- JOHNSON, D. W., et al. (1981) *Effects of cooperative competitive and individual meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 89, p. 47-62
- KANGAN, S. (1992) *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano. *Kagan Cooperative Learning*.
- KANGAN, S. (1993) *Second Language Learning*. San Juan Capistrano. *Kagan Cooperative Learning*.

- KAGAN, M., y KAGAN, S., (1995) *Teambuilding*. San Juan Capistrano. Kagan Cooperative Learning.
- KAGAN, S. y KAGAN, M., (1998) *Multiple Intelligences. The complete MI book*, San Juan Capistrano. Kagan Cooperative Learning.
- MAXWELL, W. (2000) *Student peer relations at community college*. Community college journal of research and practice, 24 (3), 207-217
- OLSEN, R.E. Y KAGAN, S. (1992) *Cooperative Language Learning: A teacher´s resources Book*, Nueva Jersey, Englewood Cliffs.
- SACHS, G., CANDLIN, Ch., ROSE, K., y SHUM, S., (2003) *Developing Cooperative Learning in the EFL/ESL secondary classroom*, RELC 34.3, p. 338-369
- SLAVIN, R. E., (1983) *Cooperative Learning*, New York, Longman. (a)
- SLAVIN, R. E., (1983) *When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement*, Psychological Bulletin, 94, p. 429-445 (b)
- STERNBERG, R.J. (1999): *Estilos de pensamiento*, Paidós, Barcelona.
- STROM, R., (2002) *Overcoming limitations of cooperative learning among community college students*, Arizona, Community College Journal of Research and Practice, 26, p. 315-331
- WEINREICH-HASTLE, H., (2004) *The Varieties of Intelligence: An Interview with Howard Gardner*, New Ideas in Psychology 3, 4: 47-65

Revistas electrónicas:

- KENNEDY, K., (2000), *Test Scores Show Kagan Structures Work At Long Hill Elementary School*, Kagan Online Magazine, www.kaganonline.com/kaganclub/freearticles.html
- MULDERIG, M., (2003), *Walberta Park Elementary School Succeeds with Kagan Structures*, Kagan Online Magazine, www.kaganonline.com/kaganclub/freearticles.html

**Tutora: Dra. Núria
Sánchez Quintana**

Alumna: Carme Izquierdo

[LA GRAMÁTICA EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS]

RESUMEN: En todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera nos encontramos con dos cuestiones claves: la precisión y la fluidez. Para la segunda no necesitamos un gran conocimiento de gramática: podemos hacernos entender incluso cometiendo grandes errores gramaticales; sin embargo, para la primera sí tenemos que poseer un buen nivel de gramática. Si la enseñanza de la gramática es clave y fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera en general, en la enseñanza de una lengua para los negocios, se convierte en parte esencial.

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias, en primer lugar, a Nuria Sánchez, por su disposición, su tiempo, su paciencia, sus consejos, y su ayuda, sin los cuales no habría sido posible realizar esta memoria. También quiero dar las gracias a todos los compañeros de profesión que desinteresadamente cuelgan sus trabajos en la red y que tan útiles son para los que vivimos lejos y no tenemos, muchas veces, otro método de documentación.

<i>ÍNDICE</i>	<i><u>Pág.</u></i>
<i>1 INTRODUCCIÓN</i>	<i>8</i>
<i>1.1 Presentación</i>	<i>8</i>
<i>1.2 Justificación</i>	<i>9</i>
<i>PARTE I</i>	
<i>2. MARCO TEÓRICO</i>	<i>11</i>
<i>2.1 Lenguas para fines específicos.</i>	<i>11</i>
<i>2.1.1 Antecedentes</i>	<i>11</i>
<i>2.1.2 Orígenes y enfoques de la enseñanza de lenguas con fines específicos</i>	<i>11</i>
<i>2.1.3 La enseñanza del español con fines específicos</i>	<i>13</i>
<i>2.1.4 La controversia ELE o EFE</i>	<i>15</i>
<i>2.2 Análisis de materiales</i>	<i>17</i>
<i>2.2.1 Revisión del análisis de materiales en la enseñanza del español</i>	<i>17</i>
<i>2.3 El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras</i>	<i>25</i>
<i>2.3.1 Definición del término</i>	<i>25</i>
<i>2.3.2 La gramática en la enseñanza de lengua extranjera</i>	<i>28</i>
<i>2.3.3 ¿Cómo se presenta la gramática en manuales de enfoque comunicativo?</i>	<i>30</i>
<i>2.3.4 EL MCER y el aprendizaje de la gramática</i>	<i>31</i>
<i>2.4 Método y teoría</i>	<i>33</i>
<i>2.4.1 Adquisición de segundas lenguas</i>	<i>33</i>
<i>2.4.2 Modelo pedagógico de Atención a la forma</i>	<i>34</i>
<i>2.4.3 La Instrucción enfocada al procesamiento del input</i>	<i>38</i>
<i>2.4.4 Las actividades de input estructurado</i>	<i>40</i>
<i>2.4.5 El papel de la Instrucción enfocada al procesamiento del input en el enfoque comunicativo</i>	<i>43</i>
<i>2.5 Aprendizaje deductivo frente a inductivo</i>	<i>43</i>
<i>PARTE II</i>	<i>48</i>
<i>3. METODOLOGÍA</i>	<i>48</i>
<i>3.1. Propósito del análisis</i>	<i>48</i>

3.2.	<i>Descripción del corpus</i>	49
3.3	<i>Secuencia metodológica</i>	50
	3.3.1 <i>Elección del corpus teórico</i>	50
	3.3.2 <i>Método de trabajo</i>	50
3.4	<i>Descripción externa del manual</i>	52

PARTE III

4.	<i>Análisis de las unidades del corpus seleccionado</i>	53
4.1	<i>Análisis de “En equipo.es”</i>	53
	4.1.1 <i>Estructura de la unidad 7: La banca y la bolsa</i>	53
	4.1.2 <i>Sección Introducción</i>	55
	4.1.3 <i>Sección ¡Habéis llegado al subjuntivo!</i>	55
	4.1.4 <i>Sección La nueva banca (2)</i>	56
	4.1.5 <i>Sección El cliente</i>	56
	4.1.6 <i>Sección Tendencias del inversor</i>	56
	4.1.7 <i>Sección Valores para invertir</i>	57
	4.1.8 <i>Sección Preposiciones</i>	58
	4.1.9 <i>Sección Escribe</i>	58
	4.1.10 <i>Sección Lectura</i>	59
	4.1.11 <i>Tarea final</i>	59
	4.1.12 <i>Sección Hispanoamérica</i>	59
	4.1.13 <i>Análisis y valoración de la unidad</i>	60
4.2.	<i>Análisis de “Socios 2”</i>	62
	4.2.1 <i>Estructura de la unidad 7: Internet</i>	62
	4.2.2 <i>Sección Introducción</i>	63
	4.2.3 <i>Sección Internet y las empresas</i>	64
	4.2.4 <i>Sección Internet y tú</i>	65
	4.2.5 <i>Sección Direcciones electrónicas</i>	66
	4.2.6 <i>Sección Una página Web</i>	66
	4.2.7 <i>Sección Netgourmet</i>	67
	4.2.8 <i>Sección ¿Cómo están?</i>	69
	4.2.9 <i>Sección ¿Qué haces por internet?</i>	70
	4.2.10 <i>Sección Una página web para estudiantes</i>	70

4.2.11	<i>Sección Cambios en la web</i>	71
4.2.12	<i>Tarea final Una nueva web</i>	72
4.2.13	<i>Análisis y valoración de la unidad</i>	73
4.3	<i>Análisis de “Temas de Empresa”</i>	75
4.3.1	<i>Estructura de la unidad 7: La actividad Comercial de la Empresa: Producto y precio</i>	75
4.3.2	<i>Sección Introducción</i>	77
4.3.3	<i>Sección La actividad comercial</i>	77
4.3.4	<i>Sección El mercado</i>	77
4.3.5	<i>Sección Los consumidores</i>	78
4.3.6	<i>Sección El marketing</i>	79
4.3.7	<i>Sección El producto: tipos</i>	79
4.3.8	<i>Sección El producto: La marca</i>	79
4.3.9	<i>Sección El precio</i>	80
4.3.10	<i>Sección Actividades recopilatorias</i>	80
4.3.11	<i>Análisis y valoración de la unidad</i>	80
4.4	<i>Análisis de “Negocio 2”</i>	82
4.4.1	<i>Estructura de la unidad 7: La publicidad</i>	82
4.4.2	<i>Sección Portada – Introducción</i>	83
4.4.3	<i>Sección Aprendemos</i>	83
4.4.4	<i>Sección Por escrito</i>	87
4.4.5	<i>Sección Trabajamos</i>	88
4.4.6	<i>Sección La bolsa</i>	91
4.4.7	<i>Sección El juego de la bolsa</i>	91
4.4.8	<i>Test de evaluación</i>	91
4.4.9	<i>Análisis y valoración de la unidad</i>	92
4.5	<i>Análisis de “Al dí@”</i>	93
4.5.1	<i>Estructura de la unidad 7: Estrategias</i>	93
4.5.2	<i>Sección Cada di@ más</i>	94
4.5.3	<i>Sección Analicemos y practiquemos</i>	95
4.5.4	<i>Sección Creemos y negociemos</i>	97
4.5.5	<i>Análisis y valoración de la unidad</i>	98
5	<i>Conclusiones generales</i>	100

PARTE IV

6.	<i>Diseño: Propuesta de actividades</i>	105
6.1	<i>Justificación</i>	105
6.2	<i>Actividades de presentación y activación de conocimientos previos sobre la publicidad.</i>	106
6.3	<i>Actividades de presentación, activación reflexión gramatical y Práctica controlada</i>	109
6.4	<i>Actividades de producción controlada y reflexión gramatical</i>	110
7.	<i>Soluciones</i>	111
8.	<i>Observaciones sobre la propuesta</i>	112
9.	BIBLIOGRAFIA	113
	ANEXOS	120
ANEXO I.	<i>Unidad didáctica La banca y la bolsa, correspondiente al manual “En equipo.es 2” Edinumen, Madrid (2005).</i>	121
ANEXO II	<i>Unidad didáctica Internet, correspondiente al manual “Socios 2” Difusión, Barcelona (2008) (libro del alumno).</i>	1141
ANEXO III.	<i>Unidad didáctica Internet, correspondiente al manual “Socios 2” Difusión, Barcelona (2008). (Libro de trabajo).</i>	151
ANEXO IV.	<i>Unidad didáctica La publicidad, correspondiente al manual “Negocios” UAH, Madrid (2005)</i>	163
ANEXO V.	<i>Unidad didáctica correspondiente al manual “Temas de Empresa” Edinumen, Madrid (2006)</i>	177
ANEXO VI.	<i>Unidad didáctica Estrategias, correspondiente al manual “Al di@ - Curso superior de español para los negocios” SGEL Madrid (2005)</i>	189

<i>FIGURAS</i>	<i>Pág.</i>
<i>Fig1. Cuadro comparativo paradigmas Dubin (1986) y Olshtain (1986), citados por Skierso (1986)</i>	24
<i>Fig.2. Cuadro extraído y adaptado del presentado por David Ferrer en el debate sobre Skerso, en la asignatura de análisis de materiales en el máster de profesores de ELE de la UB 2007-2008</i>	25
<i>Fig. 3. Modelo de adquisición de L2 de VanPatten.</i>	36
<i>Fig.4. Secuencia de actividades de instrucción gramatical tradicional.</i>	40
<i>Fig.5. Modelo cuadro análisis estructura externa de los manuales.</i>	51
<i>Fig.6 . Cuadro comparativo estructura externa de los 5 manuales con datos</i>	52
<i>Fig.7. Cuadro análisis estructura unidad 7 de “En equipo.es 2” Edinumen, Madrid (2005)</i>	54
<i>Fig.8. Cuadro análisis estructura unidad 7 de “Socios 2” Difusión, Barcelona (2008).</i>	63
<i>Fig.9. Cuadro análisis estructura unidad 7 de “Temas de Empresa” Edinumen, Madrid (2006).</i>	76
<i>Fig.10. Cuadro análisis estructura unidad 7 de “Negocios” (UAH), Madrid (2005).</i>	82
<i>Fig.11 Cuadro análisis estructura unidad 7 de Al dí@ - Curso superior de español para los negocios”, SGEL Madrid (2005)</i>	93

INTRODUCCIÓN

1. Presentación

Este trabajo constituye la Memoria final del Máster para Profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE), organizado por IL3 de la Universidad de Barcelona Virtual en el bienio 2007-2008 y presenta, en particular, un análisis de manuales en la enseñanza de EFE, de cómo están estructurados y de cómo es tratada la gramática en dichos manuales.

Sabemos que, independientemente de lo que digan los autores de manuales en la presentación de los mismos, el índice y la presentación de contenidos, nos puede anticipar, en parte, el concepto metodológico y didáctico que subyace en ellos. Otra cosa bien distinta es saber a qué teorías del aprendizaje van a recurrir para enseñar la gramática, ya que ésta nunca, o casi nunca, es declarada por los autores, ni queda reflejada a simple vista en la presentación de los contenidos.

Creo que estaremos todos de acuerdo en que ya no existe la desatención a la gramática que imperaba en los primeros tiempos del método comunicativo. Lo que digo se justifica solo observando los nuevos productos de las editoriales, que han reeditado muchos de sus manuales, comunicativos, por tareas o no, incluyendo apartados gramaticales que antes no poseían.

Parece cierto que nos estamos reconciliando con la gramática y dándole el papel que como herramienta útil para la enseñanza-aprendizaje de idiomas tiene, pero no es menos cierto que la mayoría de manuales que se declaran comunicativos, no consiguen integrar de manera efectiva la competencia gramatical.

El presente estudio se enmarca en el campo de la lingüística aplicada, en concreto, dentro de la línea de investigación de diseño y análisis de materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje del español para fines específicos. Su propósito, de carácter gramatical y didáctico, es, por una parte, analizar el tratamiento de la gramática que se da en cinco manuales diversos del Español para Fines Específicos

(EFE), en un marco metodológico comunicativo y, por otra, realizar una propuesta de actividades que recoja las recomendaciones del MCER y que el cuerpo teórico aconseje como más idóneas para la enseñanza-aprendizaje de estructuras gramaticales.

1.1 Justificación

El interés que me suscita el tema de la enseñanza del español para fines específicos proviene, en primer lugar, de que es mi principal ocupación en la actualidad, tanto en empresas españolas radicadas aquí en Milán, como en empresas italianas con intereses en el mercado español y latinoamericano.

Mi corta experiencia (cuatro años) en la enseñanza del español para extranjeros, se basa sólo en estudiantes brasileños e italianos y, esporádicamente, rumanos con conocimientos de italiano. En esta experiencia, he aprendido que no hay un solo manual que pueda adaptarse a la totalidad de los universos grupales que se pueden dar en una clase de lengua. Hay múltiples combinaciones de variables que hacen de cada grupo algo único. De ahí, que lo que yo considero importante es que el profesor sea capaz de escoger el manual que mejor se acople a cada situación, siendo capaz de incluir o eliminar aquello que no motive a sus alumnos o aquello que no se adapte a sus necesidades de aprendizaje.

Otro aspecto que me ha enseñado la práctica, tanto en alumnos brasileños como italianos, es que, a la inmensa mayoría, aunque hay de todo, les interesa la gramática, es decir, consideran importante dominar las reglas formales del idioma.

El propósito de este trabajo es analizar y valorar el modo en el que los manuales de EFE abordan el tratamiento de la gramática. Si existe un criterio común o diferenciado en los diversos manuales analizados y si el planteamiento general se distingue del tratamiento que se le da en los manuales de ELE (sin la especificidad de español para el ámbito profesional).

PARTE I

MARCO TEÓRICO

2. *Antecedentes lengua extranjera para fines específicos.*

El interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras con fines específicos está plenamente documentado a lo largo de la historia. Sánchez Pérez (1992: 11) afirma que “existen testimonios fiables del aprendizaje de lenguas mediante vocabularios y manuales de conversación entre los sumerios, entre los egipcios, entre los griegos y entre los romanos”. También Miquel Llobera decía, en la conferencia inaugural del primer congreso de CIEFE celebrado en Ámsterdam (2000: 2)

[...que el aprendizaje de lenguajes para fines específicos ha sido una constante histórica en el aprendizaje de lenguas. El griego para los romanos era una lengua para fines académicos, como lo era el aprendizaje del latín desde la Edad Media. Estos aprendizajes se articulaban sobre la lengua escrita y se podía prescindir de los aspectos para-lingüísticos y no lingüísticos que acompañaron estas lenguas. Los aprendizajes de lenguas indígenas que desarrollaron los franciscanos españoles en América desde su cátedra de lenguas nativas de aquel continente en San Juan de Puerto Rico tenían fines tan específicos como los que nos preocupan ahora, aunque fueran en buena parte para traducir textos religiosos y poder predicar la doctrina católica...]

Lo cierto es que, cuando realmente el concepto de enseñanza de lenguas con fines específicos adquiere pleno sentido, es en el siglo XX y son Hutchinson y Waters (1987) los que definieron esta tendencia como el enfoque de la enseñanza de lenguas que tiene como objeto satisfacer las necesidades de comunicación de un grupo específico de aprendices. Concepto y definición aparecen en los años sesenta en relación con la enseñanza de la lengua inglesa, por lo que se denominó *English for Specific Purposes* (ESP).

La enseñanza de lenguas con fines específicos ha seguido una trayectoria paralela a la enseñanza generalista de lenguas extranjeras. Aunque durante bastante tiempo se la veía como una actividad marginal dentro de la profesión (se alegaba que carecía de marco teórico, de modelos de análisis y de metodología propia) posteriormente, se abrieron importantes líneas de investigación y se aportaron perspectivas muy interesantes, que han influido en la enseñanza generalista de las lenguas. (Aguirre 2004)

2.1.1 Orígenes y enfoques de la enseñanza de lenguas con fines específicos

Las causas y factores que propiciaron este movimiento en la enseñanza de la lengua inglesa son diversos, aunque son muchos los autores que están de acuerdo en que fueron un conjunto de circunstancias que se dieron al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Finalizado el conflicto bélico comenzó una etapa de expansión de la actividad económica, científica y técnica sin precedentes. La transmisión de los nuevos conocimientos y las actividades comerciales requerían la utilización de una única lengua para la comunicación internacional. Por distintas razones, pero, sobre todo, por el potencial económico de EEUU. En aquellos momentos la lengua inglesa gozaba de una posición privilegiada para convertirse en esa lengua internacional para la comunicación científica, técnica y comercial.

Paralelamente, los avances en las investigaciones de las ciencias del lenguaje (lingüística aplicada, psicolingüística y sociolingüística) así como las teorías sobre el aprendizaje y la adquisición de lenguas facilitaron la aplicación de diversos enfoques didácticos orientados a fomentar la capacidad de comunicación en los distintos campos académicos o profesionales que lo requerían.

Las denominaciones que se establecieron inicialmente y que se siguen manteniendo en vigor todavía, aunque no sin cierto debate, son:

- ESP (*English for Specific Purposes*).
- EAP (*English for Academic Purposes*).
- EST (*English for Science & Technology*).
- EOP (*English for Occupational Purposes*).

Los enfoques de la enseñanza de lenguas para fines específicos han pasado por distintas etapas y diferentes trayectorias dependiendo de la situación socioeconómica o geolingüística de cada país. Esto se debe, en gran medida, a la vinculación de esta enseñanza especializada a las necesidades específicas observadas en cada universo. Como indica Aguirre (1998: 7): “si se toma como referencia la experiencia de la lengua inglesa, se ve que el desarrollo de esta tendencia parte de la constatación de que el enfoque tradicional de la enseñanza de

idiomas basado en la descripción de reglas gramaticales y traducción, no capacitaba para desenvolverse eficazmente en situaciones reales de comunicación”.

Una primera conclusión indicaba que había que centrar la atención en los requisitos, plantear una situación de comunicación, en las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita, y en las diferencias que se dan en los distintos contextos. Así pues, la enseñanza debía programarse a partir de la determinación de las características de uso de las distintas situaciones. En la práctica esto implicaba tener que diseñar un curso específico en función de esas características.

Se pueden señalar cinco etapas claramente definidas en la enseñanza de lenguas para fines específicos:

La primera de ellas, en la década de los sesenta, es una etapa centrada en el concepto de lenguas especiales, de análisis de registros. Se consideraba que el punto de partida de la enseñanza debía ser las características gramaticales y el léxico de la lengua de especialidad que requiriera cada situación comunicativa. Los autores representativos de esta etapa son: Strevens (1964) Halliday y McIntosh (1964). Ewer, Ever y Latorre (1969) y Swales (1971).

La segunda, en los años setenta, se centraba en el interés en el análisis retórico o del discurso. Los principales exponentes de esta corriente son Allen y Widdowson (1974).

La tercera etapa, a principios de los ochenta, proponía el análisis de la situación meta (Chambers, 1980). Esta etapa marcó un momento muy importante en el campo de la enseñanza especializada de lenguas, ya que inició la sistematización de la enseñanza teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje de los alumnos que, de esta manera, se convertían en el centro de atención del proceso de diseño del curso.

La cuarta etapa, se destaca por el énfasis puesto en las destrezas y en las correspondientes estrategias. Se trata de analizar los procesos de interpretación y de razonamiento comunes que permitan comprender el discurso, sin tener en cuenta

únicamente las formas. Con este planteamiento, se propone la aplicación de aquellas estrategias de comprensión lectora y auditiva que van a permitir a los alumnos alcanzar sus metas de comunicación.

La quinta etapa, relativa al enfoque centrado en el aprendizaje (*learning-centred approach*), está representada por la propuesta de Hutchinson y Waters (1987). Dichos autores señalan que, en las etapas anteriores, el interés se había centrado en la lengua, en su uso y en sus contenidos, y se había relegado la metodología y la manera de aprender. Es decir, se había dado prioridad al qué enseñar en vez de al cómo enseñar y aprender. Por ello, proponen un enfoque que se fundamente en principios sólidos de aprendizaje, en las teorías del aprendizaje.

Aunque todas estas aproximaciones han aportado perspectivas interesantes que aún siguen en vigor en la aplicación práctica del aula, de entre ellas, cabe destacar la influencia que ha tenido el enfoque centrado en el aprendizaje, propuesto y defendido por Hutchinson y Waters (1987) y la asunción definitiva de la importancia que tiene el análisis previo de las necesidades de comunicación, el análisis del discurso y del contexto.

2.1.2 *La enseñanza del español con fines específicos*

Aunque no se puede establecer con exactitud el comienzo y la extensión de esta especialización en la enseñanza del español, parece que hay cierto consenso en que es a partir de los años ochenta cuando comienza una cierta demanda de enseñanza del español con fines específicos (EFE)¹, especialmente comercial, que es canalizada por las instituciones académicas y profesionales (Universidades, Cámaras de Comercio², academias de idiomas, etc.). Paralelamente a esta demanda, las editoriales empiezan a publicar materiales que den respuesta a dichas necesidades.

¹ Término tomado de la traducción del inglés English for Specific Purposes, que en la actualidad tiene detractores que prefieren llamarlo Español para uso profesional EUP.

² La Cámara de Comercio e Industria de Madrid hace más de 25 años que administra Exámenes de Español de los negocios en tres niveles: Certificado básico (A1-A2), Certificado Superior (B1-B2) y Diploma de Español de los negocios (C1-C2)

Otros hechos que favorecen esta expansión son la entrada de España en la Comunidad Económica Europea en 1986 y la liberalización de las empresas energéticas, de comunicación y entidades bancarias, en América Latina durante la década de los noventa. Es a partir de esta década cuando verdaderamente se constata un incremento en la demanda de enseñanza del español especializado, un aumento de la investigación y una mayor producción editorial.

La prueba de que es una parcela de la enseñanza del español que goza de muy buena salud son los diferentes Congresos Internacionales del Español para Fines Específicos (CIEFE) que se han venido celebrando desde el año 2000. El último celebrado el 17 y 18 de noviembre de 2006 en Utrecht.

En las investigaciones de la enseñanza de lengua española con fines específicos, aunque al inicio, se tomó como referencia el inglés, en la actualidad ya se han realizado buenos trabajos de investigación sobre la naturaleza y las características del español jurídico, de los negocios, del turismo (Calvo Ramos, 1980; de Miguel, 2000; Etxebarría, 1997; Calvi, 2000, Calvi 2001, etc.). Sin embargo, el campo es tan grande que aún queda mucho por hacer, y donde parece que se dilata aún más es en el de la traducción. Se abren, al menos, dos grandes líneas de investigación, que con las nuevas metodologías propias de la lingüística de corpus pueden dar resultados sorprendentes: la oracional y la supraoracional³. La primera tiene por objeto la competencia lingüística y la segunda la competencia comunicativa o discursiva.

Al igual que en la lengua inglesa, el paradigma de la pragmática ha tenido una repercusión fundamental en la enseñanza de lengua española con fines específicos. Este paradigma plantea el análisis de la lengua en acción, una orientación hacia la competencia comunicativa en su doble vertiente de comprensión y expresión. Recientemente, el enfoque de la enseñanza de lenguas para la comunicación profesional representa una perspectiva multidisciplinar en la que intervienen, además de las ciencias del lenguaje, la teoría de la comunicación, la teoría de la administración y organización de empresas informática y los estudios de la

³ Enrique Alcaraz Varó en la ponencia *La traducción del español jurídico y económico* en el Congreso de Nuevas fronteras del español: La traducción en español, celebrado en Valladolid 2002

comunicación intercultural, dominio tradicional de la antropología, la sociología y la psicología.

2.1.3 *La controversia ELE o EFE*

La controversia en torno a la naturaleza de los lenguajes de especialidad y los límites entre éstos y la lengua común ha sido, y es, tema de discusión y quedó bien reflejado en la obra de Cabré (1993) y, más recientemente, en el primer congreso CIEFE, donde Miquel Llobera (2000 :5) decía al respecto:

En un artículo reciente (A.M. Felices, 1999, p. 14) que repasa los manuales de español de los negocios empieza por la afirmación siguiente: la presencia de editoriales españolas en la publicación de materiales de enseñanza de la terminología científico-técnica, jurídico-administrativa o mercantil para extranjeros ha sido casi nula hasta esta última década...Este panorama ha mejorado sustancialmente estos últimos diez años.

Yo espero que no mejore el panorama, ya que este tipo de afirmaciones procede de unas ideaciones que asocian la especificidad profesional con una especificidad puramente léxica.

Según parece, una de las claves para entender la complejidad del problema planteado reside en el concepto mismo de lenguaje de especialidad y su distinción de la lengua común o general. O sea, saber dónde empieza la especificidad de lo que se puede etiquetar de 'lenguaje especial' y dónde termina la lengua general.

Esto va unido a la necesaria clarificación explícita de los límites entre uno y otro (si es que existen), las zonas donde ambos convergen y si nos referimos a unas modalidades de lengua diferentes o más bien de un subconjunto que se inserta en otro conjunto más general.

Desde la década de los 70, existen diversas interpretaciones que poseen un carácter más complementario que divergente y que son:

- a) La posición de los que concebían los lenguajes especializados como códigos de carácter lingüístico que se diferenciaban de la lengua general por poseer reglas y unidades específicas. Entre este grupo se encontraba Hoffmann (1979), que dejaba poco claros los límites entre el lenguaje general y la especificidad de esos *códigos*

de carácter lingüístico. Las únicas pistas que nos daban estos autores era la necesidad de recurrir a los elementos extralingüísticos y comunicativos para determinar la especificidad de cada caso. Por otra parte, los diferentes lenguajes de especialidad presentan unas características comunes entre ellos que les otorgaría cierta unidad.

- b) Otra de las posiciones, de lingüistas que procedían de la lingüística teórica o descriptiva (Rey 1976; Quemada 1978; Rondeau 1983), era que el lenguaje de especialidad era una simple variante del lenguaje general; es más, los lenguajes de especialidad sólo serían un conjunto de acumulaciones léxicas más frecuentes que las que se suelen dar en la lengua general. Así pues, según este grupo, el lenguaje de la economía y el lenguaje de la química serían tan diferentes entre sí como lo son el lenguaje de los comentaristas deportivos o el de los delincuentes.
- c) Otra perspectiva es la de Varantola (1986), que en líneas generales, consideraba los lenguajes especializados como subconjuntos, preferentemente de carácter pragmático, del lenguaje entendido en sentido global. O sea, las lenguas de especialidad no se pueden explicar en términos estrictamente lingüísticos, sino que sólo puede alcanzarse a través del potencial comunicativo de los lenguajes específicos.

Lo que sí parece irrefutable es que en la enseñanza del lenguaje comercial o de los negocios, el léxico desempeña un papel importante porque es, sobre todo, el léxico técnico lo que caracteriza al lenguaje especializado. Aun así, un enunciado especializado no sólo se compone de términos técnicos, por lo que el léxico funcional y de contenido es también muy importante. Por otra parte, el origen común y la afinidad de la terminología técnica en las distintas lenguas europeas, unida al hecho de que en muchas ocasiones los términos corresponden a nociones o conceptos que los alumnos ya conocen, porque es su especialidad de estudio o porque ya están trabajando en un ámbito donde dicha jerga es de uso común, nos hace pensar que la terminología técnica no es el mayor obstáculo para la comprensión de un texto especializado. Depende mucho de las características del alumno y del entorno donde se desenvuelve. Un ejemplo curioso es el que se da, aquí en Italia, en la empresa española Gas Natural, donde todos los empleados del

departamento financiero, incluso cuando hablan en italiano, ya no usan los términos *preventivo* o *budget* para referirse al presupuesto, sino que lo hacen directamente en español. (Los italianos suelen usar muchos términos ingleses en el lenguaje comercial).

2.3 *Análisis de materiales*

2.3.1 *Revisión del análisis de materiales en la enseñanza del español*

Tal vez el punto de partida en el interés por el análisis de materiales de los manuales utilizados en la enseñanza del español como lengua extranjera podamos situarlo en la década de los setenta y, más concretamente, según Fernández López, (2005: 715), “en 1973, cuando la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE) le encargó a Raimundo Ezquerro un proyecto en el que se recopilara información sobre los métodos⁴ de español que estaban siendo utilizados en Europa, con el fin de conocer no sólo el autor y el nombre del método, sino la metodología y las teorías del aprendizaje lingüístico sobre las que se basaban dichos métodos”. En el primer resultado, publicado un año más tarde, se realizaba una revisión de los diferentes componentes que conformaban los manuales de enseñanza del español, los cuales deberían ser descritos y valorados desde una perspectiva crítica. Su meta era obtener herramientas metodológicas que permitieran llevar a cabo dos tipos de estudio (Ezquerro, 1974: 46):

- Poner el contenido de un método de forma explícita y lo más objetiva posible, y que permita compararlo con el de otros métodos, incluso si éstos corresponden a concepciones teóricas y prácticas muy diferentes de las del primero.
- Comprobar si un método está bien elaborado con relación a sus propias leyes y conceptos. Para esto último, una comparación de los resultados del análisis con las intenciones y posiciones teóricas de los autores, expresadas, generalmente, en el prólogo o apéndices diversos, es de la máxima utilidad.

Ezquerro elaboró un esquema común para el análisis de los manuales y lo envió a especialistas de diferentes países europeos para que los resultados obtenidos pudieran ser comparables entre sí; dicho esquema debería ser lo suficientemente rígido como para guiar el trabajo, pero a la vez lo bastante general como para que permitiera servir de herramienta de análisis de manuales basados en principios muy

⁴ Para Ezquerro método era lo que ahora todos entendemos por manual

disparos. El esquema que envió a todos los especialistas y que reproducimos a partir del publicado en Ezquerro (1975: 4-5) es el siguiente:

1. Descripción del método:
 - 1.1. Ficha bibliográfica.
 - 1.2. Material impreso.
 - 1.3. Material sonoro.
 - 1.4. Material visual.
 - 1.5. Organización de una lección.
2. Principios metodológicos:
 - 2.1. Lengua escrita y lengua hablada.
 - 2.2. Nivel de la lengua que se ha de enseñar.
 - 2.3. Constitución del léxico del método.
 - 2.4. Progresión gramatical.
 - 2.5. Utilización de la lengua 1 para el aprendizaje de la lengua 2.
 - 2.6. Público a quien se dirige el método.
 - 2.7. Papel de la imagen.
 - 2.8. Presentación de la lengua, de tipo más bien global, o más bien analítica.
3. Ensayo de evaluación del método:
 - 3.1. El léxico.
 - 3.2. La gramática.
 - 3.3. Los ejercicios.
 - 3.4. Los diálogos.
 - 3.5. Las imágenes.
 - 3.6. Comentarios generales.

Como podemos apreciar el esquema de Ezquerro, aunque fue avanzado y exhaustivo para la época, no sería válido en la actualidad, ya que se echa en falta ciertos contenidos que han aportado las nuevas perspectivas metodológicas, como la situación comunicativa, las funciones comunicativas o los elementos interculturales, que han cobrado tanto interés últimamente.

El interés por la incorporación del análisis de los aspectos culturales incluidos en los manuales de enseñanza empieza en los años ochenta en los EEUU. Uno de los trabajos pioneros fue el de Arizpe y Aguirre (1987), en el que revisan el tipo de referencia que se realiza con respecto a ciertos grupos hispanos, concretamente cubanos, portorriqueños y mexicanos, en libros de enseñanza de español. Tres años más tarde aparece un estudio más completo realizado por Ramírez y Hall (1990). En él se plantean la revisión de los libros de enseñanza del español publicados en EEUU para su utilización como libros de textos en la Escuela Secundaria de New

York. En su análisis hacen especial hincapié a la referencia que en dichos manuales se realiza de los diferentes países de habla hispana. Para ello utilizan como fuente el programa publicado en 1987 para la Educación Primaria y Secundaria por el Departamento de Educación del Estado de New York, el *Modern Languages for Communication* (MLFC), basado en las teorías de la metodología comunicativa dictadas por el Consejo de Europa. Este programa, centrado en los aspectos funcionales de la lengua, esto es, en la necesidad de que los alumnos logren comunicarse y satisfacer sus necesidades básicas, se articula en cuatro grandes apartados, todos ellos necesarios para la elaboración de un resumen detallado o *syllabus* y para la programación de actividades y materiales para el aula:

1. Los temas de la comunicación, que el MLFC establece en quince grupos, aunque con un carácter abierto puesto que el profesor puede adaptarlas a las necesidades e intereses de sus alumnos: Identificación personal, casa y hogar, servicios, vida familiar, comunidad/vecindario, entorno físico, consumo/comidas/bebidas, salud y bienestar, educación, ganarse la vida, ocio, servicios públicos y privados, compras, viajes y acontecimientos actuales.
2. Las situaciones en las que se lleva a cabo la comunicación para lo que se han tenido en cuenta las cuatro habilidades o destrezas lingüísticas: audición, audición/expresión oral, lectura y escritura.
3. Las funciones lingüísticas, esto es, las finalidades o intenciones con las que se transmite un mensaje o se lleva a cabo un acto comunicativo. La agrupación de las funciones se hace en cuatro bloques:
 - *Socialización*: saludos, despedidas, presentaciones, agradecimientos, disculparse, excusarse
 - *Proporcionar y obtener información*: sobre hechos cotidianos, acontecimientos especiales, necesidades, opiniones, actitudes, sentimientos.
 - *Expresar sentimientos personales*: sobre hechos cotidianos, acontecimientos especiales, opiniones y actitudes
 - *Hacer que otros actúen de cierto modo*: sugerencias, peticiones, mandatos, consejos, advertencias, convencer, elogios.

4. El último apartado está dedicado a las habilidades que desarrolla el alumno en la comunicación y el grado de dominio de los recursos lingüísticos necesarios.

Ésta es la sección de más difícil comprobación en la revisión de manuales y materiales puesto que son pocos los que hacen alusión clara a las estrategias de aprendizaje que debe desarrollar el estudiante. El análisis de estos aspectos debería llevarse a cabo en un grupo concreto de alumnos y durante un determinado periodo de enseñanza-aprendizaje con el manual que se está evaluando.

El trabajo llevado a cabo por Ramírez y Hall (1990) en manuales estadounidenses, tomando como base las propuestas del MLFC, incorporaba a la descripción del diseño curricular una perspectiva sociocultural y otra sociolingüística de la siguiente manera:

- Perspectiva sociocultural:
 1. Qué grupos y/o naciones de hispanohablantes están representados en el manual.
 2. Cómo está representada la información cultural (métodos visuales, fotos, mapas, dibujos o escritos).
 3. Qué aspectos de la sociedad son tratados (qué temas culturales).
- Análisis sociolingüístico:
 1. Temas comunicativos (identificación personal, casa, familia, descripciones físicas, etc.
 2. Situaciones en las que puede producirse la comunicación (comprensión y expresión lectura y escritura).
 3. Análisis del contenido lingüístico de acuerdo a las funciones comunicativas del lenguaje.
- Perspectiva curricular:

Se analiza una lección de cada libro del alumno y se detiene en los componentes de cada unidad: el tema, los participantes y las actividades de aprendizaje.

En España, en 1994, Rueda Bernao publicó los resultados del primer análisis de libros de texto realizados y utilizados en España para la enseñanza del español

como lengua extranjera. En un intento de aplicación de los criterios de análisis de Ramírez y Hall, Bernao analizó un total de doce libros de texto, todos ellos de metodología nocional-funcional o comunicativa, publicados entre 1984 y 1992. Concretamente se trataba de la serie completa de *Intercambio* (Miquel y Sans 1989-1990, Editorial Difusión).

El estudio ofrecía una sistemática descripción de los temas, situaciones y funciones que aparecían en los manuales con el fin de que el profesor pudiera escoger el más acorde con sus intereses y objetivos.

Tres años después, Areizaga Orube (1997) publica su tesis doctoral *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera para adultos*. En su investigación el objetivo principal era conocer la evolución que había sufrido la enseñanza de lenguas en las décadas de los setenta y ochenta. Areizaga partía de la hipótesis de que la forma en que las diferentes visiones del lenguaje, de su aprendizaje y enseñanza se proyectan en los manuales y está condicionada, no sólo por las discusiones teóricas de la propia disciplina, sino también por factores contextuales del medio en que se producen y se usan dichos manuales. Es por eso que para su estudio seleccionó materiales de dos ámbitos geográficos diferentes: diez manuales publicados en España y once publicados en EEUU.

Para la observación y análisis de dichos manuales Areizaga (1997) establece las siguientes variables:

- a) Factores contextuales:
 - Características de los alumnos
 - Características de la profesión
 - Relaciones con el mercado editorial
 - Marco de instrucción
 - Tendencias metodológicas que han tenido más influencia en cada medio.

- b) Características metodológicas en relación con los factores contextuales:
 - Papel de la Ll en el manual:
 - Presencia / ausencia de Ll en el manual;
 - Usos y funciones.
 - Orientación contrastiva (LI-L2) o no contrastiva:
 - Explicaciones;
 - Orientación de los contenidos;
 - Orientación inductiva / deductiva.

- Orientación de la lengua meta y del componente cultural (hacia España / hacia América):
 - Aspectos dialectales del modelo de la lengua meta;
 - Representación del mundo de habla hispana: fotos y dibujos, referencias a nombres propios y representación de personas y lugares en diálogos, lecturas y notas culturales;
 - Funciones de los tipos de representación en el manual.
- Tratamiento del componente cultural:
 - Tipos de referencias a la cultura meta (mediante fotos, dibujos, nombres y textos): elementos de cultura formal / cultura no formal
 - Tratamiento como información cerrada o como proceso: descripción subjetivista / fundamentación en datos, referencias al cambio, variación y diversidad cultural y enfoque contrastivo C1 / C2 (relativismo cultural vs. etnocentrismo);
 - Grado de integración entre lengua y cultura: información en español, referencias en diálogos y textos, trabajo lingüístico relacionado con información cultural, uso de auténtico o simuladamente auténtico.
- Formato, organización y tipo de manual:
 - Aspectos formales: número de páginas, elementos auxiliares, organización en niveles.
 - Programación: número de horas, programación de objetivos y contenidos
 - Organización de la lección
 - manual marcadamente universitario / no marcado: cantidad de metalenguaje, forma de presentar las explicaciones y la práctica y contenidos conceptuales / procedimentales
 - Declaraciones explícitas sobre las tendencias metodológicas que el manual suscribe.

La segunda parte del estudio se centraba en la observación y comentario de las características metodológicas de los manuales en relación con la evolución de la enseñanza de lenguas a lo largo de los años setenta y ochenta. Parte para ello de una primera observación del *syllabus* explícitos que presenta cada manual (índices y programaciones) y de otros aspectos relacionados con la presentación de la lengua meta en contextos de comunicación (si hay referencias explícitas a aspectos sociolingüísticos, discursivos o estratégicos, el trabajo con textos o de contextualización de la lengua meta); a continuación analiza el procedimiento con que cada manual presenta el tipo de práctica (ejercicios y actividades basados en prácticas manipulativas o de control de formas lingüísticas, o basados en prácticas mediante tareas de simulación, de transferencia, de vacío de información, interactivas, etc.) y el tratamiento de las cuatro destrezas lingüísticas.

Gracias a este tipo de análisis tan detallado se consigue llegar a unas conclusiones interesantes, en las que se trata gran parte de los aspectos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua.

En realidad, podemos decir que desde el inicio de los noventa se produce una proliferación de trabajos, estudios y tesis sobre análisis de los manuales de todo tipo: *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de E/LE*. (Martín Peris 1996), *análisis de los textos escritos aportados en los manuales de ELE* (Ares 2003), *Los estereotipos de género en los manuales de ELE*, (Barceló 2005), *El componente cultural en algunos manuales de español para italianos* (Rodríguez Abella, 2004), *La autenticidad del discurso escrito en los manuales de ELE editados en Francia* (Anaya 2005), etc. También muchos han sido los trabajos publicados para la sistematización de pautas de análisis de materiales o manuales como: *Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos* (Lozano y Ruiz Campillo 1996) *Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE* (Sans 2000), *Criterios y análisis para la creación de materiales de español como L2* (Biedma 2005)

En el campo del español para fines específicos, los trabajos han sido menos prolíficos, tal vez, porque, como decíamos al principio, durante bastante tiempo se veía esta actividad como algo marginal dentro de la profesión y existía poco material publicado sobre el que realizar los análisis. No obstante, en los últimos años, y paralelamente a la mayor publicación de materiales, también se han realizado algunos estudios del tipo de los enumerados anteriormente, como el de *El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos* (Calvi 2002).

El análisis de manuales de ELE se han abordado desde diferentes hipótesis: buscando resultados concretos de un solo ítem (el componente cultural, los conectores argumentativos, las actividades comunicativas...), pero también se han realizado análisis desde las diferentes competencias o destrezas. Por ejemplo desde el potencial comunicativo de Dubin (1986) o el potencial cognitivo de Olshtain (1986), ambos citados por Skierso (1986):

Potencial comunicativo Dubin	Potencial cognitivo Olshtain
Exposición a nueva información Operaciones mecánicas Comunicación con respuesta física Aplicación de la nueva información Expresión creativa de la nueva información Negociación de la nueva información interpretada	Memorización Codificación Interpretación Aplicación Análisis Síntesis Evaluación

Fig1. Cuadro comparativo paradigmas Dubin (1986) y Olshtain (1986), ambos citados por Skierso (1986):

Skierso (1986) señala que ambas secuencias de progresión pueden enmarcarse en el paradigma comunicativo, en el que el proceso de enseñanza se divide en tres fases: *presentación del lenguaje nuevo*; *práctica controlada* y *producción o práctica libre*. Estas fases de la secuencia didáctica, corresponderían a tres momentos del proceso de aprendizaje: *comprensión*, centrada en el significado (pues es el elemento común entre las dos lenguas); *aprendizaje*, cuando el estudiante intenta fijar las formas presentadas y recordarlas y *comunicación*, cuando adquiere el control sobre el proceso comunicativo.

Sobre este proceso, seguido con más o menos fidelidad por casi todos los manuales llamados comunicativos, al menos desde inicios del siglo XXI, pocos han sido los trabajos de análisis que se han realizado sobre manuales de EFE.

Potencial comunicativo Dubin	Potencial cognitivo Olshtain	Fases aprendizaje Método comunicativo
Exposición a nueva información Operaciones mecánicas Comunicación con respuesta física Aplicación de la nueva información Expresión creativa de la nueva información Negociación de la nueva información interpretada	Memorización Codificación Interpretación Aplicación Análisis Síntesis Evaluación	Presentación ↓ Práctica controlada ↓ Práctica libre

Fig.2. Cuadro extraído y adaptado del presentado por David Ferrer en el debate sobre Skerso, en la asignatura de análisis de materiales en el máster de profesores de ELE de la UB 2007-2008

2.4 *El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras*

Definición del término

Citando a Gutiérrez Ordóñez⁵ (2008: 10):

Si en algún momento se nos pidiera enunciar el término que corresponde a la expresión «el arte de hablar y escribir correctamente», responderíamos como autómatas: «Gramática». La respuesta es fácil: legiones de alumnos, en el primer tema de Lengua, nos hemos encontrado invariablemente con esta o una definición equivalente: «Gramática. Es el arte de hablar y escribir correctamente ». Así aparecía en las enciclopedias del momento, en los libros de texto y en los diccionarios. Sin embargo, en la actualidad, ningún manual caracterizaría de este modo la disciplina. La definición ha desaparecido de los diccionarios y los gramáticos no consideramos que ese sea el fin primero de nuestras investigaciones. ¿Por qué, si no era una definición adecuada, aparecía en los manuales? ¿Por qué existió tal grado de consenso y unanimidad? Cabría una respuesta de primer nivel: porque dichos manuales, enciclopedias y diccionarios seguían los dictámenes de la tradición académica: «La Gramática es el arte de hablar y escribir correctamente». El término gramática es muy antiguo en la lingüística, pero con el paso del tiempo ha adquirido diversas acepciones.

El término de gramática se ha aplicado tradicionalmente de manera restrictiva al componente morfológico y sintáctico de la lengua, por oposición al vocabulario y a la pronunciación; a su vez, el tratamiento didáctico de todos estos niveles de la lengua se ha contrapuesto en su conjunto al que se daba al uso efectivo de la lengua, mediante actividades de conversación y de activación de las distintas destrezas. Actualmente se tiende a superar ambas oposiciones y a integrar los fenómenos de los diversos niveles de la lengua (fonético-fonológicos,

⁵ discurso leído el día 24 de febrero de 2008 en su recepción pública a la Real Academia Española

morfosintácticos y léxico-semánticos) en su descripción y en su tratamiento didáctico, así como a integrar en un mismo tratamiento las reglas del sistema.

Consultado el Diccionario de términos clave de ELE, del Instituto Cervantes, encontramos que:

[...gramática es el conjunto de reglas y principios que determinan el modo como se combinan las unidades de dicha lengua para formar unidades lingüísticas mayores. En algunas teorías lingüísticas modernas, como la gramática generativa transformacional, la gramática se concibe como el conocimiento, generalmente inconsciente, que los hablantes de una lengua poseen sobre estas reglas...]

Para dilucidar más el término debemos recurrir al resto de acepciones que podemos encontrar en el *Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes*⁶, ya que uno de los aspectos fundamentales que deben tenerse en cuenta a la hora de tomar en consideración el término gramática es el carácter polisémico del mismo:

- a) *La gramática teórica*: es el conjunto de reglas básicas que rigen las lenguas naturales; estudia las propiedades del lenguaje, por encima de las particularidades de una determinada lengua.
- b) *La gramática universal*: es el conocimiento interiorizado que los hablantes nativos tienen de las reglas del lenguaje; en otras palabras, la capacidad innata del ser humano para aprender el lenguaje.
- c) *La gramática interiorizada o interlingua*: es el conocimiento que un aprendiente tiene de la gramática teórica de una lengua en un determinado estadio de su aprendizaje.
- d) *La gramática normativa*: constituyen esta gramática los usos de una determinada lengua que en cada caso prescribe como correctos la correspondiente institución (en el caso del español, la Real Academia Española).
- e) *La gramática descriptiva*: consiste en el estudio y la descripción detallados del conjunto de reglas y usos de una lengua, tal como se dan en una determinada realidad socio histórica y sin juzgar acerca de su corrección o incorrección.
- f) *La gramática pedagógica*: con la expresión gramática pedagógica se designa el conjunto de recursos y procedimientos con los que en la enseñanza de segundas lenguas se promueve un mejor desarrollo de la interlingua de los aprendices.

Sobre este último término, el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, dice que resulta ser un concepto genérico, que admite ulteriores matizaciones. Por un lado, se refiere a una gramática (de español)

⁶ Disponible en línea en la dirección http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

para extranjeros. Ésta consiste en un compendio de cuestiones gramaticales (generalmente de morfología y sintaxis), a las que se da un tratamiento descriptivo-prescriptivo; la extensión y profundidad de su contenido dependerán de un conjunto de factores variables, tales como el nivel educativo de los alumnos a los que va destinada, su lengua de origen y los contrastes que ésta tiene con el español, etc.

Por otro lado, alude también a las secciones y actividades de un curso de lengua o de un manual de enseñanza que dedican especial atención a la morfología y la sintaxis, es decir, a la selección y presentación de los contenidos gramaticales del curso.

Finalmente, alude a las técnicas y procedimientos con los que un determinado enfoque aborda la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua.

La gramática pedagógica de ELE se caracteriza por las siguientes propiedades:

- 1) Su propósito consiste en facilitar la comprensión y el dominio de la lengua (tanto de su sistema como de sus distintos usos) por parte de hablantes no nativos.
- 2) Para ello efectúa una selección de contenidos que se guía por estos criterios:
 - Actualidad: el estado actual de la lengua y sus usos, frente a estados históricos superados, aunque sean muy recientes.
 - Descripción: el modo en que efectivamente usan la lengua sus hablantes nativos, frente al modo en que la normativa establece que deberían usarla.
 - Frecuencia: fenómenos más frecuentes en los usos lingüísticos, frente a una selección exhaustiva, o bien de una selección que diera prioridad a particularismos y excepciones.
 - Relevancia comunicativa: valores comunicativos más frecuentemente asociados a determinadas formas de expresión, frente a una descripción exhaustiva de los valores y usos de las distintas formas de expresión.

- Información para el destinatario: otros fenómenos adicionales a los que ofrecen las gramáticas descriptivas o normativas para hablantes nativos, y que se desprenden de las necesidades (comunicativas o cognitivas) de los aprendientes.
- 3) Atiende a los fenómenos de variación lingüística, recogiendo usos tanto orales como escritos e informando sobre registros sociales (adecuación al contexto).
 - 4) Trata fenómenos de los distintos niveles de descripción de la lengua (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico pragmático), estableciendo las necesarias relaciones entre ellos.
 - 5) Adopta e integra las aportaciones más útiles de los distintos modelos teóricos: estructuralismo, generativismo, lingüística del texto, etcétera.
 - 6) Utiliza un metalenguaje y una terminología adecuados a las posibilidades de comprensión del destinatario. Los criterios de claridad y efectividad prevalecen sobre el de rigor científico.
 - 7) En algunos casos se ve en la necesidad de simplificar algunas explicaciones en aras de una mayor facilidad de comprensión por parte de sus destinatarios.
 - 8) Toma en consideración el conocimiento implícito de la gramática que tiene el lector de su L1.

2.4.1 *La gramática en la enseñanza de lengua extranjera*

La enseñanza de la gramática ocupó un lugar central en el método *gramática-traducción* que basaba la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia y a la inversa. La primera lengua servía como sistema de referencia en la

adquisición de la segunda lengua pues dicho método partía del presupuesto de que aprender una lengua consistía, fundamentalmente, en aprender su gramática y su vocabulario. En consecuencia, la mayoría de ejercicios estructurales que se proponían desde este método perseguían que el aprendiz interiorizara las estructuras de la lengua que estaba aprendiendo. Más tarde, la irrupción del enfoque comunicativo, más interesado por enseñar la lengua en uso, supuso que el interés se desplazara hacia las estrategias comunicativas, lo que conllevó que la descripción gramatical se integrara en la enseñanza de los diversos tipos de saberes y destrezas que resultan necesarios para utilizar comunicativamente una lengua.

En el caso del enfoque comunicativo, se ha optado abiertamente por una interpretación del lenguaje en términos pragmático-discursivos en Ventura Salazar (2006)⁷ {Brunfit and Johnson 1979}): “De ello se desprende que las investigaciones en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras guardan una estrecha relación con las que se desarrollan en torno a la teoría lingüística”. Según Salazar (2006) esto no supone que a cada enfoque le corresponda una sola teoría lingüística, pero sí deben tener, al menos, algunas concepciones claves compartidas. Una teoría lingüística acorde con el enfoque comunicativo debe partir de la consideración del lenguaje como un instrumento simbólico destinado a la comunicación humana, en su dimensión semántico-pragmática y no la sintáctica. La lingüística teórica y la lingüística aplicada no deben constituir compartimentos estancos e impermeables, dado que ambas están íntimamente ligadas.

Los vínculos no se limitan al plano más general y abstracto de la lingüística teórica y la definición del enfoque, sino que se extienden a todos los niveles. De ese modo, una gramática teórica, ya sea en términos de descripción o de simulación de una lengua dada, estará necesariamente presente a la hora de elaborar un diseño curricular para la enseñanza de esa misma lengua, fundamentalmente en lo que se refiere a la selección, presentación y secuenciación de los contenidos. Un currículo diseñado en el marco de un enfoque comunicativo no puede basarse en una

⁷ En revista de Didáctica MarcoELE N°2 ISSN 1885-2211 Este trabajo fue publicado en: De Miguel Martínez, Emilio (ed.) (1992), Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y en la educación de los adultos. Salamanca y Estrasburgo: Universidad de Salamanca y Consejo de Europa.

descripción tradicional de la lengua objeto, sin caer en graves incoherencias y contradicciones. Lo que sí es cierto es que a menudo los progresos de la gramática teórica son más lentos de lo deseado, y que falta entonces el apoyo gramatical apropiado a la hora de determinar la exposición de los contenidos de un curso o de un libro de material didáctico, pero ello no es impedimento para reconocer la necesidad de asumir los lazos existentes entre el diseño curricular y la gramática teórica.

Como ya venimos diciendo desde apartados anteriores, el objetivo último de las clases de lengua consiste en que nuestros estudiantes sean competentes en la lengua objeto. También decíamos que la descripción gramatical debe integrarse en la enseñanza de los diversos tipos de saberes y destrezas que resultan necesarios para utilizar comunicativamente una lengua. El problema se presenta a la hora de plantear cómo ha de lograrse este objetivo, y qué recursos son verdaderamente útiles para lograrlo.

2.4.3 *¿Cómo se presenta la gramática en manuales de enfoque comunicativo?*

Desde el planteamiento dicotómico radical, de adquisición y aprendizaje, de Kashen (1981), ha pasado ya más de un cuarto de siglo y hoy día ya hay adeptos a otros autores (Long, Ellis, VanPatten...) tiende a aceptar que en la clase se dan de forma simultánea e inseparable los procesos de adquisición y aprendizaje. Para Krashen, ambos procesos eran paralelos e independientes. La adquisición se realizaba de manera inconsciente, era la forma como aprendían los niños su lengua materna y la que capacitaba al estudiante de segunda lengua para desenvolverse adecuadamente en situaciones de comunicación. El aprendizaje, por su parte, se orientaba hacia el conocimiento consciente de las reglas de una lengua y a la corrección de sus errores de manera consciente. Para Krashen (1981), la instrucción gramatical (el aprendizaje) debía ocupar un segundo plano en el aula, ya que lo verdaderamente prioritario era la adquisición.

Basándose en esta dicotomía, algunos profesores y alumnos, partidarios del enfoque comunicativo de primera generación, contempla la instrucción gramatical con cierto rechazo. En cuanto a la teoría psicológica de aprendizaje, la Enseñanza Situacional

de la Lengua se basa en los modelos conductistas y adopta un enfoque inductivo en la enseñanza de la gramática. Parte del supuesto de que los procesos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera son equiparables a los implicados en el aprendizaje de la primera lengua y, en consecuencia, espera que el significado de las palabras o de las estructuras sea deducido por el aprendiente a partir de la situación en la que se presentan.

Por el contrario, para Ventura Salazar (2006: 6) “la gramática está siempre presente en la clase de lengua extranjera, pues constituye en última instancia la finalidad hacia la que se dirige la actividad didáctica”. Para él el debate no se enfoca en simples términos de gramática sí/gramática no, sin más especificaciones. Lo que se discute es si resulta oportuno acudir a ciertos procedimientos de instrucción consciente acompañados de un discurso y reflexión metalingüísticos, que pertenecen consecuentemente al ámbito de la teoría gramatical y la teoría lingüística. Según Ventura Salazar (2006: 6): “la teoría gramatical y la teoría lingüística ocupan una posición subsidiaria respecto de la competencia comunicativa, pero ambas mantienen una relación indirecta con la actividad didáctica, a través de la mediación del currículo y del enfoque”. Las discrepancias aparecen a la hora de considerar si determinados elementos de la gramática teórica y la lingüística teórica pueden ser trasplantados hacia la actividad didáctica como instrumentos válidos para la enseñanza.

2.4.4 *EL MCER y el aprendizaje de la gramática*

En el capítulo 6, el MCER⁸ dice que se espera que los alumnos desarrollen su competencia gramatical de manera inductiva, a través de la exposición al material en los textos, especialmente escritos y pensados para desplegar las características formales y funcionales de la pieza que se desea enseñar; a través de la práctica con ejercicios y tareas; mediante la presentación de paradigmas formales, tablas morfológicas, etc. así como con explicaciones formales que empleen un metalenguaje apropiado para un público no nativo; y pidiendo al alumno que formule hipótesis sobre el significado y función de cada pieza, y las reformule, si es

⁸ Marco Común Europeo de Referencia

necesario. Aunque, no se decanta por un modelo en especial y deja a la elección de enseñantes y aprendices la designación del modelo que mejor se adapte, si parece desprenderse de lo anteriormente escrito, que el método puede ser *inductivo-deductivo-explícito*. De la misma manera se posiciona ante las recomendaciones de la práctica de actividades, que pueden ser de una tipología variada: rellenar huecos, construir oraciones siguiendo un modelo, sustituir categorías gramaticales en una oración, responder a preguntas de comprensión y reflexión, escoger la opción correcta, traducir de la L2 a la L1 y viceversa y ejercicios de fluidez centrados en la forma.

Lo que pretende el MCER es que los estudiantes reflexionen de manera metacognitiva para decidir qué actividades de aprendizaje y de comunicación y qué estrategias prefieren y funcionan mejor para ellos, de ahí que algunas de las actividades que propone puedan parecer más típicas de modelos audio-linguales, como la de rellenar huecos y las de construir oraciones siguiendo un modelo.

2.5 *Método y teoría*

En palabras de Martín Perís⁹: “todo método descansa en una teoría de lo que es hablar una lengua y una teoría de lo que es aprenderla”.

En el mismo artículo Martín Peris dice que:

El modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la psicología conductista ha sido abandonado, para pasar a tomar en consideración los procesos mentales de apropiación y asimilación de la nueva lengua. La psicología cognitiva se ha interesado por los procesos de uso y aprendizaje de la lengua, y ha estudiado aspectos importantes del aprendizaje de segundas lenguas. Conceptos de esta escuela psicológica, tales como el de aprendizaje de habilidades mentales superiores (una de las cuales es el lenguaje), aprendizaje significativo frente a aprendizaje mecánico, intervención en la zona de desarrollo próxima, función del “andamiaje” proporcionado por el hablante más competente al menos competente (especialmente estudiado en el aprendizaje infantil de la primera lengua), así como los de conocimientos previos y la organización de éstos en esquemas y guiones, han sido incorporados a los estudios del proceso de aprendizaje de segundas lenguas y a las posibles formas de orientarlo y de programar la intervención didáctica.

⁹ Ernesto MARTÍN PERIS *el profesor de lenguas extranjeras: papel y funciones*, en su página personal sobre artículos de ele http://ciam.ucol.mx/villa/docs/CCVA_ARFL_009.pdf

Por otra parte, Sans (2004)¹⁰ ante el título de su comunicación *¿qué materiales favorecen el aprendizaje de la gramática?* Decía:” ¿Por qué se me ocurriría a mí elegir este tema? si la respuesta la tienen los neurólogos”. Seguidamente daba una respuesta utilizando palabras de Baralo:

Tenemos evidencias y nos lo dice el sentido común que los mecanismos que rigen la construcción del conocimiento gramatical son complejísimo. La adquisición de ciertos aspectos se realiza de forma intuitiva e inconsciente a partir del *input* sin el control de los profesores. Otros en cambio exigirán un enorme esfuerzo cognitivo o simplemente no llegarán a ser adquiridos: véase por ejemplo el tema Imperfecto e Indefinido en hablantes altamente competentes alemanes.

De las palabras de Martín Peris y de la introducción de la comunicación de Sans, se desprenden varias cosas; por un lado, lo mucho que nos queda por descubrir sobre el tema de adquisición de segundas lenguas; por otro, lo que ya sabemos sobre el tema y, por último, la relación entre la adquisición de segundas lenguas (L2) y la psicolingüística.

Lo expuesto anteriormente lo corrobora el MCER, que establece en su apartado 6.2.2., que: “no existe actualmente un consenso respecto a la forma en que aprenden los alumnos que esté tan consolidado por la investigación como para que el Marco de referencia se fundamente en una teoría del aprendizaje en concreto”.

El MCER también señala que la mayoría de los alumnos y de los profesores siguen prácticas eclécticas reconociendo que los alumnos no aprenden necesariamente lo que enseñan los profesores y que requieren abundante material de entrada (*input*) de carácter lingüístico, contextualizado e inteligible, así como oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva.

2.5.1 Adquisición de segundas lenguas

Las investigaciones en adquisición de lenguas extranjeras de los últimos años (Ellis 2001; Long 1988 y 1991; Long y Robinson 1998) han venido a demostrar la eficacia de la reflexión gramatical en el caso de una enseñanza centrada en el significado (*focus on form*), no cuando el objetivo son las propias formas

¹⁰ Sans Baulenas, Neus ¿Qué materiales favorecen el aprendizaje de la gramática? I Encuentro práctico de profesores de ELE en Würzburg (Alemania), 7 de mayo 2004

lingüísticas (*focus on forms*). Esto quiere decir que los estudiantes tienden a aprender antes los contenidos lingüísticos que les sirven para solucionar problemas de expresión o comprensión de significado.

Aproximadamente una década después, Long¹¹, aplica a la enseñanza idiomas los hallazgos y principios establecidos en ASL hasta ese momento. Para Long (1983) el objetivo principal de la enseñanza de lenguas debía ser el esbozo de pedagogías que facilitaran la Interlingua (IL). Su argumento era que si bien era cierto que la instrucción no altera el orden de adquisición que se da en la creación de la gramática de la L2, sí que acelera el ritmo de aprendizaje y mejora los niveles de corrección en las últimas etapas (Long 1983). Rompía así con la posición mayoritaria de la década anterior, que consideraba como ideal la adquisición en contextos naturales que tenía lugar, exclusivamente, fuera del aula. Long defendió que la evidencia empírica mostraba la superioridad de la adquisición en el aula sobre la adquisición en contextos naturales.

No obstante, años más tarde matizó que la probada eficacia de la instrucción formal de idiomas en general no aseguraba que cualquier tipo de instrucción fuera igualmente idóneo (Long 1988). En este sentido, llegó a la conclusión de que una atención hacia la forma era probablemente la característica principal de la instrucción de idiomas, debido al relieve que aporta a las formas tratadas en el *input* lingüístico ofrecido en el aula y también en el *input* fuera del aula, donde estas formas se hallen presentes.

2.5.2 Modelo pedagógico de Atención a la forma

Desde los estudios de Long muchos han sido los estudios llevados a cabo en los que se prueban la eficacia de las distintas propuestas pedagógicas basadas en el principio de atención a la forma (*Focus on Form*). Esta atención se ha materializado en distintas propuestas pedagógicas que tienen en común el hecho de ser un tipo de instrucción que induce al aprendiz a dirigir su atención hacia las formas como

¹¹ Diferentes estudios publicados en los ochenta (1983, 1985, 1988), cuyas ideas generales están plasmadas en Long, M. H. (1997): *Focus on form in Task-Based Language Teaching* <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/first.htm>

vehículos a través de los cuales se expresa el contenido. Se trata de manipular exteriormente procesos de atención internos con el fin de facilitar la adquisición. La instrucción basada en el procesamiento del *input* y en su manipulación, impulsada por VanPatten¹² se sitúa en este marco metodológico. Concretamente, la instrucción basada en el procesamiento (*processing instruction*) pretende atraer, orientar y fijar la atención del aprendiz hacia aspectos formales del *input* que normalmente serían ignorados durante la comunicación genuina en tiempo real.

Para Liceras (1992)¹³ VanPatten investiga en qué medida los que aprenden una L2 pueden procesar simultáneamente la forma y el contenido del *input* y se confirman sus hipótesis en lo que se refiere a que:

- 1) La atención consciente a la forma gramatical afecta negativamente a la comprensión si los sujetos tienen dificultades para dirigir la atención a la forma y al contenido.
- 2) Si dirigen primero la atención al significado, una prueba que requiera fijar la atención de forma consciente en elementos léxicos no afectará a la comprensión del contenido.

Sin embargo, el autor no encuentra diferencia alguna relacionada con el nivel de conocimiento de español de los sujetos, e interpreta los resultados como prueba de que la atención consciente a la forma del *input* compite con la atención consciente al significado Liceras (1992).

Este modelo, llamado también de procesamiento del *input*, intenta explicar cómo los aprendices adquieren la forma (las características superficiales del lenguaje, como por ejemplo, las inflexiones) del *input* y cómo analizan frases mientras comprenden, manteniendo la atención principalmente en el significado VanPatten (2002a) Empezaremos por definir los tres conceptos básicos que entran en juego en la teoría del procesamiento del *input* según el modelo de VanPatten (2002):

¹² Distintos estudios publicados en diferentes fechas dan forma y justifican su hipótesis (1989; 1993;1996; 2002; 2003)

¹³ . Liceras, Juana M (1992) *Atando cabos: pedagogía y ciencias cognitivas en el estudio de la adquisición del español como segunda lengua* en Congreso de Sevilla. La lengua española. Sociedad y enseñanza

- El *input* o entrada de datos es la totalidad de lo que el aprendiz oye o lee con un fin comunicativo. Éste establece conexiones entre el significado de cada palabra, enunciado o texto y su forma, es decir, descubre cómo éste está codificado.
- El *intake* o toma de datos es la porción de los datos del *input* que el aprendiz es capaz de comprender. Esos datos podrán ser almacenados en su memoria a corto plazo. Y una parte de esos conocimientos puede llegar a almacenarse en la memoria a largo plazo.
- El *output*, o salida de datos, es la lengua que el aprendiz produce.

Según VanPatten, en general, el estudiante solo es capaz de asimilar una parte del mensaje que capta. El alumno filtra el *input* y una parte de éste se asienta en su mente: se trata de la apropiación de datos o *intake*. Veamos cómo se produce el paso del *input* a la apropiación de datos, es decir, cómo pasa el aprendiz de una L2 de la comprensión del mensaje a la asimilación y al asentamiento de una parte de éste. Hay una serie de principios básicos que explican cómo se procesa el *input*:



Fig. 3. Modelo de adquisición de L2 de VanPatten

- 1) Procesos I convierten el *input* (los datos de entrada) en *intake* (apropiación de datos), que es la parte de *input* que el alumno percibe y procesa.
- 2) Procesos II incorporan parte del *intake* al sistema lingüístico y tiene lugar la reestructuración.
- 3) Los procesos III permiten al alumno producir (*output*) en L2.

Por tanto, según este modelo, para influir en el sistema lingüístico del alumno, la enseñanza gramatical debe hacer énfasis en los procesos I, que son los procesos de comprensión de los aprendices de una L2. La enseñanza gramatical tradicional, por el contrario, se centra más en los procesos III.

Para VanPatten, al igual que en la mayoría de las teorías de adquisición de L2, el concepto de *input* es fundamental, en contraposición con el de *output*. Da especial relevancia es la idea de un *input* comprensible y significativo, simplificado, en el que resalten las formas.

El objetivo del modelo de procesamiento de VanPatten (2002a) es, por tanto, cambiar la forma en la que los alumnos reciben y procesan el *input*, proporcionando *input estructurado*. El *input estructurado* es un *input* muy organizado, que tiene como objetivo que los alumnos, al procesarlo, presten atención a la información gramatical, es decir, a las formas, para que se produzcan las conexiones forma-significado correctamente, al tiempo que atienden a los datos del *input*.

El modelo del Procesamiento del *input* consta de una serie de principios que explican la relación entre la adquisición de L2, el procesamiento del *input* y la capacidad limitada de atención de los aprendices. Dichos principios interaccionan de forma compleja con la memoria. El papel de la memoria es importante, ya que los dos primeros principios se basan en la capacidad limitada de procesamiento de la información: la memoria de los aprendices tiene un límite, ya que cuando sus medios de atención se agotan, llega un punto en el que tiene que deshacerse de determinada información para dar cabida a más información (VanPatten 2002).

Para VanPatten el proceso de *comprender*, de crear significado proveniente del contenido informativo del *input*, y el proceso de *procesar input* o crear uniones entre significado y forma, están enfrentados. Ambos procesos compiten por atraer la atención del alumno al mismo tiempo, causando problemas en el procesamiento del *input*. Esto se debe a que los alumnos están más interesados en comprender el significado que la forma. Lo ideal sería que los alumnos prestaran atención tanto al significado como a la forma, que es el objetivo de las actividades de *input estructurado*.

Estos principios resaltan el hecho de que los aprendices, al centrarse más en el significado, dirigen su atención hacia los elementos léxicos e ignoran la

información gramatical codificada, por ejemplo, en las terminaciones de las palabras.

Según VanPatten (2002a) los principios que rigen este modelo de procesamiento del *input* es que los aprendices:

- 1) Procesan el *input* por el significado antes que por la forma.
- 2) Procesan los ítems léxicos antes que los ítems gramaticales. Por ejemplo: prestarán más atención a los adverbios que a los verbos cuando los dos expresen tiempo en un enunciado. En la frase *ayer trabajé mucho* el aprendiz procesará el significado de tiempo pasado fijándose en el adverbio *ayer* y no necesitará prestar atención a la morfología verbal. Tanto *ayer* como el morfema *-e* expresan pasado y por lo tanto compiten por la atención del aprendiz. Lo mismo ocurre con la frase: *No creo que venga a la reunión*. Para expresar probabilidad o duda, el aprendiz se fijará primero en la frase *no creo que*, que en el morfema del subjuntivo.
- 3) Procesan morfología *más significativa* antes que morfología *menos o nada significativa*.
- 4) Para que sean capaces de procesar formas opacas, con bajo valor comunicativo (por ser redundantes, por ejemplo), tienen que ser capaces de procesar el contenido comunicativo o intencional con bajo coste de atención.
- 5) Poseen una estrategia por defecto que asigna el papel de sujeto al primer nombre o locución que encuentran en una frase o expresión. Esto se conoce como la estrategia del primer nombre. El aprendiz tiende a procesar SUSTANTIVO-VERBO-SUSTANTIVO como SUJETO-VERBO-OBJETO
- 6) Sólo adoptarán otras estrategias de procesamiento para la asignación del rol gramatical, después de que su sistema en desarrollo o lingüístico haya incorporado otras entradas.
- 7) Los aprendices procesan mejor los elementos en posición inicial y final dentro de la frase. Tal vez por eso les resulte difícil percibir el subjuntivo dentro del *input*, ya que muchas veces va en posición intermedia. Como en las siguientes frases: *no creo que venga mañana, tal vez pueda salir temprano, a lo mejor compra la máquina nueva*.

2.5.3 *La Instrucción enfocada al procesamiento del input*

El método gramatical derivado del modelo del Procesamiento del *input* es el conocido como ‘Instrucción enfocada al procesamiento del *input*’. Se trata de una técnica de Atención a la forma, con énfasis en el *input*, que combina un tratamiento explícito con otro implícito. Una sesión de Instrucción enfocada al procesamiento del *input* se inicia con una breve reflexión gramatical, metalingüística y consciente, donde además se les informa a los alumnos sobre las estrategias de procesamiento que generalmente usan, para que las intenten evitar. A continuación, se realizan una serie de actividades de *input estructurado* que tienen como objetivo atraer la atención de los alumnos sobre una determinada forma lingüística, sin entrar en discusiones metalingüísticas, para que aprendan a percibir dicha forma. Las características básicas de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* son las siguientes:

- 1) Teniendo en cuenta que el objetivo de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* es ayudar al aprendiz a crear conexiones entre la forma y el significado durante el procesamiento del *input*, podemos considerar que esta clase de instrucción es un tipo de Atención a la forma o realce del *input*, ya que utiliza una clase especial de *input* para apartar a los aprendices de las inadecuadas estrategias de procesamiento descritas en los principios del modelo del Procesamiento del *input*.
- 2) Durante la fase de instrucción, los aprendices nunca producen la forma que intentan aprender. Sólo deben procesar frases e interpretarlas de manera correcta al tiempo que atienden también a la forma.

El enfoque alternativo que proponen Lee y VanPatten (1995) permite incorporar la enseñanza explícita de la gramática a las clases comunicativas, aumentando la cantidad de *input* comprensible en las actividades y consiguiendo que los alumnos *practiquen gramática*.

Según los autores, en lo que se refiere a los ejercicios para la práctica de estructuras gramaticales, después de la explicación metalingüística, gran parte de los manuales y profesores de ELE siguen utilizando la siguiente secuencia:



Fig.4. Secuencia de actividades de instrucción gramatical tradicional

De esta manera, los alumnos empiezan atendiendo a la forma, pero no al significado, en el que se van centrando más a medida que las respuestas que deben producir son de carácter más libre. Para Lee y VanPatten (1995) este modelo está claramente centrado en el *output*, en la producción y no en el *input*. Al no ser ni comunicativo ni significativo, no produce intercambios reales de información, por lo que no lo consideran realmente útil para la adquisición de la gramática de la L2.

Tomando como base el conocimiento del procesamiento del *input* que hacen los aprendices para entender en L2, Lee y VanPatten (1995) desarrollan una nueva forma de instrucción gramatical, que guía y centra la atención de los aprendices cuando procesan el *input*. El objetivo es conseguir que las formas se procesen tanto por el significado como por la información gramatical que contienen, para que se produzcan las conexiones correctas entre forma y significado, que constituyen el sistema lingüístico de los aprendices en L2. En ese sentido, esta instrucción persigue cambiar el orden en el que los aprendices perciben y procesan el *input* para mejorar en la adquisición de la L2. La instrucción gramatical debe empezar, según estos autores, en el nivel del procesamiento del *input* y debe asegurar que las formas se procesen realmente, es decir, que los alumnos presten atención a la información gramatical así como a la léxica. Sólo de esa forma, se producirán las conexiones correctas entre forma y significado. Los aprendices atienden a los datos gramaticales del *input* y los procesan a través de las actividades de *input* estructurado, que concentran aspectos específicos de la lengua en un conjunto estructurado de *input*, normalmente en frases. La Instrucción enfocada al procesamiento del *input* pretende unir el significado con la forma o estructura, llevar al alumno del *input* al *output*.

2.5.4 *Las actividades de input estructurado*

Las actividades de *input* estructurado centran la atención de los aprendices en los elementos gramaticales para hacer frente a las estrategias. La forma gramatical lleva al significado y los aprendices deben atender a la forma para poder realizar la tarea, ya que toda la información procedente de fuentes no gramaticales se omite. De esta manera se pueden crear las conexiones forma-significado. Estas actividades tienen, por tanto, dos características esenciales:

1. Requieren que los aprendices atiendan al ítem gramatical en las frases del *input* mientras se concentran en el significado.
2. No exigen a los aprendices que produzcan el ítem gramatical, sólo lo procesan en el *input*.

Es importante resaltar que durante la fase inicial de la instrucción, los aprendices no tienen que producir las formas para empezar a adquirirlas, ya que sólo obtendríamos una repetición mecánica. La producción tiene lugar en una fase posterior. Según Lee y VanPatten (1995) las actividades de procesamiento del *input* siguen los siguientes principios:

- a) Presentar una sola forma cada vez. Se trata de centrar, el máximo posible, la atención del alumno. Por esta razón es recomendable dividir los paradigmas, en lugar de presentarlos completos. Además, cada actividad debe centrarse en una sola relación de forma-significado.
- b) Mantener el significado como objetivo de la actividad. De otra forma no se producirán las conexiones entre forma y significado, sino que se realizará un ejercicio mecánico.
- c) Ir de las frases al discurso. Al comenzar en el nivel oracional, el alumno dispone de mayor tiempo para procesar, prestando más atención a la forma lingüística.

- d) Usar *input* oral y escrito. Además de tener en cuenta distintos estilos de aprendizaje, los alumnos necesitan recibir ambos tipos de *input*, ya que normalmente los dos están presentes fuera del aula.
- e) Invitar a los alumnos a que hagan algo con el *input*. Los alumnos deben tomar parte activa en el desarrollo de las actividades, ya que de esa manera prestan más atención, lo que ayuda a realizar el procesamiento.
- f) Tener en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno. Así podremos diseñar cada actividad con el objetivo de alternar diferentes estrategias.

En resumen, las actividades de procesamiento ayudan a que los alumnos de L2 relacionen mejor forma con significado, resaltan las formas en el *input* para que el alumno se fije en ellas y facilitan las comparaciones de los alumnos entre sus relaciones forma-significado y las relaciones correctas en la L2.

De acuerdo con Lee y VanPatten (1995: 110), las actividades de procesamiento pueden ser de diferentes clases:

- 1) De proporcionar información. Tras escuchar o leer frases o partes de discurso donde aparece una determinada forma lingüística, los alumnos la utilizarán posteriormente para suplir información.
- 2) De relacionar. El alumno empareja frases o textos que contienen la forma en cuestión con fotos o dibujos.
- 3) De opciones binarias. El alumno debe seleccionar su respuesta a alguna pregunta de entre dos posibilidades (de respuesta correcta o incorrecta, sí y no, verdadero y falso, etc.). La forma lingüística elegida puede estar tanto en las alternativas como en la pregunta.
- 4) De seleccionar alternativas. De igual funcionamiento que el tipo de actividad anterior, con la diferencia de poder seleccionar una opción de entre tres o más alternativas.

Muchas de las actividades de *input* estructurado se pueden diseñar en forma de encuestas y *tests*, para que resulten más reales y comunicativas. Los alumnos

utilizan el *input* para hacer preguntas, aunque en realidad no producen el aspecto en cuestión, sino que la leen para incorporarlo a las preguntas.

Por otra parte, las actividades pueden ser de dos tipos: *de referencia (referential tasks)* o *afectivas (affective tasks)*. Las actividades de referencia sirven para asegurarnos de que los alumnos están prestando atención al ítem gramatical correspondiente, mientras que las actividades afectivas sirven para que los alumnos puedan dar su opinión personal sobre información del mundo real.

A la hora de diseñar una secuencia de actividades, Lee y VanPatten (1995: 109) recomiendan “comenzar con una serie de actividades de referencia, para después pasar a las actividades afectivas”.

2.5.5 *El papel de la Instrucción enfocada al procesamiento del input en el enfoque comunicativo*

La Instrucción enfocada al procesamiento del *input* tiene un papel relevante dentro del enfoque comunicativo, ya que se basa en la idea de proporcionar *input* comprensible a los alumnos. Seguir esta forma de instrucción no significa abandonar la producción, ya que los alumnos necesitan las actividades de procesamiento para que se produzcan los procesos III y poder producir, según el modelo de VanPatten. Además, las actividades de interpretación son sólo el primer paso para después poder realizar actividades de producción para practicar y automatizar las formas. Según VanPatten (2002a: 762): “parece que el *input* y el *output* son los dos extremos de un proceso que se repite, el proceso de la adquisición de la L2”. Así, el *input* proporciona la información, el procesamiento del *input* hace que parte de esa información esté disponible para la adquisición, otros mecanismos internos acomodan dicha información en el sistema, que a menudo provocan la reestructuración del conocimiento y la producción ayuda a los aprendices a comunicarse mejor y a la vez a procesar mejor el *input*. Otras utilidades de este método pueden ser su capacidad de predicción de estructuras problemáticas para los alumnos, su fácil aplicación a las nuevas tecnologías de enseñanza de L2 y el hecho de que es el *input* el que manipula y no los mecanismos

de procesamiento, que son los que llevan a cabo la reestructuración (VanPatten 2002).

2.6 *Aprendizaje deductivo frente a inductivo*

La gramática puede enseñarse de una forma deductiva o inductiva. Ante un fenómeno nuevo, el profesor puede adoptar dos posturas: o bien decide presentar la regla a los alumnos (aprendizaje deductivo), o les facilita textos, escritos u orales, en los que el aspecto que se quiere analizar aparece, y los alumnos deducen ellos mismos la regla (aprendizaje inductivo) Sans (2004).

Así pues, por inducción entendemos la vía de conocimiento que va de los casos particulares a la regla general. En la didáctica de lenguas significa que la instrucción debe partir de las muestras de lengua para llegar a las reglas que rigen la gramática.

En la enseñanza inductiva el error es tratado como un síntoma de que el alumno se compromete en la adquisición de la competencia comunicativa mediante la elaboración de hipótesis. El estudiante que no se equivoca no progresa, pues no se atreve a asumir riesgos.

Definimos como deductiva a aquella enseñanza que parte del suministro de la regla al estudiante, previa a su observación en ejemplos verosímiles de la lengua objeto.

La enseñanza deductiva difícilmente puede explicarse, en el aula, con el mismo proceso que se ha descrito antes para la inductiva. Entre otras cosas porque, generalmente, el alumno confía especialmente en el profesor, como persona más experta, y la regla que recibe de él la acepta como más segura. La regla se acoge desde el principio de forma más estable, o incluso puede recibirla como definitiva. Además, en muchas ocasiones, en este tipo de enseñanza, las muestras de lengua que se dan son manipuladas cuidadosamente para que no entren en conflicto con la regla, sino que, por el contrario, la confirmen (Ventura Salazar 2006)¹⁴

¹⁴ En revista de Didáctica MarcoELE N°2 ISSN 1885-2211 Este trabajo fue publicado en: De Miguel Martínez, Emilio (ed.) (1992), *Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza*

Otra diferencia notable con respecto a la enseñanza inductiva es el tratamiento del error que sólo cabe interpretarlo como un problema en la interiorización de una regla dada, o como el intento del estudiante de acceder a una regla que aún no se le haya proporcionado y que, por tanto, no esté preparado para interiorizar. Teniendo en cuenta estas cuestiones, Ventura Salazar (2006), dice:

[...pueden adoptarse cuatro posturas diferentes, que dan lugar a otras tantas prácticas pedagógicas. Ha de advertirse que ni son incompatibles entre sí ni hay que considerarlas como posiciones monolíticas y no sometidas a gradaciones. La elección de una u otra depende de dos variables: enseñanza *explícita o implícita*, por un lado, y la enseñanza *deductiva o inductiva*, por otra...]

De la combinación de ambos criterios, Ventura Salazar toma el cuadro ilustrativo que Leech adaptó en 1990 basándose en el de John Higgins:

A-DEDUCTIVA - EXPLÍCITA

B-INDUCTIVA - EXPLÍCITA

C-DEDUCTIVA - IMPLÍCITA

D-INDUCTIVA - IMPLÍCITA

Ventura Salazar (2006) explica algunas de las características de cada una de estas posibilidades:

a) *La enseñanza deductiva explícita*

Fue usada por excelencia en el enfoque tradicional de gramática-traducción y, aunque la superación de dicho método, nos podría hacer pensar que esta opción ha sido totalmente desterrada, no ha ocurrido tal cosa. Suele ser defendidas por concepciones para las que el lenguaje no es, o es secundariamente, un instrumento de comunicación. Se vincula con aquellas teorías lingüísticas que se adscriben al paradigma formal de la lingüística. Cuyo principal mentor, Chomsky (1988) sostenía que la teoría lingüística tiene poco que aportar a la enseñanza de lenguas extranjeras, que es una

tarea que depende, sobre todo, de la experiencia y el sentido común del enseñante.

b) *La enseñanza inductiva explícita*

Enseñanza que combina mecanismos atribuidos a la inducción y a la deducción, en sus concepciones tradicionales. El estudiante, tras una primera exposición a un *input* apropiado, hace una hipótesis y extrae una primera regla provisional, que es incorporada a su interlingua. Posteriormente, el estudiante proyecta deductivamente dicha regla a nuevas muestras de lengua pertinentes que, si la contradicen, darán lugar a una nueva regla que la sustituya y a un consiguiente progreso de la interlingua. Este proceso, admitido en amplios sectores de la moderna psicología cognitiva, puede ser considerado como una adquisición de tipo inductivo, pues, pese a coexistir momentos de inducción y de deducción, es la inducción la que dispara todo el proceso.

c) *La enseñanza deductiva implícita*

Se caracteriza por el uso de un conjunto de técnicas agrupadas bajo la denominación de ejercicios o prácticas gramaticales. Su extensión y popularidad llegó a ser tal que todavía en amplios sectores se identifica instrucción gramatical con realización de prácticas gramaticales altamente dirigidas que requieren del alumno una respuesta mecánica de carácter repetitivo.

El uso más extendido de tales prácticas gramaticales transcurrió durante el período de esplendor del enfoque audiolingual, que hizo de ellas una auténtica bandera.

Los diálogos, evidentemente, estaban supeditados a los contenidos y prácticas gramaticales, lo que producía unas muestras de lengua distorsionadas y alejadas de la lengua real. Constituían de hecho una lengua particular, un habla gramatical.

d) *La enseñanza inductiva implícita*

Se caracteriza por el empleo de muestras de lengua reales o realistas, la elaboración de tareas, juegos comunicativos, simulaciones, etc., con las que se supone que el alumno debe alcanzar la adquisición de las reglas de la competencia gramatical de forma inconsciente y sin una instrucción gramatical específica. Desde el enfoque comunicativo, la validez de este procedimiento resulta incuestionable, dada la prioridad que se otorga a la interacción de los estudiantes, el uso instrumental de la lengua y la supeditación de los aspectos formales de la gramática a los contenidos nocional-funcionales.

Asumir por entero este modelo constituye la defensa de las “clases sin gramática” y conlleva asumir que existe una distancia infranqueable entre enseñar a comunicar y enseñar la gramática de una lengua. Además, presupone que la instrucción gramatical remite solamente a los aspectos formales, y que no está capacitada para suministrar a los estudiantes los recursos necesarios para desenvolverse en las situaciones cotidianas de comunicación.

PARTE II METODOLOGÍA

3. *Propósito del análisis*

El presente trabajo tiene por objeto:

1º Hacer una revisión descriptiva detallada (en la medida de lo posible, teniendo en cuenta los límites de espacio de esta investigación), de las actividades de cada una de las unidades didácticas de los manuales seleccionados y el análisis del tratamiento gramatical de cada una de ellas. Para ello trataremos de dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué estructura siguen los manuales de EFE en el diseño de las unidades didácticas?

¿Cómo se presenta, explica y ejemplifica las formas gramaticales en los distintos manuales de EFE?

¿Siguen dichos manuales las recomendaciones del MCER, a las que declaran estar adscritos, en materia de enseñanza-aprendizaje de la competencia gramatical?

2º Realizar la propuesta de una batería de actividades que contemplen las recomendaciones del MCER para la enseñanza-aprendizaje de la gramática, que, por otra parte, no contradicen a lo seleccionado en el cuerpo teórico.

En el presente trabajo no se pretende hacer una crítica de los manuales, ni de sus autores, ya que se parte del respeto por el trabajo de los diferentes profesionales y desde el reconocimiento de la dificultad que representa la elaboración de materiales didácticos. Así mismo se parte de la creencia de que cualquier método puede ser satisfactorio, dependiendo del grupo al que vaya destinado y de la adaptación que de él realice el profesor.

El único criterio para la selección de materiales ha sido que hubiesen sido editados o reeditados en los últimos tres años (2005-2008).

En el presente trabajo y siguiendo la terminología de Richards y Rodgers (2003), se utiliza el término *enfoque* cuando nos referimos a los principios teóricos sobre la naturaleza de la lengua y a la teoría del aprendizaje de una corriente metodológica. Todo método está constituido por un enfoque, un diseño y un procedimiento. No se utiliza el término *método* para denominar un *manual* o *libro de texto*.

Las palabras *ejercicio* y *actividad*, se usan indistintamente como sinónimos de toda acción en la que el alumno participa con el fin de adquirir los conocimientos o habilidades requeridos, pero hemos usado la palabra *tarea* para la actividad final, globalizadora.

3.1. Descripción del corpus.

Los manuales que pretendemos analizar constituyen una representación de nivel intermedio-avanzado B1-B2-C1 del español fines específicos que existen en el mercado:

- “En equipo.es 2” Edinumen, Madrid (2003), realizado por: Olga Juan Lázaro, Marisa de Prada Segovia, Ana Zaragoza Andreu. Es un manual de nivel intermedio B1, dirigido a un público adulto, que según sus creadores se adhiere a la metodología del método comunicativo, enfoque por tareas.
- “Negocios 2”, (UAH), Madrid (2005), realizado por: Ana Blanco Canales y M^a Sol Villarrubia Zúñiga. Es un manual dirigido a un público adulto de nivel intermedio-avanzado B1-B2, que según sus creadores se adhiere a la metodología Comunicativa por tareas de simulación global.
- “Al di@”, SGEL, Madrid (2003), realizado por Gisèle Prost y Alfredo Noriega. Es un manual de nivel avanzado C1, dirigido a un público adulto profesional, que según sus autores han puesto en contacto dos saberes, el del profesor y sus competencias lingüísticas y las del alumno y sus conocimientos o experiencia en el mundo empresarial.

- “Socios 2”, Difusión, Barcelona (2008), realizado por Maria Lluïsa Sabater y Lola Martínez. Es un manual dirigido a un público adulto de nivel intermedio B1, que según sus autoras se inscribe en el método comunicativo, enfoque por tareas.
- “Temas de Empresa - Certificado Superior”. Edinumen Madrid (2006). Manual realizado María José Pareja dirigido a un público adulto de nivel intermedio B1 que no se inscribe a ningún método específico.

3.2 *Secuencia metodológica*

Elección del corpus teórico.

Tal vez el corpus teórico podría haber sido más extenso, porque son infinitos los conceptos que se manejan a la hora de diseñar materiales didácticos, pero teniendo en cuenta que no podemos incluirlos todos y que si tuviéramos que definir la presente memoria con tres conceptos claves, lo haríamos con: *español fines específicos, manuales y gramática*, han sido estos tres conceptos los que nos han llevado a la elección de nuestro corpus teórico.

3.2.1 *Método de trabajo*

Para realizar el análisis descriptivo estableceremos unos criterios de selección, elaboraremos unos parámetros que serán elementos observables objetivamente, de manera que resulte fácil la discriminación de forma visual. Correspondería, aproximadamente, a lo que Esquerra (1975) definió como la *descripción del método* y que nosotros hemos llamado *descripción externa del manual* y que hemos dividido en los siguientes conceptos:

- Año edición
- Autores
- Método y enfoque al que declaran adherirse
- Material del que se compone
- Estructura del libro del estudiante

- Introducción metodológica
- Personal al que se dirige

Para que realmente sea fácil su discriminación de manera visual se confecciona una ficha en la que puedan verse las características de cada manual por cada uno de los conceptos, según modelo el que sigue:

	En equipo.es 2 Intermedio (Edinumen)	Negocios I Intermedio-Avanzado (UAH)	Al di@ Intermedio-Avanzado (SGEL)	Socios 2 Intermedio (Difusión)	Temas de Empresa Certificado Superior (Edinumen)
<i>Estructura externa de los manuales</i>					
Año edición					
Autores					
Método y enfoque al que declaran adherirse					
Material del que se compone					
Estructura del libro del estudiantes					
Introducción metodológica					
Personal al que se dirige					

Fig.5. Modelo cuadro estructura externa de los manuales

Posteriormente se hará un análisis individual de una unidad de cada manual, que se ha decidido de manera aleatoria que sea la número 7 de cada uno de ellos. En ellas analizaremos, por un lado, las fases de aprendizaje en que se estructura la unidad y por otro, cómo se presenta la gramática en dichas unidades didácticas, según el paradigma de método comunicativo (Presentación-Práctica controlada-Práctica libre) y según el modelo de Lee y VanPatten (1995-2002) (de procesamiento del *input* y según los cuatro modelos descritos por Ventura Salazar (2006).

3.3 Descripción externa del manual

	En equipo.es 2 Intermedio (Edinumen)	Negocios Intermedio-Avanzado (UAH)	Al di@ Intermedio Avanzado (SGEL)	Socios 2 Intermedio (Difusión)	Temas de Empresa Certificado Superior (Edinumen)
Año edición	2005	2005	2005	2008	2006
Autores	Olga Juan, Marisa de Prada y Ana Zaragoza	Ana Blanco Canales y M ^a Sol Villarrubia Zúñiga	Gisèle Prost y Alfredo Noriega Fernández	María Lluïsa Sabater y Lola Martínez	María José Pareja
Método y enfoque al que declaran adherirse	Comunicativo por tareas	Comunicativo por tareas de simulación global	Comunicativo	Comunicativo por tareas	Comunicativo por tareas ¹
Material del que se compone	Libro del alumno, libro del profesor y libro de ejercicios con 2 CDs	Libro del alumno y cuaderno de ejercicios	Libro del alumno, Guía didáctica, Cuaderno de ejercicios, CDs	Libro del alumno + CD, cuaderno de ejercicio + CD y libro el profesor ²	Libro del alumno y libro de claves
Estructura del libro del estudiante	8 unidades con tareas finales en cada una de ellas y apéndice gramatical al final del libro.	10 unidades y una tarea global al finalizar el libro. Relación de transcripciones y un glosario de vocabulario por unidades al final del libro.	10 unidades temáticas independientes unas de las otras Lista de léxico y apéndice transcripciones orales al final del libro	12 unidades con tareas finales en cada una de ellas. Apéndice gramatical y transcripciones de los textos orales al final del libro	12 temas con actividades recopilatorias al final de cada uno de ellos y 2 tareas (creación de una empresa y buscando financiación) y un modelo de examen al final del libro
Introducción metodológica	tiene introducción en el libro del alumno que hace referencia al enfoque, las teorías lingüísticas y de aprendizaje.	Tiene introducción en el libro del alumno con algunos apuntes sobre la metodología	En el libro del alumno y el del profesor sólo hace referencia a que es el contenido es de orientación claramente práctica.	Tiene introducción, en la que explica de manera general la metodología	No explica la metodología en la introducción
Personal al que se dirige	adultos	adultos	adultos	adultos	adultos

- 1) No hacen declaración explícita en la introducción del manual, pero si dicen que su método es desde una perspectiva comunicativa y culminan al final del libro con la realización de dos tareas: Creación de una empresa y Buscando financiación. Tal vez se inscriban más en el de simulación global.
- 2) Disponible en formato PDF en la página de Editorial Difusión.

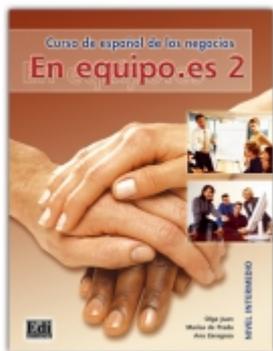
Fig.6 . Cuadro comparativo estructura externa de los manuales con datos

PARTE III

4 Análisis de las unidades del corpus seleccionado

En este capítulo se procederá a la presentación general del manual y sus componentes. Se describirá, de forma comentada la secuencia didáctica, los propósitos y consecuciones de las actividades y finalmente en análisis y valoración de la unidad y del tratamiento de la gramática que en ella se realiza.

4.1 Análisis de “En equipo.es 2” Edinumen, Madrid (2003)



El manual, correspondiente a un nivel B1, según el MCER, está compuesto por el libro del alumno, libro de ejercicio, libro del profesor y material de audio (2 cds). El libro del estudiante consta de ocho unidades didácticas más un apéndice gramatical. El libro de ejercicios se distribuye en ocho unidades, correspondientes a las ocho unidades del libro del alumno e incluye, además un glosario en el que los alumnos podrán anotar las unidades léxicas en su propio idioma, un apartado con las claves de los ejercicios, tanto del libro del alumno como del de ejercicios; un apartado con todas las transcripciones de las audiciones (de los dos libros) y un apéndice de páginas web. Se trata de actividades para consolidar los contenidos del libro del alumno.

El libro del profesor consta de ocho unidades, correspondientes a las ocho unidades de los libros del estudiante y de ejercicios y dos apéndices: uno de fichas fotocopiaables y otro de transparencias, además de dos páginas llamadas *agenda del profesor*, destinadas a que el profesor se habitúe a planificar y reflexionar sobre las prácticas en clase.

4.1.1 Estructura de la unidad 7: La banca y la bolsa

La unidad seleccionada, que corresponde al tema *banca y bolsa*, posee una estructura que consta de una secuencia de actividades de 19 páginas y está articulada en una introducción, 10 secciones, una tarea globalizadora y un apartado sobre Latinoamérica. En la introducción se presenta los objetivos funcionales, la

contextualización del tema de banca y la introducción al presente del subjuntivo. Las 9 secciones restantes se organizan en torno a la elaboración de una tarea final globalizadora. Finalmente, en el apartado sobre Latinoamérica se tratan temas culturales e interculturales. Veamos el resumen:

Libro del alumno		
Secciones	Contenidos	Actividades
Presentación	Presentación de objetivos , activación de conocimientos y contextualización	Mediante foto de la bolsa de Madrid y relación de objetivos funcionales (Presentación)
1 La nueva banca	Introducción vocabulario de banca y presentación del subjuntivo	Mediante diálogos de audio se completa ejercicios de huecos (Presentación)
2 ¡Habéis llegado al subjuntivo!	Práctica del presente del subjuntivo	Diferentes ejercicios de relación, y huecos (Práctica controlada)
3 La nueva banca (2)	Ampliación del vocabulario de banca e indicativo o subjuntivo + que	Mediante consultas a web actividades de práctica de estructura (presentación + práctica controlada)
4 El cliente	Ampliación de vocabulario y consejos + que + presente de subjuntivo	Mediante diálogos de audio práctica libre de vocabulario y practica de estructura subjuntivo (presentación + práctica controlada)
5 Tendencias del inversor	Ampliación y práctica de vocabulario y consejos y valoraciones + subjuntivo	Actividades con unidades léxicas y actividad de integración contenidos (práctica semi-controlada y práctica libre)
6 Valores para invertir	Prácticas vocabulario orales y escritas y valoraciones + que + subjuntivo	Actividades de prácticas orales y escritas (practica libre).
7 Preposiciones	Práctica preposiciones	Práctica de huecos con preposiciones (práctica controlada)
8 Escribe	Práctica escrita y repaso fonética unidades anteriores	Práctica de redacción de una carta (práctica libre)
9 Diferencias culturales	Prácticas orales y escritas interculturales sobre la banca + declarar o cuestionar informaciones con que + subjuntivo	(práctica controlada)
10 Lectura	Presentación, contextualización , práctica de comprensión de texto e interculturalidad	Prácticas de comprensión de texto y contextualización
Tarea final	Tarea globalizadora que consiste en definir un proyecto sobre la banca ética	Práctica globalizadora de producción libre

Fig.7. Cuadro análisis estructura unidad 7 de “En equipo.es 2” Edinumen, Madrid (2003)

Las secciones ocupan espacios variables que van, de la media página, caso de la sección *preposiciones*, a las tres páginas que ocupa la sección *tendencias del inversor*. No hay ninguna referencia a la temporalización de las actividades, en ninguno de los libros.

Todas las actividades que se describen a continuación pueden consultarse en el *Anexo I* de este trabajo, de la página 121 a la página 140.

4.1.2 *Sección Introducción*

Las dos páginas de la introducción incluyen los objetivos funcionales de la unidad y actividades de "precalentamiento". La introducción al tema *La banca y la Bolsa* se realiza mediante el *input* de una imagen (Foto difuminada de la Bolsa de Madrid), un texto grabado (grabación 28) y dos ejercicios (1.1 y 1.2.) de huecos. En esta misma sección se hace la presentación del presente de subjuntivo con el ejercicio de huecos 1.3. Podríamos decir que se trata de un ejercicio de gramática inductiva apta para una posterior reflexión, en el que las formas objeto de estudio son puestas de relieve mediante el propio relleno de huecos, siendo todos los espacios vacíos formas del presente de subjuntivo.

Seguidamente hay una presentación formal de las formas de las tres conjugaciones regulares del presente de subjuntivo y una nota en la que dice que todas las formas del ejercicio 1.3 corresponden al presente del subjuntivo.

4.1.3 *Sección ¡Habéis llegado al subjuntivo!*

Esta sección, que consta de dos páginas, empieza con un ejercicio de activación de conocimiento mediante la pregunta ¿qué sabes del subjuntivo? Después siguen una serie de ejercicios de huecos, de relación (de subjuntivo con su infinitivo) y de preguntas metalingüísticas relacionadas con el subjuntivo. Se trata de ejercicios de atención a lo formal y aunque el icono indica un trabajo en parejas, realmente no precisa de acción comunicativa. Finaliza la sección con una llamada a revisar de nuevo la grabación del ejercicio 1.1 y a las formas de *declaración + que + presente de subjuntivo*.

4.1.4 Sección *La nueva banca* (2)

Sección que consta de dos páginas en la que los dos primeros ejercicios (3.1 y 3.2), sirven para presentar y practicar unidades léxicas relacionadas con los servicios bancarios en internet. El ejercicio 3.3, ejercicio de grupo, es un ejercicio de práctica controlada en la que se le da al alumno las formas tipo *creo que + indicativo* y *no creo que + subjuntivo*. Se trata ejercicios de repetición en el que el estudiante debe utilizar el mismo *input* que se le ha suministrado con anterioridad. Seguidamente se da información formal sobre *valoraciones + que + presente de subjuntivo*.

4.1.5 Sección *El cliente*

Esta sección consta de una sola página y comienza con la actividad 4.1, que tiene como *input* un texto grabado y cuya finalidad es exponer al alumno a nuevo léxico financiero y situaciones que pueden darse en una entidad bancaria. Las dos actividades siguientes 4.2 y 4.3, tienen por objeto vincular los conocimientos previos con la nueva información a través de la puesta en común de problemas similares, a los del *input* auditivo anterior, que hayan podido tener los alumnos, se finaliza con la producción de *output controlado*, es decir, la respuesta lingüísticas de los alumnos en términos de producción, están controladas por el modelo de *consejos + que + presente de subjuntivo*

4.1.6 Sección *Tendencias del inversor*

Esta sección consta de tres páginas y comienza con una actividad léxica de tipo individual (5.1) que mediante el *input* de varios titulares de periódicos, pretende que el alumno incorpore nuevas unidades léxicas, buscando sinónimos, denominaciones y confrontándolas con la correspondencia en su propio idioma.

La siguiente actividad también de tipo individual (5.2), pretende que el alumno, mediante un *input* escrito, relacione unos titulares con unos mini-textos periodísticos. Se trata de una actividad de comprensión lectora.

La actividad 5.3, de tipo grupal, tiene relación con la anterior, ya que el alumno debe preguntar a sus compañeros aquellas unidades léxicas que desconozcan de los textos leídos. El *output* que se le pide al alumno es semi-controlado, ya que la respuesta lingüística, en términos de producción, están controladas por las preguntas y respuestas que se dan como modelo al pie de actividad.

La actividad 5.4 es una actividad de producción escrita, semi-globalizadora, que pretende que los alumnos escriban un texto periodístico relacionado con la actualidad económica española. El *input* será de orden escrito y serán los propios alumnos los que decidirán en que diarios buscarán los textos y noticias que le sirvan para la realización de la tarea. El *output* es una producción libre de expresión escrita que debe tener en cuenta las herramientas aprendidas en las unidades precedentes, incluidos los marcadores del discurso. Aunque el icono que precede a la actividad, indica que se trata de una actividad para realizarla en parejas, realmente no precisa de interacción comunicativa, ya que se trata de una actividad de comprensión lectora y expresión escrita, donde el proceso es unidireccional: el oyente-lector-espectador recibe (descodifica, interpreta y evalúa), no hay proceso interactivo en el que los participantes necesiten turnarse en la producción y recepción de un discurso.

Actividad 5.5, se trata de una actividad de grupo, relacionada con la anterior, en la que los alumnos pondrán en común, leyendo en voz alta, las noticias escritas por cada pareja y tomando notas de los titulares y los contenidos de las noticias de sus compañeros. Las correcciones se realizan entre los propios alumnos. Se trata de una actividad de producción oral libre.

Actividad 5.6, actividad de práctica oral en la que participa toda la clase para decidir cuál ha sido la mejor noticia desde el punto de vista de presentación y redacción. El *output* es *semi-controlado*, ya que el alumno debe utilizar las fórmulas que aparecen a pie de actividad para expresar su opinión.

4.1.7 Sección Valores para invertir

Esta sección consta de dos páginas y la primera actividad (6.1), de realización por parejas, pretende, mediante un *input* de diferentes textos escritos, que los alumnos intercambien información. Se trata de una actividad de comprensión lectora y de interacción oral.

Las dos actividades siguientes (6.2 y la 6.3), relacionadas con la anterior y de realización por parejas, pretende que los alumnos expresen y argumente su opinión de comprar o no comprar los valores descritos anteriormente. El *output* que se le pide al alumno es un *output controlado* por las fórmulas del subjuntivo que se describen al final de las actividades.

4.1.8 Sección Preposiciones

Se trata de una actividad de relleno de huecos, en el que se repasan algunas preposiciones.

4.1.9 Sección Escribe

Esta sección empieza con un *input* escrito. Se trata de una carta formal en la que se pide que tomen nota del cambio de domicilio de una empresa y de la domiciliación de recibos. El *output* que se le pide al alumno es la producción de un texto similar en el que informe a su banco del cambio de número de teléfono y fax.

Después sigue un cuadro con explicación metalingüística sobre la acentuación de las palabras agudas.

La tercera y última actividad (9.3) de esta sección es también una actividad de grupo en la que los alumnos deberán hacer preguntas sobre los temas que les despierten más curiosidad, para poder comentar su impresión. Debajo sigue un cuadro explicativo de *fórmulas de valoración + que + presente de subjuntivo*, por lo que se entiende que el alumno debe usar dichas fórmulas para expresar sus valoraciones.

En esta sección, el libro del profesor, recomienda que se realicen las actividades 1, 8 y 9 para consolidar las formas de la actividad anterior.

4.1.10 Sección Lectura

Inicia la sección con una actividad (10.1) de activación de conocimientos, mediante preguntas relacionadas con los fondos éticos y solidarios, que es la temática del texto que debe leerse a continuación (actividad 10.2).

En la actividad 10.3 el alumno debe preparar de cinco a ocho preguntas relacionadas con el texto y preguntárselas a su compañero, que deberá responderlas, sin mirar el texto. Se trata de una actividad de comprensión lectora.

En la actividad 10.4, que tiene como *input* el mismo texto utilizado para las actividades anteriores, los alumnos deben confrontar la información sobre la gestión de los fondos en España, con lo que sepan de los fondos equivalentes en su país, indicando cuales son los más rentables o de mayor aceptación.

4.1.11 Tarea final

La tarea final, es un trabajo de grupo, que consiste:

- 1) En definir un banco ético. Para lo que se dan una serie de pautas de los puntos que han de elaborar: nombre de banco, país donde se pondrá en marcha, decálogo explicativo de la filosofía empresarial, perfil de los clientes, descripción de los productos y servicios, estrategias para conseguir inversores, diseño y contenido del folleto publicitario.
- 2) Presentar el proyecto al resto de la clase.
- 3) Tomar notas de los proyectos de los compañeros, con los puntos fuertes y débiles.
- 4) Decidir cuál es el proyecto más viable. Para esta última parte, se les pide a los alumnos que utilicen los recursos vistos en la unidad, así como las fórmulas del subjuntivo para expresar opinión.

4.1.12 Sección Hispanoamérica

Las tres actividades de esta sección están encaminadas a las competencias de conocimiento del mundo, en concreto de Venezuela, y son actividades de comprensión lectora y auditiva.

4.1.13 Análisis y valoración de la unidad

La unidad sigue un modelo clásico de *PPP* (*PRESENTACIÓN-PRÁCTICA-PRODUCCIÓN*), en el que se han introducido actividades contextualizadoras, en la etapa previa y en algunas posteriores:

FASE DE PRESENTACIÓN:

- 1) Exposición de los materiales de trabajo y de los objetivos propuestos
- 2) Actividades de contextualización y de activación de conocimientos previos.
- 3) Exposición del alumno a nuevos materiales (textos escritos, textos orales, reglas o cuestiones gramaticales, léxico, etc.)

FASE DE PRÁCTICAS:

- Controlada
 - 4) En estas prácticas la atención del alumno se atrae explícitamente a los objetivos pretendidos mediante actividades expresamente dirigidas y controladas.
- De repetición consolidación.
 - 5) Estas prácticas se complementan con el libro de ejercicios y son prácticas: de repetición, de sustitución, de transformación, etc. Que requieren la utilización de los elementos estructurales similares o iguales a los que se han practicado anteriormente, en las prácticas

controladas, por ello las he ido llamando anteriormente semi-controladas.

FASE DE PRODUCCIÓN

- 6) En esta fase se le pide al alumno que utilice los conocimientos adquiridos durante la presente unidad, y las precedentes, de forma autónoma y de manera parcialmente diferente.

El tema central en esta unidad, en lo que a gramática se refiere, es el presente de subjuntivo. En cada una de las actividades en que se practica este modo verbal, los *inputs* que se utilizan son *inputs* tradicionales, no están estructurados, ni realizados. Las instrucciones expresas son las de observar la forma, por lo que al alumno no se le da la posibilidad de interpretar las nuevas formas. Bajo mi punto de vista, no hay actividades que fomenten la reflexión y la discusión acerca de las formas y las reglas gramaticales, ya que el suministro de ellas, se da de forma directa y sólo en la primera actividad (1.3) de presentación del subjuntivo, podríamos decir que se trata de un ejercicio, de enseñanza implícita, de *input* realizado, ya que las formas objeto de estudio son puestas de relieve mediante el propio relleno de huecos, siendo todos los espacios vacíos formas del presente de subjuntivo. En general y con excepciones como las descritas anteriormente, podemos decir que el manual sigue una enseñanza de la gramática *deductiva* (se presenta una estructura, se ejemplifica y se ejercita) y *explícita*, ya que, aunque no se da toda la terminología metalingüística, si se suministran reglas gramaticales.

4.2 Análisis de “Socios 2” Difusión, Barcelona (2008)



El manual, correspondiente al nivel B1, según MCER, está compuesto por: libro del alumno, libro del profesor (descargable de manera gratuita para los profesores dados de alta en la web de la editorial), Cuaderno de ejercicios y material de audio (2 cds y 1 DVD.) El libro del estudiante consta de 12 unidades didácticas más tres apéndices: uno gramatical, uno de textos y actividades, que complementa cada unidad, y otro con las transcripciones de todos los textos orales. El libro de ejercicios se compone de 12 unidades, correspondientes a las 12 del libro del alumno, 4 módulos de evaluación intercalados cada tres unidades, y un apéndice con las transcripciones de todos los textos orales. El libro del profesor se divide 12 unidades, igual que el libro del alumno, más dos apéndices, uno con las soluciones de las actividades del Cuaderno de ejercicios y otro con las transcripciones de los reportajes del DVD Socios y colegas.

4.2.1 Estructura de la unidad 7: “Internet”

La unidad seleccionada, que corresponde al tema *Internet*, posee una estructura que consta de una secuencia de actividades de 12 páginas y está articulada en: introducción, 9 secciones y una tarea globalizadora. Veamos el resumen:

Libro del alumno		
Secciones	Contenidos	Actividades
Presentación	Presentación de la Tarea Final, presentación de objetivos funcionales y gramaticales, activación de conocimientos y contextualización	Mediante foto de un joven delante de un portátil se entra en situación y se presentan objetivos funcionales y gramaticales (Presentación)
1 Internet y las empresas	Contextualización y presentación de estructuras <i>para que, es importante que, es fundamental que, es básico que, lo ideal es que, lo fundamental es que...</i> + presente de subjuntivo	Mediante textos escritos prácticas de relación e interpretación (Presentación)
2 Internet y tú	Práctica controlada de estructuras para hablar del tiempo transcurrido: <i>hace mucho, desde</i>	Mediante un input de varias frases, práctica oral (práctica controlada)
3.Direcciones electrónicas	Vocabulario direcciones electrónicas	Mediante diálogos de audio, práctica controlada sobre léxico de direcciones electrónicas (presentación + práctica controlada)
4 Una página Web	Expresar una opinión	Mediante <i>inputs</i> gráficos y diálogos orales, actividades de comprensión auditiva (práctica controlada)
5 Netgourmet	Presentar estructuras de deseos e intenciones: querer, desear, esperar, pretender + Infinitivo o Presente de Subjuntivo.	Mediante un texto escrito y otro gráfico, práctica de reflexión gramatical y expresar deseos + subjuntivo (Presentación y práctica controlada)
6 ¿Cómo están?	Expresar frases relacionadas con el tiempo transcurrido desde que empezaron a hacer una actividad y unidades léxicas relacionadas con estados de ánimo.	Mediante textos escritos y gráficos, práctica de reflexión gramatical (práctica controlada)
7. ¿qué haces por internet?	Unidades léxicas actividades que pueden realizarse por internet y valorar : <i>vale/merece la pena + Infinitivo/que + presente de subjuntivo</i>	Actividades de presentación y práctica semi-controlada
8.Una web para estudiantes	Indicar localización espacial	Práctica de producción escrita semi-controlada
9.Cambios en la web	Modelos de correos electrónicos	Mediante un <i>input</i> de texto escrito práctica de comprensión y producción escrita (práctica semi-controlada)
10. Tarea final	Opinar y escribir un correo electrónico	Mediante diferentes <i>inputs</i> de textos escritos, prácticas de expresión oral y escrita (práctica semi-controlada)

Fig.8. Cuadro análisis estructura unidad 7 de “Socios 2” Difusión, Barcelona (2008)

Las secciones ocupan espacios de una o media página y no hay ninguna referencia a la temporalización de las actividades, en ninguno de los libros.

Todas las actividades que se describen a continuación pueden consultarse en el *Anexo II y III* de este trabajo, de la página 141 a la página 162. Incluye libro de trabajo y libro del estudiante.

4.2.2 *Sección Introducción*

La página de la introducción, o portada, incluye los objetivos funcionales de la unidad y los gramaticales, así como la descripción de la tarea final. El ‘precalentamiento’ y la introducción al tema, *Internet*, se realiza mediante el *input* de una imagen (Foto de un joven delante de un ordenador).

4.2.3 *Sección Internet y las empresas*

Es una sección de una página que consta de dos ejercicios (A y B) de comprensión lectora, primero, y de reflexión gramatical después. Mediante un *input* de cinco pequeños textos escritos, se les pide a los alumnos que relacionen cada texto con una frase y después que resuman uno de ellos. Estas actividades tienen como objetivo contextualizar el tema de la unidad (internet) y aportar información socio-cultural sobre la actividad o documentos que se van a presentar en ella.

Una vez comprendido los textos, se les pide a los alumnos que, individualmente, los lean de nuevo y que subrayen las frases que contengan las siguientes estructuras: *para que, es importante que, es fundamental que, es básico que, lo ideal es que, lo fundamental es que, es útil que...* Se trata de una actividad de presentación gramatical, concretamente de las formas que acompañan el presente de subjuntivo. En la actividad anterior se había prestado atención al significado y ahora se les pide a los alumnos que lo hagan en la forma. Si las sometemos a la comparación del modelo de Lee y VanPatten (1995), sobre actividades de procesamiento del *input*, que, por otra parte, parece que es al modelo que más se acerca la conceptualización de la gramática de este manual, diríamos que se trata de actividades de procesamiento inicial o de referencia. Es importante resaltar que

durante la fase inicial de la instrucción, los aprendices no tienen que producir las formas para empezar a adquirirlas.

Más tarde, se les pide que se fijen en la forma verbal que acompaña todas estas estructuras, que se trata del *Presente de Subjuntivo* para *expresar finalidad* y *expresar conveniencia*. Se trata de una actividad de reflexión gramatical en la que se vuelve a prestar atención a la forma, al igual que la anterior, dentro del modelo propuesto por Lee y VanPatten, las encuadraríamos en las de procesamiento inicial en la que los alumnos no necesitan producir las formas para empezar a adquirirlas.

Para que los alumnos comprueben de lo acertado o errado de sus hipótesis, se les puede remitir al apéndice gramatical del libro del alumno, en la página 179, los dos primeros esquemas, contienen las estructuras *para Expresar finalidad* y *Expresar conveniencia*. Desde mi punto de vista es un poco escasa la información metalingüística para la confrontación de las hipótesis.

Para esta sección, en el libro del profesor, se recomienda que los alumnos realicen los ejercicios 1, 3 y 11 del Cuaderno de ejercicios. En el número 1 (A, B y C), mediante un *input* de dos textos escritos, los alumnos vuelven a hacer reflexión gramatical sobre las estructuras *para + infinitivo* y *para + que + Presente de subjuntivo* y una práctica oral semi-controlada sobre las mismas estructuras. Tienen como finalidad la práctica de las estructuras gramaticales. Si las sometemos a la comparación del modelo de Lee y VanPatten (1995), sobre actividades de procesamiento del *input*, podríamos decir que se trata de actividades de producción de referencia, que sirven para asegurarnos que los alumnos están prestando atención al ítem gramatical correspondiente.

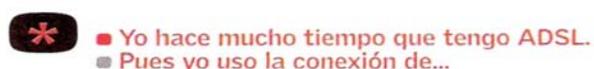
En el número 3 (A y B), mediante un *input* escrito, los alumnos vuelven a practicar las estructuras de *Expresar finalidad* y *Expresar conveniencia*. Práctica semi-controlada. Bajo el modelo de Lee y VanPatten actividades siguen siendo actividades de referencia.

En el número 11, los alumnos, mediante un *input* de texto escrito, realizan una práctica de producción escrita indicando a un amigo que *merece la pena* y que *no*

merece la pena visitar en su ciudad, siguiendo como modelo el *input* escrito anterior. Se trata de una práctica de consolidación de las estructuras gramaticales. Lo que Lee y VanPatten llamarían actividades afectivas.

4.2.4 Sección *Internet y tú*

Sección que consta de media página en la que los dos ejercicios a realizar (A y B), sirven para presentar y practicar unidades léxicas relacionadas con los usos de internet y la presentación de las estructuras que señalan el inicio de una actividad, pero no queda claro, ya que no hay *inputs* realizados ni reflexión y lo que se le pide al alumno es que repita las estructuras:



Para obtener más información sobre estas estructuras hay que remitir a los alumnos al esquema gramatical que se encuentra en la página 180 del apéndice gramatical del libro del alumno. En este caso el modelo de procesamiento del *input*, se desvanece, ya que faltarían las actividades de reflexión inicial y de referencia, en la que los alumnos observan sin producir las formas.

El libro del profesor recomienda, para esta sección, la actividad 6 (A y B), del cuaderno de ejercicios, que son prácticas controladas que sirven para fijar las estructuras de señalización de inicio de una actividad. Al faltar la fase anterior, estas actividades pierden el sentido que les atribuye el modelo de procesamiento del *input* y se convierten en prácticas repetitivas mecánicas que podríamos encontrar en cualquier otro modelo, como el de gramática-traducción.

4.2.5 Sección *Direcciones electrónicas*

Sección, que al igual que la anterior consta sólo de media página y cuyos tres ejercicios (A, B y C) tienen como objetivo la adquisición del vocabulario de las direcciones electrónicas. El *input* usado es variado: oral, escrito, visual y la ayuda de un cuadro con la descripción de los símbolos. La producción (*output*) que se les pide a los alumnos, es una práctica controlada oral y escrita de repetición de los

signos que se usan en internet. Aquí estamos ante un modelo tradicional de Presentación y Práctica controlada de unidades léxicas.

4.2.6 Sección Una página Web

Esta sección consta de una página, en la que los 4 ejercicios (A, B, C y D) a realizar tienen como objetivo expresar la opinión, en este caso sobre el diseño de una página web. El primero de los ejercicios pretende, mediante un *input* visual (una foto de una página web en la que se ve un paisaje de montaña, el nombre de la web y varias palabras que describen las opciones de la web), que los alumnos activen conocimientos sobre los servicios que ofrece la web y una práctica controlada con la estructura *a mi me parece que*, para expresar opinión, que por otra parte los alumnos han tenido ocasión de ver u oír con anterioridad. En este caso el modelo de procesamiento del input, se desvanece, ya que las faltan actividades de reflexión inicial, y las de referencia, en la que los alumnos sólo observan, sin producir las formas.

En los dos ejercicios siguientes, mediante un *input* oral, los alumnos harán primero una práctica de comprensión auditiva, mediante un ejercicio de vacío de información y otro de verdadero o falso. Seguidamente, en el ejercicio D, los alumnos expresarán acuerdo o desacuerdo, con estructuras como la del modelo que se les ofrece *Yo creo que...* Se trata de una práctica controlada, pero en este caso, no tiene suficiente *input* como modelo de imitación, ni práctica de reflexión, ni cuadro gramatical de referencia. Los alumnos pasan directamente a la práctica sin haber realizado con anterioridad ni presentación ni reflexión gramatical. Aquí no parece seguir ningún modelo, ni el tradicional de PPP, ni el de procesamiento del *input*, ya que faltan actividades de reflexión inicial y las de referencia, en la que los alumnos sólo observan, sin producir las formas.

4.2.7 Sección Netgourmet

Esta sección consta de una página, dividida en 4 ejercicios. En el primero y segundo de estos ejercicios (A y B), mediante un *input* realizado de las estructuras correspondientes a deseos e intenciones: *querer, desear, esperar, pretender* +

Infinitivo o Presente de Subjuntivo, se les pide a los alumnos una práctica de comprensión lectora, mediante la asociación del texto escrito con un texto visual (dos imágenes de páginas web). Se trata de actividades de presentación y activación de conocimientos sobre servicios que puede ofrecer una empresa de hostelería y de presentación de las estructuras gramaticales de *expresar deseos o intenciones + Infinitivo o Presente de Subjuntivo*. Sometiéndolas a comparación con el modelo propuesto por Lee y VanPatten, diríamos que se trata de actividades de procesamiento, de inicio, es decir, de referencia. Como ya hemos ido diciendo, es importante resaltar que durante la fase inicial de la instrucción, los aprendices no tienen que producir las formas para empezar a adquirirlas.

El tercer ejercicio tiene como objetivo la presentación y reflexión de las estructuras que corresponden a deseos e intenciones: *querer, desear, esperar, pretender + Infinitivo o Presente de Subjuntivo* en las que se les pide a los alumnos que se fijen en las estructuras marcadas en negrilla y que características tiene el segundo verbo de cada construcción. Dentro del modelo de Lee y VanPatten, estarían en el grupo de las de referencia, que sirven para asegurarnos de que los alumnos están prestando atención al ítem gramatical correspondiente.

Para que los alumnos verifiquen su hipótesis se les remite al apéndice gramatical de la página 179 del libro del alumno. Esquema gramatical que, bajo mi punto de vista, no es todo lo extenso que podría ser. Actividad que se enmarcaría, según el modelo de Lee y VanPatten en actividades de referencia, que sirven para asegurarnos que los alumnos están prestando atención al ítem gramatical correspondiente.

Por último, en el ejercicio D, se pide a los alumnos que hagan una lista con las cosas que el director de Netgourmet pide a *Internet Creación*. El objetivo de esta práctica semi-controlada es la producción de frases con expresiones de *deseos + presente de subjuntivo*. Al igual que la anterior se trata de presentación de las estructuras gramaticales de *expresar deseos o intenciones + Infinitivo o Presente de Subjuntivo*. Sometiéndolas a comparación con el modelo propuesto por Lee y VanPatten, diríamos que se trata de actividades de procesamiento de relación, del

grupo de las afectivas, que además de practicar las formas sirve para que los alumnos puedan dar su opinión personal sobre temas del mundo real.

Se recomienda que los alumnos hagan las actividades 7 (A y B) del Cuaderno de ejercicios, correspondiente a esta unidad. En dichos ejercicios, mediante un *input* oral pide a los alumnos una actividad de comprensión auditiva y otra de producción escrita en la que se practica nuevamente expresiones de *deseos + presente de subjuntivo*. Se trata de una actividad de consolidación de las estructuras gramaticales. Según el modelo de Lee y Vanpatten actividades afectivas, que sirven para que los alumnos puedan dar su opinión personal sobre información del mundo real.

4.2.8 Sección *¿Cómo están?*

En la primera actividad de esta sección, mediante *inputs* de textos realzados y visuales, se les pide a los alumnos que se pongan en situación, que activen conocimientos sobre estados de ánimo. Se ofrece un modelo de lengua para que los alumnos produzcan las estructuras. Posteriormente, se les pide que reflexionen sobre las estructuras marcadas en negrilla (*hace una hora que, desde que, hace, lleva*) relacionadas con el tiempo transcurrido desde que empezaron a hacer una actividad y sobre los tiempos verbales que las acompañan. También se les pide que comenten con el profesor si existe alguna estructura en su lengua que expresen lo mismo. A continuación se les pide a los alumnos que completen las frases propuestas referidas a ellos mismos, con la ayuda de modelos de lengua que se facilita más abajo. Según el modelo de Lee y VanPatten estas actividades se encuadrarían en procesamiento inicial y de referencia, las primeras, donde los alumnos prestan atención a las formas, y la última, de procesamiento afectiva.

Por último, en la actividad D, se les pide que comenten las frases en parejas y que digan si les ha sorprendido alguna información sobre su compañero. Se trata de actividades de consolidación de las estructuras que señalan el inicio de una actividad, que se presentaron en la Sección “Internet y tú”. Como indicábamos más arriba el cuadro gramatical de estas estructuras se halla en la página 180 del libro del alumno. Según el modelo de Lee y VanPatten actividad de procesamiento

afectiva, que sirven para que los alumnos puedan dar su opinión personal sobre información del mundo real.

Se recomienda que los alumnos realicen las actividades 4 (A y B) y 5 (A y B) del Cuaderno de ejercicios. Las 4A y 4B consisten en una actividad de comprensión lectora en la que primero se realiza un ejercicio de anticipación, de verdadero o falso, posteriormente un ejercicio de huecos, en el que se ha de colocar en los espacios en blanco, las formas *lleva, desde, des que, desde hace o hace* y finalmente se corrige la primera actividad con la lectura del texto completo. Práctica controlada. Se trata de que los alumnos consoliden las estructuras estudiadas con anterioridad. Según el modelo de Lee y VanPatten serían de procesamiento de relleno de hueco, de referencia.

Las 5A y la 5B, son también prácticas de consolidación de las formas *lleva, desde, des que, desde hace o hace*, la primera de transformación de diálogos, en escritos en tercera persona y, el segundo, mediante *inputs* visuales y los textos anteriores, se le pide al alumno que produzca frases según un modelo dado. Práctica controlada. Según el modelo de Lee y VanPatten serían actividades de procesamiento afectivas en la que los alumnos pueden dar su opinión personal sobre información del mundo real.

4.2.9 Sección *¿Qué haces por internet?*

Mediante un *input* escrito de 12 oraciones sobre usos de internet, se les pide a los alumnos que practiquen las expresiones ya trabajadas anteriormente: *vale/ merece la pena*. Por ejemplo: *Vale la pena comprar libros por internet, son mucho más baratos; yo no creo que valga la pena participar en foros*. Se trata de prácticas de ampliación de léxico sobre servicios de internet y de consolidación de estructuras. Según el modelo de Lee y VanPatten de procesamiento afectivas, aunque en este caso, la presentación y reflexión gramatical de atención a la forma no se dio con anterioridad, es decir, no se realizaron actividades afectivas. Esto las convierte en prácticas mecánicas, que podrían encuadrarse en cualquier otro modelo.

4.2.10 Sección *Una página web para estudiantes*

Las dos actividades de esta sección tienen el mismo *input* visual, que consiste en la reproducción de la imagen de una página web, iconos y palabras que pueden ser opciones de una página web. El objetivo es que los alumnos, en parejas, discutan sobre el diseño de una página web y practiquen oraciones de localización espacial, tales como *¿por qué no lo ponemos/ al lado, encima, debajo de, entre, en la parte superior...?* Se proporciona al alumno un cuadro-esquema con las partículas que señalan la localización espacial. Es una práctica semi-controlada de producción oral que corresponde a las que Lee y VanPatten llaman de procesamiento afectivas. En este caso tampoco hay reflexión sobre las estructuras ni actividades de referencias en las que los alumnos solo deben prestar atención a la forma, sin producir las estructuras.

4.2.11 Sección Cambios en la web

Esta sección empieza con un *input* escrito. Se trata de un correo electrónico formal en la que un restaurante pide a sus clientes que tomen nota de su nueva página web y de los nuevos servicios que prestan. Las actividades consisten, primero, en un ejercicio de comprensión lectora, en la que se les pide a los alumnos que expliquen el objetivo del correo y después en una práctica de producción escrita en la que los alumnos, en pareja, deben escribir un correo similar anunciando nuevos servicios de una empresa real o ficticia. Estas dos actividades tienen por objeto, primero, activar conocimientos sobre los servicios que las empresas pueden ofrecer a través de internet y después la consolidación de estructuras para hablar del inicio de una actividad y expresar finalidad con *para que + Presente de subjuntivo*. Dentro del modelo de Lee y VanPatten estarían dentro de las afectivas que sirven para que los alumnos puedan dar su opinión personal sobre información del mundo real. Aquí, siguiendo el modelo, se pasa de la frase al discurso.

En el libro del profesor se recomienda que se realicen los ejercicios 2, 8, 9, del Cuaderno de ejercicios. Las dos primeras, son similares a las ya realizadas en el libro del alumno, pero la empresa es un banco, en lugar de un restaurante, por lo que los objetivos son idénticos.

La A y B del 8, son actividades que, mediante el *input* de los diálogos orales de una reunión de marketing, pide a los alumnos que identifiquen el objetivo de la reunión, el resumen de las opiniones de los hablantes y la predicción, o hipótesis, de la solución que van a adoptar los hablantes. Las dos primeras, son prácticas de comprensión auditiva, aunque la segunda tiene como objeto, además, la práctica de las estructuras *quiere que, propone que, sugiere que, prefiere, necesita, pide que + subjuntivo*, ya que es como debe iniciarse los resúmenes de cada uno de los participantes en la reunión. En este caso no ha habido presentación previa de las estructuras, ni inputs realizados, con los que los alumnos prestaran atención a la forma sin realizar producción alguna, por lo que tampoco seguiría el modelo propuesto por Lee y VanPatten. Se convierte en práctica mecánica.

Finalmente, la actividad C del ejercicio 8, pide que los alumnos expresen su opinión sobre qué solución creen que van a adoptar. Se les ofrece de modelo la frase: *Pues yo diría que...* Tampoco en este caso ha habido presentación previa de la estructura, ni ejemplos suficientes con los que los alumnos puedan aventurar una hipótesis.

4.2.12 Tarea final Una nueva web

La tarea final, es un trabajo de grupo, que consiste en tres actividades:

A) Mediante un *input* de tres cuadros-esquemas sobre negocios en internet, se les pide a los alumnos que piensen en un negocio o empresa que crean que puede tener éxito en internet. En el libro aparecen tres propuestas pero pueden optar por otra que les parezca mejor. Una vez hayan decidido el tipo de empresa, se les pide que piensen en el tipo de clientes que pueden tener y en los objetivos de su presencia en la red (hasta aquí se trata de una actividad de presentación y activación de conocimientos previos). El objetivo es practicar las estructuras de *expresar opinión + presente de subjuntivo*. Se ofrece como modelo las frases: *A mí me parece que la más viable y la que más posibilidades ofrece es... Sí, y su público meta es sobre todo...* No existe ningún esquema gramatical, explicación metalingüística o reflexión gramatical sobre estas estructuras, tampoco han aparecido con anterioridad a lo largo de la unidad. Se trata de una actividad de producción semi-controlada, que según el modelo de Lee y

VanPatten estarían dentro del de las afectivas, pero que al faltar las de *procesamiento iniciales* y de referencia, en la que los alumnos sólo observan y reflexionan, sin producir las formas, el modelo de procesamiento del input, no se cumple y se convierte en prácticas mecánicas repetitivas que podríamos encontrar en cualquier modelo.

- B) Con el mismo *input* que en la actividad anterior, se les pide a los alumnos que preparen un dibujo, como borrador, con sus ideas sobre cómo creen que debería ser la primera página de su web, para llamar la atención de sus posibles clientes y que tengan en cuenta la ubicación de todos los elementos: el logotipo, la barra de menú, los iconos... Se ofrece como modelo la frase *Para que sea una página útil y atractiva debería...* Se pretende que los alumnos practiquen las oraciones de localización espacial vistas anteriormente: *al lado, encima, debajo de, entre, en la parte superior...* y las estructuras *para + infinitivo* y *para + que + Presente de subjuntivo*. Se trata de una práctica de producción escrita de consolidación semi-dirigida. Según el modelo de Lee y VanPatten se trata de actividades afectivas, en la que los alumnos además de practicar las formas, pueden dar su opinión sobre el mundo real. En su momento no se presentaron las estructuras.
- C) Esta actividad es una práctica de producción escrita semi-dirigida, que pide a los alumnos que escriban un correo electrónico a una empresa especializada en diseño de páginas web. Se les da a los alumnos un *input* escrito (modelo de correo electrónico) y se les pide que incluyan todos los detalles sobre cómo quieren que sea su página.

4.2.13 Análisis y valoración de la unidad

El tema central en esta unidad, al igual que en la anterior, es el presente de subjuntivo, aunque el modelo de abordaje es totalmente diferente del manual anterior. El modelo conceptual que parece traslucir en el tratamiento de la gramática está más próximo al propuesto por Lee y VanPatten (1995) de procesamiento del input estructurado, sobre todo, queda patente, en las primeras actividades de la sección "*internet y las empresas*", donde sigue el modelo de

atención al significado y a las formas, ya que enfrenta primeramente al alumno al texto para que lo procese comunicativamente (foco en el significado) y, posteriormente le hace localizar las formas, observarlas, clasificarlas y establecer hipótesis (foco en lo formal).

En alguna de las actividades utiliza las técnicas de enriquecer y estructurar el *input* mediante el realce de los elementos en cuestión con letra negrita, lo que permite dirigir la atención del alumno hacia la forma lingüística y le predispone para inferir el significado en el marco global del contexto, pero no lo sigue en la presentación de todas las estructuras y, en ocasiones, no ofrece suficientes modelos de la lengua ni la cantidad de ejemplos suficientes para que el alumno pueda inferir cualquier hipótesis. Por otra parte, bajo mi punto de vista, no hay explicaciones formales que empleen un metalenguaje apropiado para que los alumnos no nativos comparen y reformulen sus hipótesis si fuera necesario.

Es evidente que el manual aboga más por una gramática reflexiva (aunque algunas de las estructuras presentadas no se realiza esta reflexión) e implícita, ya que a lo largo de todo el manual las explicaciones metalingüísticas y los esquemas gramaticales, siempre al final del libro, son más escuetos que en el manual anterior. En algunos casos, como en del *expresar opinión + presente del subjuntivo*, se echan en falta, igual que la reflexión gramatical sobre este tema. En este caso concreto, el modelo de atención al significado y la forma, se desvanece.

En las prácticas de producción libre, caso de la tarea final, parece más actividades de práctica semi-controlada, que una actividad de producción globalizadora de práctica libre. Esto no es una crítica, ya que hay alumnos, de este nivel, que las prefieren

En este caso, hemos descrito todas las actividades del Cuaderno de ejercicios, que sugiere el libro del profesor para complementar la unidad, porque más que recomendables, se diría que son imprescindibles para la consolidación gramatical; de lo contrario, es prácticamente imposible que los alumnos interioricen las estructuras. Además de que algunas de las actividades de dicho Cuaderno, son también de reflexión gramatical, caso de la actividad 1B.

Sometiéndola a comparación con los cuatro modelos descritos por Ventura Salazar (2006), diremos que, respecto a la gramática, no es un modelo que encaje totalmente en los propuestos por el autor, pero podríamos decir que es *inductivo* (a partir de la práctica de las estructuras gramaticales se llega a la interiorización de las reglas de uso) y *semi-explicita* (aunque no hay presentación de las reglas gramaticales, ni terminología metalingüística, si aporta apoyo gramatical, mediante esquemas al final del libro).

4.3 “Análisis de Temas de Empresa - Certificado Superior” Edinumen, Madrid (2006).



Es un manual de preparación para el examen del Certificado Superior de Español de los Negocios de la Cámara de Comercio e Industria de Madrid, aunque según declaran sus autores en la presentación del mismo, el manual permite a los estudiantes desarrollar sus destrezas, adquirir el léxico relacionado con el español de los negocios y desarrollar su competencia intercultural a un nivel B2, según el MCER.

El manual está compuesto por libro del alumno y el libro de claves. El libro del alumno consta de doce temas con actividades recopilatorias al final de cada uno de ellos, dos tareas (una al final del tema 2 y otra al final del tema 5) y un modelo de examen al final del libro. Según declaraciones de los propios autores, para que la implantación de este manual en el aula resulte motivadora y significativa para los estudiantes, el manual tiene un hilo conductor: la creación de una empresa. El Libro de Claves incluye, además de las respuestas a las actividades del libro del alumno, sugerencias para el aula y explicaciones adicionales sobre algunos temas. Es decir, sirve también como libro del profesor.

4.3.1 Estructura de la unidad 7: La actividad Comercial de la Empresa: Producto y precio

La unidad seleccionada, que corresponde al tema *La actividad Comercial de la Empresa: Producto y precio* posee una estructura que consta de una secuencia de actividades de 12 páginas y está articulada en: introducción, 7 secciones, más una de actividades recopilatorias. Veamos el resumen:

Libro del alumno		
Secciones	Contenidos	Actividades
Portada	Activación de conocimientos y contextualización del tema de la unidad	Mediante foto difuminada de unos cojinetes y dos personas dándose la mano.(Presentación)
1 La actividad comercial	Activación de conocimientos y contextualización del tema.	Diferentes ejercicios de relación y huecos (Presentación y práctica controlada)
2 El Mercado	Vocabulario sobre el mercado	Diferentes ejercicios de relación, huecos y producción escrita (Práctica controlada y libre)
3 Los consumidores	Diferenciar necesidad y deseo y crear tabla de potenciales consumidores	Debate sobre necesidades consumidores, test personal tendencias a las compras (¿?)
4 El Marketing	Definición de Marketing	Mediante un <i>input</i> de texto escrito, que define la palabra marketing (práctica libre)
5 El producto: tipos	Definición tipos de productos	Actividades de relación y huecos con unidades léxicas relacionada con tipos de productos (práctica semi-controlada y práctica libre)
6 El producto: La marca	Definición de Marca	Actividades de relación y huecos con unidades léxicas relacionadas con la marca de los productos (Prácticas controladas y libres)
7 Precio	Unidades léxicas sobre precio y estrategia	Práctica de relación (práctica controlada)
8 Actividades recopilatorias	Debate sobre “No logo” o “Pro logo”	Práctica oral (práctica libre)

Fig.9. Cuadro análisis estructura unidad 7 de “Temas de Empresa” Edinumen, Madrid (2006).

Las secciones ocupan espacios variables que van, de un tercio de página, caso de la sección *Marketing*, a las tres páginas que ocupa la sección *El mercado*. No hay

ninguna referencia a la temporalización de las actividades, en ninguno de los libros.

Todas las actividades que se describen a continuación pueden consultarse en el *Anexo V* de este trabajo, de la página 177 a la página 188.

4.3.2 *Sección Introducción*

En la introducción no se presentan ningún objetivo, la contextualización del tema de *La actividad Comercial de la Empresa: Producto y precio* se hace mediante una fotografía difuminada de unos cojinetes y dos personas dándose la mano.

4.3.3 *Sección La actividad comercial*

Esta sección, que consta de algo más de una página, empieza con dos preguntas relacionadas con la actividad comercial que sirven de activación de conocimiento sobre el tema de la unidad. Después sigue un ejercicio de huecos y otro de relación también relativos a la actividad y la finalidad comercial. Podríamos decir que son actividades de presentación (contextualización y activación de conocimientos).

4.3.4 *Sección El mercado*

Sección que consta de tres páginas en la que los dos primeros ejercicios, sirven para presentar unidades léxicas relacionadas con los tipos de mercado. El ejercicio 3, que consta de tres apartados, (aunque el tercero (c), parece no tener demasiada relación con los dos anteriores), es, primero, un ejercicio de práctica semi-controlada en la que mediante un *input* de un texto escrito, se le pide al alumno, que resuma los argumentos que alegan diferentes compañías de telefonía, en un contencioso. Las formas que se sugieren son: *alega que...* y *alegan que...*, pero no ofrecen ningún texto realizado, ni ejemplo alguno que sirva a los alumnos como guía. Parece que el único objetivo es el de ampliar léxico sobre el mercado de telefonía fija y de ampliar conocimientos socio-culturales ya que la práctica de las dos estructuras *alega que...* y *alegan que...* ni siquiera es necesaria, ya que

encabeza cada una de ellas una columna donde los alumnos colocar los argumentos, dependiendo si es plural o singular.

Más tarde, en el apartado *b*, se les pide que den su opinión sobre las razones por las que el tribunal ha dado la razón a ASTEL. En este caso no hay ningún modelo que sirva de guía al alumno. Tenemos, primero, un ejercicio de comprensión escrita y después uno de producción escrita libre, que no parece perseguir ningún objetivo gramatical.

En el apartado *c* de este ejercicio, que como decíamos más arriba, no parece tener relación con la secuencia de los dos anteriores, ya que tiene un *input* totalmente diferente (una carta de un director de marketing a un cliente y un formulario de solicitud), se les pide a los alumnos que den su opinión, justificando, si les parece o no, fraudulentos la carta y el formulario. Posteriormente se les pide que escriban una carta mejorando la oferta del servicio que se ofrece en la carta de muestra. Estas dos actividades son de práctica libre. Gramaticalmente no parece perseguir objetivo alguno, tal vez, solo pretende que los alumnos adviertan la estructura de una carta.

4.3.5 Sección *Los consumidores*

Esta sección consta de poco más de una página y comienza con una actividad de producción escrita e interacción oral, que tiene como *input* un texto que habla sobre la publicidad y la creación de necesidades. Se les pide a los alumnos que expresen y justifiquen su opinión, respecto al texto. Se trata de una práctica de producción oral y escrita libre. Parece que el único objetivo sea la ampliación de léxico. No se les proporciona a los alumnos ejemplos ni modelo alguno con el que guiar la práctica, tampoco hay esquemas o reflexiones metalingüísticas, por lo que no se percibe objetivo gramatical alguno.

Posteriormente se les pide a los alumnos que realicen un test (sí o no) personal para conocer su tendencia a la compra impulsiva. Tampoco se percibe objetivo alguno, al no ser la mera ampliación de léxico.

La siguiente actividad (3), pide a los alumnos que creen una tabla con las características de las variables (edad, sexo, Actividad, Zona de residencia, Tipos de familia, Nivel de ingresos y nivel cultural) que creen que tienen los consumidores potenciales de la empresa que crearon en la Tarea 1 (Tarea que realizaron después del Tema 5). Actividad que tiene por objeto la adquisición de unidades léxicas.

4.3.6 *Sección El marketing*

Sección de un tercio de página que consta de una sola actividad y que consiste en definir cuatro palabras relacionadas con el marketing. El *input* es un micro texto y cinco frases que definen que es marketing. Actividad que tiene como objetivo la adquisición de unidades léxicas relacionadas con el marketing.

4.3.7 *Sección El producto: tipos*

Esta sección consta de una página dividida en cuatro actividades. La primera actividad tiene como objetivo la ampliación de unidades léxicas sobre tipología de productos (industriales, de consumo, duraderos, no duraderos, materias primas...). Se trata de una práctica de relación.

La segunda, es una práctica de discriminación, entre *bien* y *servicio*. Se da una lista de cuatro definiciones y el alumno debe asignarlas en la columna que crea correcta. Al igual que la anterior se trata de una actividad de adquisición de léxico.

En la siguiente, el alumno debe realizar una lista con 10 bienes y cinco servicios que crean que ofrece *El corte inglés*. Al igual que las precedentes, se trata de una actividad de adquisición de léxico.

La última de las actividades, tiene relación con la Tarea 1, y se les pide a los alumnos ¿qué bienes y/o servicios van a ofrecer a sus clientes? También se trata de una actividad que tiene por objeto la de adquisición de léxico.

4.3.8 *Sección El producto: La marca*

Sección de una página, donde la primera de las actividades, es una actividad de relleno de huecos de un texto que habla sobre qué se entiende por marca. El objetivo de la actividad es la ampliación de léxico relacionado con la marca.

La siguiente, es una actividad de relación, en la que los alumnos deben asignar una categoría (*jóvenes, hombres, mujeres y marcas españolas más valoradas en el exterior*) a cada una de las columnas, que contienen de 10 marcas. Actividad que tiene por objeto la adquisición de información socio-cultural.

En la tercera de las actividades, se les pide a los alumnos que saquen conclusiones con respecto a las preferencias de los españoles. Esta última es una actividad de producción escrita libre, pero al no haber facilitado con anterioridad *inputs* realizados, modelos, esquemas gramaticales o reflexiones metalingüísticas, carece de objetivo gramatical.

4.3.9 Sección El precio

Mediante el *input* de un mini texto, se les pide a los alumnos que hagan una actividad de relación, entre unidades léxicas de precios, sus descripciones y sus ejemplos. Se trata de una actividad que tienen como objetivo la adquisición de léxico.

4.3.10 Sección Actividades recopilatorias

Mediante el *input* de dos textos, uno a favor y otro en contra de los logos, se les pide a los alumnos que, en parejas, debatan sobre el tema. Se trata de una actividad de producción oral libre, pero al no haber facilitado con anterioridad *inputs* realizados, ni modelos de producción, ni esquemas gramaticales, ni explicaciones o reflexiones metalingüísticas, carece de objetivo gramatical.

4.3.11 Análisis y valoración de la unidad

La gramática permanece ausente a lo largo de toda la unidad. No hay ningún tipo de explicación gramatical, ni metalingüísticas, ni esquemáticas. No hay apéndices

gramaticales en ninguno de los dos libros, ni reflexiones, ni discusiones de ningún tipo sobre gramática. Tampoco hay modelos que reproducir o que sirvan de guía. No hay ni frases que sirvan de ejemplo, ni matrices, ni cualquier otro formato que sirva de ayuda al alumno para la producción, en ninguna de las actividades. Casi todas las actividades son de adquisición de léxico o de producción escrita libre. Aunque existen actividades de producción de interacción oral libre, son muy escasas. Llama la atención que no se le proporciona al alumno ningún *input* de texto oral a lo largo de toda la unidad.

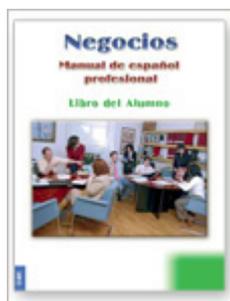
Aunque en la declaración de los autores, dicen que no sólo sirve para preparar el examen (Certificado Superior de Español de los Negocios de la Cámara de Comercio e Industria de Madrid), sino que el manual permite a los estudiantes desarrollar sus destrezas, adquirir el léxico relacionado con el español de los negocios y desarrollar su competencia intercultural a un nivel B2, según el MCER, lo cierto es que parece un manual solo apto para la enseñanza de la terminología del '*español de especialidad*'. Un manual que proviene de unas ideaciones que asocian la especificidad profesional con una especificidad puramente léxica. Es obvio que este tipo de aproximación emana de una formación más relacionada con el mundo de la traducción y la interpretación que la relacionada con la didáctica de las lenguas y el método comunicativo que recomienda el MCER.

Lo que no se explica es que el examen, para el que pretende preparar a los alumnos el citado manual, consta de un apartado gramatical de opción múltiple que ocupa dos páginas y media.

Respecto a los modelos descritos por Ventura Salazar (2006), lo cierto es que no encaja en ninguno ellos, ya que aunque a simple vista, podría parecer que está dentro del de gramática *inductiva-implícita*, prototípico del enfoque comunicativo, lo cierto es que no cumple las características del modelo, ya que dicho modelo, además de caracterizarse por el empleo de muestras de lengua reales, la elaboración de tareas, juegos comunicativos, simulaciones, etc., también y, sobre todo, se caracteriza por la prioridad que se da a la interacción de los estudiantes y, como hemos visto, no es el caso.

4.4 Análisis de “Negocios 2” (UAH), Madrid (2005)

El manual, correspondiente a un nivel B1-B2, según el MCER, está compuesto por: libro del alumno (+1 CD) y Cuaderno de ejercicio. El libro del alumno consta de 10 unidades didácticas más dos apéndices, uno con las transcripciones de los textos orales y otro con un glosario de vocabulario por cada una de las unidades didácticas. El libro de ejercicios, es un libro de prácticas de producción escrita parecidas a las del libro del alumno.



4.4.1 Estructura de la unidad 7: La publicidad

La unidad seleccionada, que corresponde al tema *La publicidad*, posee una estructura que consta de una secuencia de actividades de 14 páginas y está articulada en una portada, 5 secciones y un apartado de evaluación. En la portada se presenta los objetivos funcionales, gramaticales y léxicos. La contextualización del tema de publicidad se introduce también en la portada mediante *inputs* visuales de diferentes marcas comerciales. Veamos el resumen:

Libro del alumno		
Secciones	Contenidos	Actividades
Portada	Presentación de objetivos , activación de conocimientos y contextualización	Mediante fotos de diferentes marcas comerciales y relación de objetivos funcionales, gramaticales, léxicos (Presentación)
Aprendemos	Oraciones temporales, finales, concesivas: indicativo /subjuntivo y conectores	Mediante diferentes inputs (Presentación, prácticas controladas y semi-controladas)
Por escrito	Los signos de puntuación: punto y coma (;), dos puntos (:) y los puntos suspensivos (...).	Práctica de relación y producción escrita (Presentación Práctica controlada y libre)
3 La bolsa	Ampliación del vocabulario de bolsa	Mediante consultas a web actividades de práctica de estructura (presentación + práctica controlada, práctica libre)

4 El juego de la bolsa	Debates	Prácticas orales y Evaluación
5 Test de evaluación		Práctica de producción escrita libre

Fig.10. Cuadro análisis estructura unidad 7 de “Negocios” (UAH), Madrid (2005)

Las secciones ocupan espacios variables que van, de la media página que ocupa la sección *evaluación*, a las 6 páginas que ocupa la sección *aprendemos*. Al igual que en el resto de manuales analizados, no hay ninguna referencia a la temporalización de las actividades, en ninguno de los dos libros.

Todas las actividades que se describen a continuación pueden consultarse en el *Anexo IV* de este trabajo, de la página 163 a la página 176.

4.4.2 Sección Portada - Introducción

La página de la portada incluye los objetivos funcionales, gramaticales y léxicos de la unidad. La introducción al tema *La publicidad*, se realiza mediante el *input* de imágenes visuales (Fotos de diferentes marcas comerciales).

4.4.3 Sección Aprendemos

En esta sección, que consta de 6 páginas, la primera actividad, que se trata de un trabajo en parejas, se pretende que los alumnos relacionen seis imágenes con los correspondientes eslóganes publicitarios y justifiquen el porqué de forma oral. Se trata de una actividad de presentación en la que se pretende activar conocimientos y proporcionar información socio-cultural sobre empresas y publicidad.

La segunda actividad, da a los alumnos un *input* escrito de las diez reglas del Código de Conducta Publicitaria, para que posteriormente, en grupos:

- 1) Ordenen de mayor a menor importancia los principios deontológicos del texto.
- 2) Definan y expliquen en qué consiste el *buen gusto*, el *decoro* y las *buenas costumbres*. Que expresen si comparten los mismos valores con respecto a los tres conceptos.

- 3) Definan y explique en qué consiste *el derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen*. Que explique si conocen casos en los que se incumpla explícita o implícitamente alguno de los principios.

Esta actividad, también dentro del grupo de las de presentación, pretende entrar en situación y contextualizar el tema de la publicidad, además de la adquisición de léxico relacionado con el código deontológico publicitario.

La actividad número 3, pretende que los alumnos, mediante un *input* de texto escrito, presten atención a las unidades léxicas marcadas y expliquen su definición. Se trata de una actividad de comprensión lectora que tiene como objetivo la ampliación de léxico.

En la actividad número 4, que tiene un *input* de texto oral, concretamente una entrevista al director de una empresa de publicidad, se les pide a los alumnos que escuchen la entrevista y que resuman brevemente su respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué pueden hacer las empresas para acercarse a las nuevas generaciones?
2. ¿En qué hay que basar las campañas promocionales dirigidas a los jóvenes?
3. ¿Cuáles son las características de la publicidad a través de internet?

Se trata de una actividad de comprensión auditiva en la que parece que el objetivo es continuar contextualizando el tema de la publicidad.

Posteriormente se les ofrece a los alumnos un cuadro resumen con los conectores más usados en las oraciones temporales (de comienzo de la acción, de límite de la acción, de anterioridad, de posterioridad, de posterioridad inmediata, de simultaneidad, de repetición y de progresión paralela).

En la actividad 5, mediante el *input* oral anterior, se les pide a los alumnos que vuelvan a escuchar con atención la entrevista y que señalen en qué momento Ignacio realizó cada acción.

1. Entrar al despacho del jefe.

2. No hablar con nadie.
3. Hablar con alguien.
4. Encontrarse con Enrique.
5. Pensar cómo plantearía el tema.
6. Engañarle con falsas promesas.
7. Aumentar el ritmo cardiaco.
8. Variación de su retribución anual.
9. Darse cuenta de que algo había sucedido.
10. Volverse el jefe un poco guarro.
11. Ignacio comenzar a hablar.
12. Presentar su dimisión.
13. Estar muerto en el sillón.

La actividad tiene por objeto la reflexión gramatical sobre los conectores en oraciones temporales. Se trata de un ejercicio de relación: relacionar cada frase con un conector.

Las dos siguientes actividades (6 y 7) tienen por objeto practicar los conectores. La primera se trata de un ejercicio de relación, donde los alumnos deben unir dos columnas de frases mediante una tercera, que es de conectores. La segunda es un ejercicio de blancos, donde cada símbolo debe ser sustituido por un conector. Se trata de actividades controladas de consolidación.

Este grupo de actividades sigue el modelo clásico Presentación gramatical-Práctica Guiada.

Antes de comenzar con la actividad número 8, se proporciona a los alumnos un cuadro con:

<i>Infinitivo</i>	<i>al, nada más, hasta, antes de, después de</i>
<i>Subjuntivo</i>	<i>antes de que, después de que</i>
<i>Indicativo/subjuntivo</i>	<i>todos los demás: cuando, hasta que, desde que, mientras</i>

En la actividad 8, que es un ejercicio de blancos, se pide que los alumnos completen los blancos con la forma correcta del verbo, según la matriz anteriormente dada. Actividad que tiene como objetivo practicar las estructuras gramaticales del cuadro anterior.

Antes de comenzar las actividades 10, 11 y 12, se proporcionan nuevamente explicaciones gramaticales de las oraciones finales y de los conectores que acompañan a los diferentes modos verbales.

En la actividad 10 se les da a los alumnos un *input* escrito de 8 frases que los alumnos deben completar con oraciones finales y se les advierte que no pueden utilizar *para que*. Se trata de una actividad de producción escrita semi-controlada. La finalidad es que practiquen la forma *para + infinitivo*. En manos del profesor queda que, además pueda servir de reflexión gramatical.

En la actividad número 11, se le pide a los alumnos que escriban con qué finalidad realizan una relación de acciones y que pregunten a su compañero la relación que han escrito para tomar nota. Posteriormente colocan en dos columnas las respuestas propias y las del compañero. Actividad que tiene como finalidad la justificación de la tabla dada al inicio de la secuencia:

Sujeto V ppal. = sujeto V subordinado

Infinitivo: (Yo) trabajo para (yo) ganar dinero

Sujeto V ppal. ≠ Sujeto V subordinado

Que + subjuntivo: Te llamo para que me acompañes a la reunión

La tercera actividad de esta serie es un ejercicio de blanco, en la que se pide que transformen el infinitivo del verbo dado en la forma correcta. La finalidad es practicar qué conectores suelen ir delante de subjuntivo e indicativo, según el cuadro dado.

En la actividad 12, el primero de los ejercicios, mediante un *input* de diálogos orales de cuñas publicitarias y de imágenes gráficas, se les pide a los alumnos que

relacionen las imágenes con sus respectivas cuñas. En el siguiente de los ejercicios, se les proporciona un *input* de texto escrito y se les pide que realicen una práctica de producción escrita en la que expresen su opinión (acuerdo o desacuerdo) sobre una serie de preguntas respecto al texto.

Acto seguido, en la actividad 14, se les proporciona a los alumnos un nuevo cuadro gramatical con los conectores, formas verbales (contraste subjuntivo-indicativo) de las oraciones finales. Después le sigue un texto en el que los alumnos deben rellenar los espacios en blanco con la forma correcta del verbo dado en infinitivo. Son prácticas de presentación gramatical y práctica controlada.

En la actividad 15, el primero de los ejercicios es de transformación y se trata de una práctica controlada sobre el subjuntivo.

En la actividad 16, les pide a los alumnos, que en grupo, realicen una relación de los puntos fundamentales para el éxito publicitario. Actividad de activación de conocimientos.

En el siguiente de los ejercicios, mediante un *input* de texto oral, se pide a los alumnos que, de forma individual, resuman en dos o tres palabras las opiniones respecto a las claves del éxito que formulan los hablantes (se les da el inicio de las frases). Seguidamente, y esta vez de manera grupal, que piensen en anuncios o campañas que hayan tenido éxito, que hagan reír, que les haya impactado... Se trata de ejercicios de activación de conocimientos y práctica controlada de contraste de subjuntivo-indicativo.

4.4.4 Sección Por escrito

Es una sección dedicada a cuestiones relacionada con la escritura (ortografía, puntuación, acentuación, abreviaturas...) y en esta unidad, que consta de una página, se trabajan los signos de puntuación: punto y coma (;), dos puntos (:) y los puntos suspensivos (...).

Se les facilita a los alumnos explicación metalingüística sobre los signos en cuestión y posteriormente se les pide que realicen varias prácticas en tres actividades:

- 1) Se les facilita cinco frases y se les pide que las puntúen correctamente.
- 2) Se les da un texto y tres cajas con diferentes series de puntuación. Los alumnos deben escoger la que corresponda al texto dado.
- 3) Se les pide que, en parejas, construyan un texto de dos párrafos que contenga los siguientes signos:

Primer párrafo:

Puntos 2

Comas 6

Punto y coma 1

Dos puntos 2

Segundo párrafo:

Puntos 1

Comas 4

Punto y coma 1

Puntos suspensivos

Las dos primeras actividades son de producción controlada y la tercera, aunque los alumnos deben de atenerse a un número determinado de signos de puntuación en cada párrafo, se la podría considerar una práctica de producción escrita libre.

4.4.5 Sección Trabajamos

Podríamos decir que a esta sección, en cualquier otro manual, se le llamaría tarea final. En este caso los autores del manual dicen de ella que son una serie de tareas que se articula en función de una tarea final globalizadora (construir una empresa). Lo cierto es que se trata de una serie de actividades que tienen por objetivo realizar un anuncio publicitario de prensa escrita y practicar los contenidos gramaticales y léxicos estudiados durante la unidad.

La primera de las actividades de esta sección, comienza con un *input* visual de varios anuncios publicitarios que aparecen en la prensa escrita y se les pide a los alumnos que identifiquen las diferentes partes de la que están compuestos los

diferentes anuncios (título, texto que describe el producto o servicio, elemento gráfico (fotografía o dibujo), nombre de la empresa y eslogan). Actividad de activación de conocimientos y presentación.

La actividad número 2 de esta sección comienza anticipando a los alumnos que el lenguaje publicitario tiene sus propias características lingüísticas y se les facilita un cuadro resumen de las fundamentales:

Presencia constante de imperativos.

Frecuente uso del futuro.

Oraciones sin verbo.

Adjetivación enfatizadora.

Abundancia de superlativos (altísimo, el más alto).

Presencia abundante de términos técnicos y científicos.

Extranjerismos. Coloquialismos.

Frases hechas.

Juego de palabras.

Frases con doble sentido.

Recursos estilísticos del tipo: preguntas retóricas, personificaciones, repetición de sonidos, rimas, contrastes.

Posteriormente se les pide que, mediante un *input* visual de diferentes anuncios de la prensa escrita, analicen los rasgos lingüísticos de los diferentes textos. Esta actividad podría encuadrarse en un ejercicio de reflexión metalingüística.

La tercera de las actividades se inicia con una aseveración: “Todo anuncio se apoya en unos símbolos y en una imágenes cargadas de valores icónicos (ideas i valores de esas imágenes)” y una lista de valores:

- El prestigio del lujo y la alta sociedad, del poder
- Vida natural y la naturaleza en general
- La familia
- El exotismo
- El rigor científico. La tecnología
- El sexo
- El carácter extranjero
- La juventud y todo lo que la rodea: música, modas, forma de hablar
- La madurez
- La modernidad

- La infancia El amor, el compañerismo, la amistad
- Las tradiciones
- La ternura, el mimo

Posteriormente se les ofrece una lista con una serie de productos y se les pide a qué producto asignarían cada una de las ideas y valores anteriores. Finalmente se les pide que símbolos o imágenes asociarían a su empresa. Es una actividad de activación de conocimientos técnicos sobre la publicidad.

La actividad número 4 se pide a los alumnos que busquen información sobre los precios de la publicidad en distintos medios (Folletos, Buzoneo, Revistas, Vallas publicitarias, Autobuses, Radio, Televisión) para realizar un pequeño estudio comparativo. Se les recomienda que utilicen internet para encontrar muchos datos. Posteriormente se les ofrece un input *gráfico* (diferentes fotos y logotipos que hacen referencia a diferentes empresas) y se les pide que escojan el medio más adecuado para cada una de las empresas.

Las actividades 5 y 6 Son actividades de planificación del proceso publicitario. En la que los alumnos deberán realizar un borrador con diferentes detalles:

Secuenciación

Fases

Medios en los que aparecerá

Estudio económico (descripción, tarifas).

Anuncio en la prensa (nacionales, regionales, locales; cuál/cuáles)

Díptico publicitario (tipo de reparto: buzoneo, mailing...)

Anuncio en la televisión (cadena, banda horaria).

Antes de proseguir con la actividad de producción libre de crear un anuncio publicitario, se somete a votación de la clase los diferentes requisitos de éxito de cada uno de los anuncios, con *ítems* como:

Originalidad

Frase publicitaria o eslogan

Interés que despierta

Calidad técnica
Calidad artística

Como decía más arriba se trata de una actividad de producción libre.

4.4.6 *Sección La bolsa*

La primera y la segunda de las actividades de esta sección son ejercicios de ampliación del léxico, empieza con el *input* de un texto escrito sobre los valores de bolsa y se pide a los alumnos:

- 1) Que definan tres unidades léxicas que aparecen en el texto
- 2) Que relacionen las frases de dos columnas para obtener unos consejos prácticos sobre la bolsa.
- 3) Actividad de producción escrita libre que tiene como *input* la prensa escrita o internet, donde los alumnos deberán buscar tres valores con riesgo, informarse sobre las empresas y escribir un breve informe.

4.4.7 *Sección El juego de la bolsa*

Se trata de una actividad de evaluación y se lleva a cabo después de la puesta en común de la actividad final de cada unidad, después de que cada alumno explica cómo va el proceso de creación de su empresa, e intenta convencer al resto de la clase la viabilidad de la empresa para que inviertan en sus títulos. Las empresas irán aumentando su valor de cotización siguiendo varios criterios, entre ellos la confianza y el interés que alcancen entre los compañeros (criterio subjetivo) y la puntuación obtenida en el Test de evaluación (criterio objetivo).

4.4.8 *Test de evaluación*

Se trata de una actividad de producción escrita libre, en la que los alumnos deben escribir un informe en el que se defienda el derecho a la libertad de expresión y a una publicidad libre, teniendo el máximo respeto por unos principios éticos. Se les

da una lista de los posibles principios éticos y un esquema de estructura del informe.

4.4.9 Análisis y valoración de la unidad

El tema central en esta unidad, al igual que en Socios y En equipo.es, vuelve a ser el subjuntivo. Los autores presentan el manual como novedoso respecto a otros manuales y lo definen como *enfoque por tareas de simulación global*. Ciertamente el apartado de evaluación continua (*juego de la bolsa*) y que todo el curso se organice en torno a la consecución de un objetivo final, si me parece novedoso y motivador, pero en lo que a gramática se refiere, sigue usando el método clásico de *Presentación + Práctica controlada + Práctica libre (PPP)*. Aunque hay alguna actividad de reflexión gramatical, es evidente que el manual aboga por una gramática *explícita*, ya que a lo largo de toda la sección *aprendemos*, se suceden las explicaciones metalingüísticas y los esquemas gramaticales, antes de cualquier práctica controlada y de las prácticas libre.

Como decíamos, las actividades de reflexión y discusión gramatical son casi inexistentes y los *inputs*, no son ni realizados ni estructurados, por lo que se presta atención al significado pero no a la forma.

Siguiendo el modelo de Ventura Salazar (2006), diremos que el manual sigue una enseñanza de la gramática *deductiva* (se presenta una estructura, se ejemplifica y se ejercita) y *explícita*, ya que, se da terminología metalingüística y se suministran reglas gramaticales directamente, antes de la producción oral y escrita.

4.5 *Análisis de “Al dí@ - Curso superior de español para los negocios”, SGEL Madrid (2003)*



El manual, correspondiente a un nivel B2-C2, según el MCER, está compuesto por: libro del alumno, libro de ejercicios, guía didáctica y material de audio (3cds). El libro del estudiante consta de 10 unidades didácticas independientes unas de otras, un glosario y un apéndice con las transcripciones de los textos orales. El libro de ejercicios se distribuye igualmente en 10 unidades, correspondientes a las diez unidades del libro del alumno e incluye, además, un glosario. La guía didáctica, que otros autores llamarían libro del profesor, está también organizada en diez unidades en las que se incluyen las soluciones de los ejercicios correspondientes a las unidades del libro del de alumno. También se hacen algunas recomendaciones al profesor para la explotación didáctica de cada una de las unidades. Al final del libro también se encuentra un apéndice con las soluciones del cuaderno de ejercicios.

4.5.1 *Estructura de la unidad 7: Estrategias*

La unidad seleccionada, que corresponde al tema *estrategias*, posee una estructura que consta de una secuencia de actividades de 12 páginas articulada en tres partes: *Cada dí@ más, Analicemos y practiquemos, Creemos y negociemos*

Veamos el resumen:

Libro del alumno		
Secciones	Contenidos	Actividades
Cada dí@ más	Presentación activación de conocimientos y contextualización	Mediante <i>inputs</i> de textos escritos y gráficos (Presentación)
Analizamos y	Practicadas controladas y semi-controladas	Mediante <i>inputs</i> de textos orales y

practicuemos		escritos actividades de léxico, de relación y huecos (Práctica controlada y semi-controlada)
Creemos y negociemos	Práctica libre	Producción de práctica libre

Fig. 11. Cuadro análisis estructura unidad 7 de *Al dí@ - Curso superior de español para los negocios*”, SGEL Madrid (2005)

Las secciones ocupan, dos páginas *Cada di@ más*; 6 páginas, *Analícemos* y *practicuemos* y 4 páginas, *Creemos* y *negociemos*. Al igual que en el resto de manuales no hay ninguna referencia a la temporalización de las actividades, en ninguno de los libros.

Todas las actividades que se describen a continuación pueden consultarse en el *Anexo VI* de este trabajo, de la página 189 a la página 201.

4.5.2 Sección *Cada di@ más*

Es una sección, que consta de dos páginas y se divide en dos apartados (*a. una estrategia diferente según el caso* y *b. Una fusión*). A pesar de estar dedicada a la presentación y la contextualización, no incluye ni objetivos funcionales, ni gramaticales; ni tampoco explicita en que va a consistir la tarea final, que consiste en que los alumnos presenten un informe, oral o escrito, dedicado al fundador del Grupo Inditex.

El primero de los ejercicios de contextualización (a1) consiste en que los alumnos, mediante unos *inputs* gráficos y de mini textos, den respuesta oral sobre cuál de las estrategias, de las dos propuestas en cada texto, aconsejarían a los diferentes empresarios. De hecho, lo único que deben hacer los alumnos es decantarse por una u otra opción de las preguntas dicotómicas de cada texto. El objetivo de esta actividad parece que sea la activación de conocimientos sobre lo que es una estrategia.

El segundo (a2), es un ejercicio de blancos, en el que los alumnos deben insertar en cada uno de los huecos, una de las seis frases dadas. El *input* que se ofrece es una

serie de seis pequeños textos escritos que hacen referencia a una pequeña presentación de seis grandes empresarios. El objetivo de esta actividad parece ser que es el de proporcionar datos socio-culturales de empresas multinacionales y empresarios (españolas y estadounidenses). Al ser las frases dadas, con las que ha de rellenar los blancos, estrategias que en su momento tomaron las diferentes empresas, se vuelve a incidir en el concepto de estrategia.

Las actividades del apartado b (1, 2 y 3), mediante un *input* de diálogos orales y un mapa de América Latina, los alumnos deben asociar diferentes actividades a dos empresas y responder a una serie de preguntas sobre los diálogos. Se trata de ejercicios de comprensión auditiva de elección múltiple que parece que tiene por objeto proporcionar datos socio-culturales y contextualizar el concepto de fusión.

En la guía didáctica propone al profesor, si lo considera pertinente, que aprovechado la oportunidad de que los diálogos hablan de la fusión entre una empresa costarricense y una multinacional utilice el mapa para presentar los países de la región, su diversidad cultural, sus diferencias económicas y, tal vez, su historia. Esta actividad perseguiría el objetivo de proporcionar datos socio-culturales sobre América Latina.

4.5.3 *Sección Analicemos y practiquemos*

En esta sección, que consta de seis páginas y tres apartados (*a Hoy en di@*, *b Estrategias para triunfar* y *c Redes de Empresa*), empieza con varios ejercicios de comprensión lectora en la que los alumnos deben contestar y justificar diferentes preguntas, dar opinión y argumentar, en relación con el *input* dado, que es un diálogo escrito, entre dos socios, sobre qué hacer con los beneficios de su empresa. Son prácticas de comprensión escrita y de producción escrita de práctica libre. Los alumnos no disponen de inputs realizados ni modelos (orales o escritos) en los que basar sus respuestas, por lo que gramaticalmente no tienen ningún objetivo.

En último de los ejercicios de esta serie, los alumnos deben definir algunas estrategias de crecimiento en las empresas (fusión con otras empresas, apertura de un nuevo almacén, compra de nuevos equipos, contratación de más personal,

apertura de un servicio posventa y adquisición de la empresa competidora). Es una práctica de producción escrita libre en la que se practican y adquieren las unidades léxicas referentes a las estrategias.

A esta batería de actividades le sigue un cuadro con explicación gramatical sobre el paso del estilo directo al indirecto.

Seguidamente, en la actividad a8, se pide a los alumnos que practiquen el paso de estilo directo a estilo indirecto, transformando una serie de frases. Se les da como modelo para la producción *dice que... dijo que...* Se trata de una actividad de producción escrita controlada.

En la guía didáctica se recomienda realizar la actividad a10, para ejercitar y fijar el paso del estilo directo al indirecto. Se trata de un ejercicio similar al anterior, en el que los alumnos deben transformar primero un texto al estilo indirecto y después hacerlo a la inversa con otro texto.

Aquí vemos como se utilizar el modelo tradicional de enseñanza- aprendizaje
PRESENTACIÓN-PRÁCTICA GUIADA.

En el siguiente apartado de esta sección (b Estrategias para triunfar), los tres ejercicios van encaminados a la comprensión lectora y a la ampliación de vocabulario. Se trata de:

- 1° un ejercicio de blancos en el que los alumnos deben insertar una serie de palabras en dos textos escritos, uno sobre AC Hoteles y otro sobre Zara;
- 2° presentar, oralmente, la estrategia de las dos compañías descritas en los textos a los compañeros y, por último,
- 3° responder a una serie de preguntas referentes a los textos.

En el apartado C (Redes de empresas), mediante un *input* texto escrito sobre las Agrupaciones de Interés Económico (AIE), se les pide a los alumnos una serie de ejercicios, de producción escrita y vacío de información, todos encaminados a la comprensión lectora y a la ampliación del léxico:

- 2) Se les da una matriz y se les pide que completen los blancos de las columnas, con un verbo o con sustantivo, según el caso.
- 3) Se les pregunta que tienen en común los verbos y sustantivos del ejercicio anterior. Aunque por el enunciado podría entenderse que es una actividad de reflexión gramatical, lo cierto es que la única relación que puede establecerse es el “*sentido de agrupación*”. Por lo tanto se trata de una actividad de adquisición de léxico.
- 4) Se les pide que expliquen las diferencias que sugiere, el periodista que escribe el artículo, entre “absorción”, “fusión” y “asociación”. Esta actividad también está encaminada a la ampliación de las unidades léxicas y a la comprensión lectora.
- 5) Se les pide que busquen en el texto unas expresiones con el mismo significado que: *las agrupaciones = y los socios =*
- 6) Se les insta a que definan con sus propias palabras que es una “agrupación de interés económico”, subrayando los pros y los contras.
- 7) En esta actividad, cuyo *input* es un texto oral, se les pide a los alumnos que resuman y comenten, con los compañeros, las realizaciones de las dos empresas que se explican en el texto. Esta es la única actividad de esta batería y la que se les pide a los alumnos la intercomunicación oral.
- 8) Esta actividad, de producción escrita libre, es también una actividad intercultural, ya que lo que se solicita a los alumnos es que den algunos ejemplos de redes de empresas en su país, especificando en que sector.

4.5.4 Sección *Creemos y negociemos*

Esta sección, que consta de dos partes (*a. Grupo Inditex* y *b. La negociación*), sería la que en otros manuales se definiría como tarea final. En el primero de los casos consiste en realizar un estudio de mercado para el grupo *Inditex*, que quiere saber si su línea de negocio, ZARA-HOME, está funcionando bien y si vale la pena abrir una tienda en la ciudad, o país, de donde son los alumno. Al alumno se le da la posibilidad de hacer la presentación oral o escrita. Se utiliza como *input* la web del grupo *Inditex*, se les pide a los alumnos:

- a1 que recaben información sobre *¿qué es Inditex?, ¿Quiénes son sus clientes? Y ¿Cuál es su mercado?*
- a2 que recaben información sobre cada una de las marcas que componen el grupo *Inditex*
- a3 Pulsando sobre la tecla tiendas del mundo, se les pide a los alumnos que marquen con una cruz, de una lista dada, los países latinoamericanos donde está presente el grupo.

Parece que el objetivo de las tres actividades anteriores es el de la adquisición de contenidos socio-culturales y la presentación del grupo español *Inditex*.

En el ejercicio a4, mediante un *input* de diálogos orales y otro de texto escrito, se les pide a los alumnos que rellenen vacío de información (*productos, facturación, presencia internacional, puntos fuertes, puntos débiles*) de diferentes competidores de ZARA-HOME. Se trata de una actividad de comprensión oral y de ampliación de léxico.

Finalmente, en la actividad a5, se les pide a los alumnos que hagan un informe (oral o escrito) sobre la situación de ZARA-HOME y la posible apertura de una tienda de estas características en su país o ciudad. Se les da a los alumnos un guión de las posibles preguntas a las que deben dar respuesta. Se trata de una actividad de expresión escrita libre. Como durante toda la unidad no han tenido modelos, ni se les ha presentado estructura gramatical alguna, excepto la del paso de estilo directo a indirecto, por otro lado totalmente prescindible para la realización del ejercicio, la actividad carece de objetivo gramatical alguno.

En el apartado b, *Negociación*, los alumnos deben hacer un simulacro de negociación, en el que cada grupo o alumno, debe asumir un papel de los tres que se facilitan para la tarea. Cada grupo, o alumno, debe escuchar las argumentaciones y/o preguntas de sus compañeros, discutir las sin perder de vista que el objetivo final es tomar una decisión. Se trata de una actividad de expresión oral y escrita de práctica libre. Como durante toda la unidad no han tenido modelos, ni se les ha presentado estructura gramatical alguna, excepto la del paso de estilo directo a

indirecto, por otro lado totalmente prescindible para la realización del ejercicio, la actividad carece de objetivo gramatical alguno.

4.5.5 *Análisis y valoración de la unidad*

La gramática, a excepción del cuadro explicativo sobre los cambios que provoca el paso del estilo directo al indirecto, que aparece en la sección “*analicemos y practiquemos*”, y que, por otra parte, no guarda ni relación ni coherencia con el resto de los bloques, no vuelve a asomarse a lo largo de toda la unidad, ni en el libro del alumno ni en el Cuaderno de ejercicios. No hay explicaciones gramaticales, ni metalingüísticas, ni esquemáticas. No hay apéndices que expliquen gramática alguna en ninguno de los dos libros, ni reflexiones, ni discusiones. No se aporta a los alumnos modelos que reproducir o que sirvan de guía. No hay frases que sirvan de ejemplo, ni matrices, ni cualquier otro formato que sirva de ayuda al alumno para la producción, en ninguna de las actividades. Casi todas las actividades son de adquisición de léxico y de producción escrita libre, tanto en el libro del alumno como en el Cuaderno de ejercicios. Aunque existen las actividades de producción oral libre, son muy escasas. Las actividades de interacción oral son libres por lo que tampoco tiene ningún objetivo de competencia gramatical.

Al igual que el tercer manual analizado, *Temas de empresa*, parece un manual que se apoya en la teoría de la asociación de la especificidad profesional con la especificidad puramente léxica. Como ya decía anteriormente, cuando daba mi opinión en las conclusiones de *Temas de empresas*, son manuales que provienen de un tipo de aproximación más relacionada con el mundo de la traducción y la interpretación que la relacionada con la didáctica de las lenguas y el método comunicativo que recomienda el MCER.

Haciendo un gran esfuerzo, ya que faltan prácticas interactivas entre los alumnos, podríamos encuadrarlo dentro del modelo que describe Ventura Salazar (2006) como *inductiva-implícita*, que se caracteriza por el empleo de muestras de lengua reales o realistas, la elaboración de tareas, juegos comunicativos, simulaciones,

etc., con las que se supone que el alumno debe alcanzar la adquisición de las reglas de la competencia gramatical de forma inconsciente y sin una instrucción gramatical específica.

5 Conclusiones

A partir de la revisión y comparación de los distintos manuales, se desprenden una serie de constataciones:

La primera de estas constataciones es que a pesar de que todos los manuales analizados se declaran adscritos a los postulados del MCER, algunos de ellos (*al di@*, *Temas de empresa*) no siguen ninguna de las recomendaciones que respecto a la enseñanza-aprendizaje de la gramática el documento propone: No facilitan el desarrollo de la competencia gramatical de manera inductiva, los escritos no están pensados para desplegar las características formales y funcionales de las piezas que se desean enseñar, no se pide al alumno que formule hipótesis sobre el significado y función de las estructuras y tampoco hay presentación de paradigmas formales, ni tablas morfológicas o explicaciones formales que empleen un metalenguaje apropiado para que los alumnos no nativos comparen y reformulen sus hipótesis, si fuera necesario.

Del corpus teórico se desprende las consecuencias positivas de la instrucción formal en relación con el aspecto de la velocidad de adquisición y la eficacia de la reflexión gramatical en el caso de una enseñanza centrada en el significado (*focus on form*). Teniendo en cuenta estas dos afirmaciones, parece que el modelo más idóneo, para el abordaje gramatical, podría ser el que describe Ventura Salazar como INDUCTIVO-EXPLICITO, que combina mecanismos atribuidos a la inducción y a la deducción y posterior explicitación, con el aporte del modelo de Lee y VanPatten de *proceso del input*, atención al significado y presentación de una sola forma gramatical cada vez.

Con respecto a este último modelo, el análisis de los contenidos, pone de manifiesto que, pese a las bondades que autores como Ellis, Long & Robinson o Lee y VanPatten le atribuyen, desde un punto de vista didáctico, a las actividades

basadas en el *proceso del input*, los manuales analizados, (a excepción de la presentación de estructuras, aunque no todas, en Socios-2), no favorecen el proceso de aprehensión siguiendo las etapas de dicho modelo. No se aíslan los datos lingüísticos, llamando la atención sobre ellos, tampoco se facilita que los alumnos establezcan la relación entre ese dato lingüístico y un significado apropiado en el uso nativo. En general, no hay actividades destinadas a reflexionar sobre cómo funciona la lengua, ni actividades de concienciación que pretendan hacer más conscientes a los alumnos del significado asociado a las formas lingüísticas.

Solo el manual Socios-2 utiliza, en alguna de las actividades, las técnicas de enriquecer y estructurar el *input*, que permite a los alumnos la percepción de la forma lingüística. Dicho manual, en algunos de los textos, refuerza los elementos en cuestión con negrita y de este modo dirige la atención del alumno hacia la forma lingüística y lo predispone para inferir algún tipo de significado en el marco global del texto. No obstante, no lo sigue en la presentación de todas las estructuras y, en ocasiones, no ofrece suficientes modelos de la lengua ni la cantidad de ejemplos suficientes para que el alumno pueda inferir cualquier hipótesis. No olvidemos que por la estructuración del *input* se entiende ofrecer modelos de lengua que proporcionen gran cantidad de ejemplos de un aspecto gramatical, pero enfatizando una determinada relación entre forma y función.

Lo cierto es que ninguno de los métodos analizados consigue, en su totalidad, presentar reglas operativas claras, precisas y sencillas que ayuden al alumno a crear sus propias hipótesis sobre definiciones metalingüísticas y su posterior validación mediante la confrontación con unas explicaciones claras al respecto, que se desprende de la propuesta de Ventura Salazar (2006) y del propio MCER.

Como ya hemos mencionado más arriba, el que se acerca más a este modelo, parece ser *SOCIOS-2 de editorial Difusión*, aunque, además de lo ya mencionado, se echa en falta un metalenguaje apropiado para que los alumnos no nativos comparen y reformulen sus hipótesis si fuera necesario. Por otro lado, y también dentro del modelo de Lee y VanPatten, la unidad analizada del manual presenta un pequeño desequilibrio entre los inputs orales y escritos, a favor de los segundos.

El caso contrario lo encontramos *En Equipo.es 2 de Editorial Edinumen*, donde hay más explicaciones metalingüísticas, pero hay escasa reflexión gramatical y los *inputs* no son estructurados. Sin embargo, si siguen el postulado de ir de la frase al discurso y los *inputs* que recibe el alumno son equilibrados entre los orales y los escritos.

No sucede lo mismo con *Temas de Empresa de Editorial Edinumen*, ni con *Al Di@ de Editorial SGEL*, en los que la gramática es inexistente al seguir más un modelo de manual que se apoya en la teoría de la asociación de la especificidad profesional con la especificidad puramente léxica. Manuales a los que Miquel Llobera hacía referencia en la conferencia inaugural del primer congreso CIEFE (2000) y de los que decía que no creía que fuesen deseables, ya que sólo se centran en la enseñanza de la terminología del '*español de especialidad*'.

El caso de *Negocios de Editorial UAH*, más parecido al de *En Equipo.es*, harían falta introducir actividades de reflexión gramatical y metalingüística, así como estructurar los *inputs* e introducir actividades de referencia. También tiene dificultad para dividir los paradigmas y presentar una sola forma cada vez.

No obstante lo expuesto anteriormente, con todos los manuales analizados, aprenden español los alumnos y como ya decía al inicio de este trabajo, lo importante es que el profesor sepa que necesitan sus alumnos y si un solo manual no cumple con las expectativas de un grupo, ha de ser capaz de cubrir, con diferentes materiales, la distancia entre lo que ofrece el manual y las necesidades de sus alumnos, que por otro lado, variaran de un grupo a otro.

Por otra parte, y dejando al margen los manuales de *Temas de Empresa* y *Al di@*, en los que la competencia gramatical no se trabaja de modo alguno, en el resto de manuales, aun siendo de niveles dispares, el tema recurrente es el subjuntivo, lo que pone en evidencia que es un tema al que temen enfrentarse alumnos y profesores.

Creo que, a partir del análisis de los datos obtenidos y de la observación y reflexión sobre los mismos, hemos contestado a las preguntas que nos

formulábamos como guía del estudio y hemos corroborado lo que ya, en cierta medida, podía presuponerse: que pese a los progresos que se han hecho en estudios y publicaciones sobre la gramática cognitiva, los manuales de EFE todavía no reflejan los avances que en dicho campo muestran ya algunos manuales de ELE, editados en los últimos años. Como ejemplo, podríamos citar, *Gente y Aula Internacional*, de Editorial Difusión, que las últimas ediciones han incorporado múltiples actividades de concienciación gramatical, así como apéndices gramaticales que sirven para la contrastación de hipótesis.

No obstante, se echa en falta, en general, tanto en unos como en otros manuales, más actividades de procesamiento del *input* e *input estructurado*, como las que se despliegan en Gramática Básica del Estudiante, de Editorial Difusión, que por otra parte es de los pocos libros que de gramática cognitiva hay hasta la fecha en el mercado.

La demora en adaptar las corrientes actuales, en materia de didáctica de la gramática, a los manuales del Español para Fines Específicos, no es nueva, ya que como vimos en la contextualización teórica, esta disciplina (si lo es), siempre ha ido a remolque de las evoluciones que en materia didáctica se han ido dando en la enseñanza de ELE.

Por otra parte, tampoco son muchos los estudios realizados en materia de análisis de la didáctica gramatical en manuales de EFE o, al menos, pocos han sido publicados. Tal vez, por lo que exponía Miquel Llobera, que se continúa asociando la especificidad profesional con una especificidad puramente léxica. En este sentido, espero que este pequeño trabajo, deje en evidencia la necesidad de que los manuales de EFE, al igual que los de ELE, deben contener actividades encaminadas a que los alumnos adquieran la competencial gramatical y que esta enseñanza aprendizaje debería estar en consonancia a las recomendaciones del MCER, que por otra parte todos los manuales se adscriben.

Creo, humildemente, que este trabajo aporta, como novedoso, haber analizado manuales de EFE, con los mismos ojos que se analizan los de ELE, ya que partíamos de la base de que no deberían diferenciarse, los unos de los otros, en la

manera en que se aborda la enseñanza-aprendizaje de la competencia gramatical. Dicho esto, creo que también aporta un granito de arena en el sentido de abrir la puerta a futuros análisis, de otros campos, en este tipo de manuales que, desgraciadamente, son muy escasos hasta la fecha.

También quiero aprovechar esta pequeña reflexión personal para poner de manifiesto algo que, aunque no era el objeto de este análisis, puede abrirse como reflexión derivada; planteo el hecho de si en la preparación de nuestros alumnos para un examen oficial, les enseñamos verdaderamente la lengua o sólo a aprobar éste. A veces parece que se establece cierta similitud entre obtener un certificado de lengua y la obtención del permiso de conducir: la enseñanza se centra no en el contenido sino en la mera superación de la prueba.

PARTE IV

6 *Propuesta de actividades*

6.1 *Justificación*

Vamos a intentar hacer una batería de actividades en las que se cumplan lo que hemos descrito, en el apartado de *conclusiones generales* de este mismo trabajo, cómo más recomendable para el tratamiento de la competencia gramatical: que combine mecanismos atribuidos a la inducción y a la deducción y posterior explicitación como recomienda el MCER y el mismo Ventura Salazar (2006), que los *inputs* sean estructurados y se preste atención a la forma y al significado, así como que se presenten una sola forma gramatical cada vez, según el modelo de Lee y VanPatten y, por último y también siguiendo las recomendaciones del MCER, que los *inputs* sean equilibrados entre los orales y los escritos.

Viendo que el tema central, en lo que a gramática se refiere, en los manuales analizados, es el presente de subjuntivo y que la línea argumental de una de las unidades didácticas es la publicidad, aunque también aparece como complementaria en otro de ellos, intentaremos hacer una mezcla que tenga en cuenta estos dos elementos, sin perder de vista los parámetros que hemos ido desglosando (gramática inductiva-deductiva-explicita), así como las premisas que dan Lee y VanPatten para actividades de procesamiento del *input*.

La unidad didáctica en la que se inscribiría la batería de actividades tendría como línea argumental la publicidad y como tarea final un anuncio publicitario, al igual que el que propone el manual *Negocios*.

El material, al igual que el analizado es para un alumno adulto de nivel avanzado.

6.2 *Actividades de presentación y activación de conocimientos previos sobre la publicidad.*

Mediante un *input* de texto gráfico y escrito, se pretende poner a los alumnos en situación, activando los conocimientos que ya posean, en español o en su propia lengua, sobre la publicidad.

6.2.1 Se presentan dos artículos periodísticos y les pide a los alumnos:

- a) Estos son dos artículos periodísticos sobre la publicidad. Di en cuál de los dos artículos se tratan los siguientes puntos, justifícalo con la/s frase/s que hacen referencia en el artículo. Es una actividad de comprensión lectora y ampliación de léxico (Actividades de contextualización del tema de la publicidad y activación de conocimientos previos).
- La ética profesional
 - La publicidad como un virus
 - Más creatividad y menos eficacia.
 - Uno de los actuales problemas de la publicidad es que los chicos no ven la televisión.
 - son más eficaces tres impactos en medios distintos que la repetición tres veces en el mismo.



Los anuncios de siempre ya no cuelan

La saturación publicitaria reduce la eficacia. El sector publicitario se enfrenta a un nuevo ciudadano más formado, más exigente y hastiado de anuncios.

"La publicidad ha muerto", se dedican a agitar algunos gurús de las relaciones públicas, como el estadounidense Al Ries. Pero, más bien, tiene nuevos problemas, o retos dice Bettina Ferreras, consejera delegada de Bassat Ogilvy, la fragmentación de audiencias, no sólo entre canales televisivos, sino

entre Internet, ha llevado a la crisis del anuncio tradicional. Vicente Verdú, escritor y doctor en Ciencias Sociales por La Sorbona opina lo mismo: "Los chicos ya casi no ven la tele, hay que llegar a ellos de otra forma".

Hay otro tipo de compromiso social que conquista a los consumidores. La marca cosmética Dove, de Unilever, se ha ganado la simpatía del público femenino gracias a campañas en las que, de lo que menos se habla es de los beneficios de sus jabones o sus cremas. Dove rompió moldes publicitarios utilizando como modelos a mujeres redonditas, diciendo al público que ser gordo (o mayor) no es inconveniente para ser atractivo. El vídeo se ha reenviado cientos de miles de veces a través de YouTube y eso a Unilever no le ha costado un solo euro. También a Freixenet le salieron gratis el millón y pico de visitas que recibió su página web y las cientos de miles de YouTube, del cortometraje de Scorsese. A este fenómeno se le llama publicidad viral. Pero la cuestión es, al final, Freixenet vendió más cava y Dove, más crema. Juan José Pérez Cuesta y Rafael Esteve han escrito un libro (Rompefrenos) en el que ponen de manifiesto que "nunca antes la publicidad fue tan creativa, pero nunca tan ineficaz". "Todo eso de la publicidad viral no funciona, se ha banalizado el mensaje, la notoriedad, busca entretener... y disparan contra campañas como la de Freixenet y Scorsese asegurando que, pese a lo notorio, no han logrado incrementar ventas.

"La publicidad vive su particular crisis de identidad, pero no tiene visos de desaparecer. El catedrático Ubaldo Cuesta asegura que, de un modo u otro, seguirá funcionando mientras existan cosas que comprar: "De momento, el 20% del planeta lo está pasando muy bien con la sociedad de consumo".

Extraído y adaptado de *Los anuncios de siempre ya no cuelan*. El País /Jueves, AMANDA MARS 14/07/2008 REPORTAJE

"Es un error concentrar la publicidad en televisión"



seguido con él. Hoy Marlboro es el líder y la segunda marca más conocida del mundo, tras Coca Cola, mientras Winston ha caído".

Hay dos cosas importantes en la publicidad. La primera es ser honesto con el público, no engañarlo. La segunda es ser consciente de que por muy inteligente que seas como creativo, si no trabajas las cosas no salen. Hay que dedicar muchas horas a estudiar un producto, para ver qué tiene y cómo se puede vender mejor".

Bassat se mostró crítico con algunas de las campañas que se están haciendo ahora. "Hay anuncios que no sabes lo que te están vendiendo".

"Cuando los productos eran diferentes se debía vender la diferencia, usábamos argumentos racionales. Luego, cuando los productos se fueron pareciendo cada vez más, optamos por la argumentación emocional, la que Coca Cola siempre había usado. Ligamos producto a estilo de vida. Hoy esta argumentación ha llegado también a su fin. Publicitando estilo de vida, al final no sabes si te ofrecen unos tejanos o una bebida o un coche. Internet, en cambio, lo tiene todo. Es la gran novedad, ya que combina la razón con la emoción. La emoción de la tele, con la información que puedo obtener con un simple clic: "Internet vende el producto, la tele vende la marca".

<http://www.lavanguardia.es/lv24h/20081204/53592691085.html>

Extraído y adaptado de "*Es un error concentrar la publicidad en televisión*" La Vanguardia.es

Jordi Goula | Barcelona | 04/12/2008 | Actualizada a las 09:53h | Economía. Añadido un *input* gráfico que no tenía

- b) De los textos anteriores, transforma cuatro frases, pero que digan lo mismo, que conserven el significado. Léelas a tus compañeros para que adivinen a qué texto corresponde. Se trata igualmente de una actividad de comprensión lectora y de ampliación de vocabulario, así como de contextualización del tema de la publicidad.

"Las empresas cometen a menudo el error de concentrar toda su publicidad en televisión. No son conscientes de que tres impactos en medios distintos son más poderosos que la repetición tres veces en el mismo", comentó Lluís Bassat, presidente de honor del grupo Bassat Ogilvy, quien criticó los "inmensos errores" en que caen muchas empresas.

Citó el caso de Winston y Marlboro. "El primero era líder hace años y buscaba campañas agresivas distintas cada año, cambiando de agencia. El segundo se centró en el vaquero y ha

6.3 *Actividades de presentación, activación, reflexión gramatical y práctica controlada.* Dentro del Paradigma de Lee y VanPatten corresponderían a las de procesamiento inicial o de referencia (en la que los alumnos no precisan producir las formas para empezar a adquirirlas) y las *afectivas* donde los alumnos dan su opinión personal sobre la información recibida.

a) Teniendo en cuenta lo leído en los artículos anteriores, qué se te ocurre a ti para dar respuesta a los retos de las empresas publicitarias.

b) Has tres propuestas para cada una de las preguntas y lee las respuestas a tus compañeros.

- ¿Qué deben hacer las empresas **para** acercarse a las nuevas generaciones?
- ¿En qué deben basarse las campañas promocionales de las empresas **para que** impacten en los jóvenes?
- ¿Cómo deberían ser las campañas a través de internet **para que** interesen?

c) Fíjate ahora en las preguntas que te hemos formulado anteriormente y contesta la siguiente cuestión

- ¿Qué diferencias observas entre la primera pregunta y las dos siguientes?

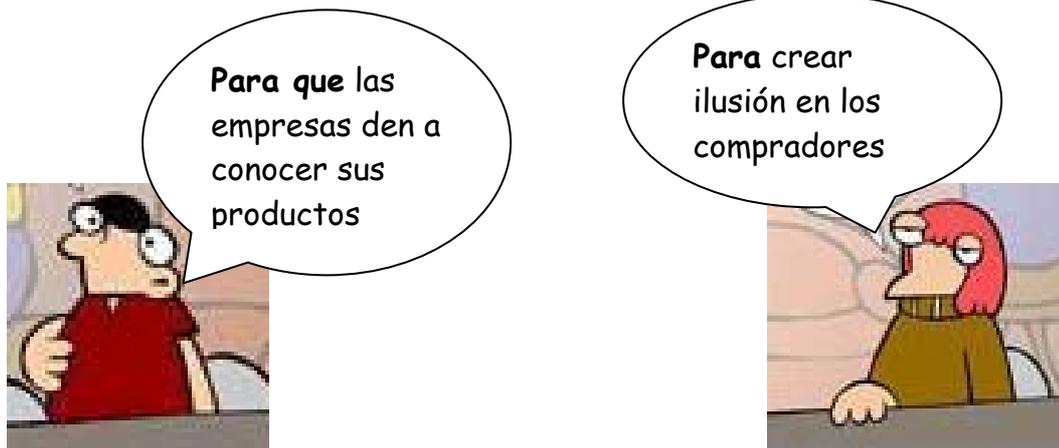
6.4. *Actividades de producción controlada y reflexión gramatical*

6.4.1 Agapito tiene un problema, con la crisis ha perdido clientes y quiere crear un



slogan publicitario para vender su producto: 'La publicidad'. Para empezar va a realizar un *brainstorming* o *tormenta de ideas* para que sus empleados busquen las mejores frases para definir la finalidad de la publicidad. Ayuda a Agapito y

escribe seis frases que definan la finalidad de la publicidad, alterna subjuntivo e indicativo, igual que sus empleados.



- a) Observa todas las frases que has escrito y reflexiona sobre lo que crees que tienen en común.
- b) Qué estructura aparece delante de los verbos en subjuntivo.
- c) Qué forma verbal aparece después de **para**

6.4.2 Mediante un *input* audio-visual se les pide a los alumnos que escuchen y vean con atención el siguiente anuncio publicitario. Después se les pedirá que intenten escribir el mayor número de verbos que escuchen y, finalmente, que pongan en común la lista realizada con el resto de la clase.

<http://comercialtv.blogspot.com/2007/11/coca-cola.html>

Se trata del comercial argentino para Coca-cola '*Coca-cola para todos*'.

- Fíjate en las formas verbales que has escrito ¿qué tienen en común?
- Observa ahora el texto escrito del anuncio y contesta a las siguientes preguntas:

Para los gordos, para los flacos, para los altos, para los bajos, para los que *ríen*. Para los optimistas para los pesimistas. Para los que *juegan*, para las familias, para los reyes. Para los magos, para los responsables, para los comprometidos. Para los náufragos, para los de allá, para los que *trabajan*, para los de acá. Para los románticos, para los que te *quieren*, para los que no te *quieren*, para los que te *quieren* mucho, para los que te *quieren* poco. Para los bronceados, para los nudistas, para los supersticiosos, para los originales. Para los calculadores, para los pelados, para los que *leen*, para los que *escriben*. Para los astronautas, para los payasos, para los que *viven* solos, para los que *viven* juntos, para los vuelteros, para los que *besan*. Para los primeros, para los últimos, para los hombres, para los precavidos, para ella. Para los músicos, para los transparentes, para los que *disfrutan*, para los fuertes, para los que se *superan*. Para los que *participan*, para los que *viven*, para los que *suman*, para los que no se *callan*, para nosotros, para todos.

- A ¿Qué estructuras aparecen antes de los verbos en indicativo?
- C ¿Qué expresan todas las frases que tienen el verbo en indicativo?
- D ¿Qué expresan las que no tienen verbo?
- F Si quisieras expresar finalidad, y no pudieras usar la estructura *para que + subjuntivo*, sino *para + verbo* ¿Cuál sería la forma del verbo que tendrías que usar?
- G Reflexiona sobre todas las respuestas, de este y el anterior ejercicio, y formula una regla que te sea útil.
- H Ahora poner en común con toda la clase las respuestas y escoger la regla que esté mejor expresada y que sea más clara.

Soluciones

Actividades 6.2

Son libres

Actividades 6.3

Se trata de una actividad de referencia, donde las estructuras *para+ infinitivo* y *para que + subjuntivo* hacen su aparición en las preguntas. Sólo se le pide al alumno que exprese opinión y no que repita la estructura, posteriormente se les hace preguntas para que reflexionen sobre las estructuras que expresan finalidad.

- a) Respuesta libre.

b) ¿Qué diferencias observas entre la primera pregunta y las dos siguientes?

*En la primera la estructura es **para+ infinitivo** y en las otras dos es **para que + subjuntivo***

Actividades 6.3.2

a) Observa todas las frases que has escrito y reflexiona sobre lo que crees que tienen en común.

*Todas expresan **finalidad***

b) ¿Qué estructura aparece delante de los verbos en subjuntivo.

Para que

c) ¿Qué forma verbal aparece después de **para**

*Verbos en **infinitivo***

Actividades 6.4

Fíjate en las formas verbales que has escrito ¿qué tienen en común?

Todas las formas corresponden a **presente de indicativo**.

Actividades 6.4.1

Observa ahora el texto escrito del anuncio y contesta a las siguientes preguntas:

A ¿Qué estructuras aparecen antes de los verbos en subjuntivo?

para los que/para los que no + presente de indicativo

C ¿Qué expresan todas las frases que tienen verbo?

Expresan destinatario.

D ¿Qué expresan las que no tienen verbo?

Expresan destinatario

F Si quisiera expresar finalidad, y no pudiera usar la estructura **para que + subjuntivo**, sino **para + verbo** ¿Cuál sería la forma del verbo?

Respuesta: para + infinitivo

- G Reflexiona, con tu compañero, sobre todas las respuestas, de este y los anteriores ejercicios y formular una regla que os sea útil.
- H Ahora poner en común con toda la clase las respuestas y escoger la regla que esté mejor expresada y que sea más clara.

8. *Observaciones sobre la propuesta*

Hasta aquí hemos realizado una secuencia para la competencia gramatical de las

estructuras Para + sustantivo = destinatario

Para los que/no + Presente de indicativo = destinatario

Para + infinitivo = finalidad

Para que + subjuntivo = finalidad

Según el modelo de Ventura Salazar (2006), estaría en el de *inductiva-deductiva-explicativa*, siguiendo el modelo clásico.

Según el paradigma de Lee y VanPatten de actividades de procesamiento del *input*, se ha presentado una sola forma gramatical cada vez, dividiéndose los paradigmas; cada actividad ha estado centrada en un sola relación de forma y significado, lo que ayuda a mantener las conexiones entre forma y significado. No hemos ido de la frase al discurso, porque creemos que esto debería hacerse en la parte de la tarea final.

Los alumnos han recibido *inputs* orales, escritos y gráficos, se han realizado actividades de referencia, donde los alumnos han prestado atención a la forma. De igual modo se ha realizado actividades afectivas, donde los alumnos han dado su opinión personal sobre la información recibida y se ha efectuado una actividad de procesamiento, donde los alumnos han producido frases en las que han practicado las estructuras presentadas. También se ha mantenido la línea argumental del tema de la unidad didáctica: “La publicidad”.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ALCARAZ VARÓ, E. (1983) *De la lingüística oracional a la supraoracional* [En línea] Documento disponible en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6673/1/ELUA_01_01.pdf (Consulta: 26 de agosto del 2008)
- ALCARAZ VARÓ, E. (2002) *La traducción del español jurídico y económico en Congreso de Nuevas fronteras del español: La traducción en español celebrado en Valladolid 2002* [En línea] Documento disponible en http://www.congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/1_la_traducion_en_espanol/alcaraz_e.htm (Consulta: 26 de agosto del 2008)
- AGUIRRE, B. (1998) “Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos”, *Carabela*, 44, páginas 5-29.
- ALLEN, J. Y WIDDOWSON, H. (1974). *English for Specific Purposes. A case Study Approach*. London: Longman Group Ltd.
- ALONSO, R. et al. (2005) *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- AREIZAGA, E. (1997) *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ARES ARES, M.A. (2003) *Análisis de los textos escritos aportados en los manuales de ele* [En línea] Documento disponible en <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/ares.shtml> (Consultado: 10 de septiembre de 2008)
- ARTIGAS GUILLAMÓN, M. C. (1986) “Campos semánticos del español comercial”, *Tesis Doctoral, Universidad de Murcia*. [En línea] Documento disponible en http://www.octaedro.com/espanoleninternet/Bibliografia/4_WEBS.HTML (Consulta: 26 de agosto del 2008)
- BARCELÓ MORTE, L. (2003-2004) *El componente cultural en algunos manuales de español para italianos* [En línea] Documento disponible en <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/LolaBarcelo.shtml> (Consultado: 10 de septiembre de 2008).
- BIEDMAN, A. *Criterios y análisis para la creación de materiales de español como L2 comunicativos* [En línea] Documento disponible en <http://www.upol.cz/res/ssup/hispanismo1/biedma> (Consultado: 30 de julio de 2008).
- CABRÉ, M. T. (1993) *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/ Empúries.
- CALVI, M. V. (2000). *Il linguaggio spagnolo del turismo*. Viareggio: Baroni
- CALVI, M. V. (2001). “El español del turismo: problemas didácticos” [en línea]. Documento disponible en <http://www.ideas-heilbronn.org/archivo/1/elements/artic/Calvi-turismo.pdf> (Consulta: 20 de octubre 2007).
- CALVO RAMOS, L. (1980): *Introducción al estudio del lenguaje administrativo*. Madrid: Gredos
- CASTAÑEDA CASTRO, A. “Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE”, *RedEle*, Número

0, Marzo 2004. [en línea] <http://www.mec.es/redele/revista/castaneda.shtml>
(Consulta: 20 de mayo 2008)

- CASTAÑEDA CASTRO, A. y ORTEGA OLIVARES, J. (2001), *Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE* [En línea] Documento disponible en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6696/1/EL_Anexo1_09.pdf (consulta: 20 de mayo del 2008)
- CELCE-MURCIA *et al.* "A pedagogical framework for communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in Applied Linguistics*, (1995): 5-35.
- CHAMBERS, F. (1980) "A re-evaluation of needs analysis in ESP". *ESP Journal I(1)*: 25-33
- D'Aquino Hilt, Alessandra & Fachhochschule Wiesbaden "Analizar material didáctico: una propuesta práctica" *IDEAS (FH-Heilbronn)*, número 1, marzo de 2005 [En línea] Documento disponible en <http://www.ideas-heilbronn.org/artic.htm> (consulta: 27 de octubre del 2007).
- DE MIGUEL APARICIO, E. (2000): "El texto jurídico y administrativo: análisis de una Orden Ministerial", *Revistas de Lengua y Literatura Españolas (Madrid) 2*, págs. 6-31.
- Diccionario de términos clave de ELE [En línea] Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/indice.htm#g (Consulta: 27 de octubre del 2007)
- DUBIN, F. y OLSHTAIN, E. (1986). *Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: CUP
- ELLIS, R. (2005) "La adquisición de Segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes". *Departamento técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Wellington. Traducción y versión españolas de Gonzalo Abio, Javier Sánchez y Agustín Yagüe editada en redEle*. [En línea] Documento disponible en <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/Ellis.shtml> (Consulta: 28 de octubre del 2008)
- ESTAIRE, S. (1990) "La programación de unidades didácticas a través de tareas". *En CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera 5*. [En línea] Documento disponible en <http://formespa.rediris.es/revista1/estaire.htm> (Consulta: 28 de agosto del 2007).
- ETXEBARRÍA, M. (1997): "El lenguaje jurídico y administrativo. Propuestas para su modernización y normalización", *Revista Española de Lingüística*, 27, 2, págs. 341-380.
- EWER, J. R.; LATORRE, G. (1969). *A course in basic scientific English* [M]. London, Longman.
- FELICES LAGO, Á. (2005) *El español para fines específicos y su desarrollo en España durante la última década*. [En línea] Documento disponible en <http://www.ideas-eilbronn.org/archivo/1/elements/artic/FelicesLago-El-desarrollo.pdf> (Consulta: 22 de agosto de 2008)
- FELICES LAGO, A. (2005) "La teoría y la práctica en el desarrollo de la lengua para fines específicos en E/LE: revisión crítica de los logros de la última década". *Quaderns de filología*. Estudis lingüístics, Nº 10

- FERNÁNDEZ LÓPEZ , M. C. *Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos* en: VADEMÉCUM PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES (2005), Madrid : SGEL
- GALIÑARES GALLÉN, M. (2004) “Proprio/propio. El análisis contrastivo en la clase de español”, *Revista especulo n°28* [En línea] Documento disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero28/propio.html> (Consulta: 27 de octubre del 2007)
- GÓMEZ de ENTERRÍA, J. (2001) *La enseñanza /aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen.
- GÓMEZ DEL ESTAL VILARINO, M. (2001) *Trabajar contenidos lingüísticos dentro del enfoque por tareas (I)* [En línea] Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_01/03052001.htm (Consulta: 20 de octubre del 2008)
- GÓMEZ DEL ESTAL VILARINO, M. (2001) *Trabajar contenidos lingüísticos dentro del enfoque por tareas (II)* [En línea] Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_01/11062001.htm (Consultado 29 de octubre de 2008)
- GUTIERREZ ORDOÑEZ, S. (2008): “Del arte gramatical a la competencia comunicativa”. *Discurso leído el día 24 de febrero de 2008 en su recepción pública* Real Academia Española de la Lengua [En línea] Documento disponible en [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/\(voanexos\)/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/\\$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rez.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000028.nsf/(voanexos)/archC9558492965F2CAEC12573F7003F39F7/$FILE/Discurso%20Salvador%20Guti%C3%A9rez.pdf) (Consultado: 28 de agosto de 2008)
- HALLIDAY, M. A. K. *et al* (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Londres, Nueva York: Longman.
- HOFFMANN, L. (1979): “Towards a Theory of LSP, Elements of a Methodology of LSP Analysis”, *Fachsprache*, vol. 1, 1-2, p. 12-17.
- HUTCHINSON, T. Y WATERS, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- KRASHEN, S.D. (1981) “Bilingual education and second language acquisition theory” *In Schooling and language minority students: A theoretical framework*. (p.51-79). California State Department of Education.
- LEE, J. & VANPATTEN, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- LICERAS, J. (ED.) (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlingua*. Madrid: Visor.
- LLOBERA, M (2005), “Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: Ideaciones y dimensión educativa”. *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos Noviembre 2000*. [En línea] Documento disponible en <http://www.ciefe.com/paginas/pdf/cf1-p-aspectossem.pdf> (Consulta: 28 de agosto del 2008).
- LONG, M.H. (1988) *Instructed interlanguage development* In L. Beebe (Ed.) *Issues in Second language acquisition: Multiple perspectivas* (pp. 115-141), Rowley, MA: Newbury House.
- LONG, M. H. (1997): *Focus on form in Task-Based Language Teaching* [En línea] Documento disponible en <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/first.htm> (Consulta: 10 de octubre del 2008).

- LONG, M.H., & ROBINSON, P. (1998). *Focus on form: Theory, research, and practice*. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom SLA*. (pp. 15-41). New York: Cambridge University Press.
- LOZANO, G. y RUIZ CAMPILLO, J.P. (1996) "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos" *En Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre*. Colección Expolingua. E/LE 3. Fundación Actilibre. Págs. 127-155. 1996
- MARTÍN PERIS, E. y SANS BAULANAS, L. (2004) *Libro del profesor Gente2*, Barcelona: Difusión,
- MARTÍN PERIS, E. "Las actividades de aprendizaje en los manuales de ele". *Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra de Barcelona*. [En línea] Documento disponible en www.sgci.mec.es/redele (Consulta: 9 de septiembre del 2007)
- MARTÍN PERIS, E. (1998) *Gramática y enseñanza de segundas lenguas* [En línea] Documento disponible en http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/gramatica_segundas_lenguas.pdf (consulta: 3 de marzo del 2008)
- MARTÍN PERIS, E. "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?" *GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües) Llengua i Ús, núm. 21. Barcelona, 2001, Direcció General de Política Lingüística. Generalitat de Catalunya*. [En línea] Documento disponible <http://www.difusion.com/ele/formacion/PDF/Ernesto%20M.%20Peris%20.pdf> (Consulta: 27 de agosto del 2007)
- MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel A. "El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE", *Revista electrónica de estudios hispánicos*, ISSN 1887-3731, Nº. 3, 2008 , págs. 29-41
- NÁÑEZ FERNÁNDEZ, E. (1998) "Consideraciones sobre el lenguaje administrativo", *Carabela*, 44, páginas 138-143. [En línea] Documento disponible en (Consulta: 15 de octubre del 2007)
- NUNAN, D. (1999, 2002) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press. Capítulo 2.
- NUTTALL, C. (1982) "Teaching Reading Skills in a Foreign Language". London: Heinemann Educational Books.
- ORTEGA, L. (2001) "Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas" en *Estudios de lingüística departamento de filología española, lingüística general y teoría de la literatura* Universidad de Alicante.
- QUEMADA, B. (1978): "Technique et langage". En: *Histoire des techniques*. Gille, B. (ed.) Paris: Gallimard.
- REY, A. (1976): *Néologie en marche, série b: langues de spécialité 2*. Québec: Gobierno.
- RICHARDS, J. C. RODGERS, T. S. (2003) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- RAMIREZ, A.G. AND HALL, J.K. (1990) "Language and culture in secondary level Spanish textbooks". *Modern Language Journal* 74, (1), 48-65.
- RODRIGUEZ ABELLA, M.T. (2004) *El componente cultural en algunos manuales de español para italianos* [En línea] Documento disponible en <http://www.ub.es/filhis/culturele/rosarodriguez.html> (Consultado: 10 de septiembre de 2008).
- RONDEAU, G. (1983): *Introduction à la terminologie*. Chicoutimi, Quebec: Gaëtan Morin.

- RUEDA BERNAO, M. J. (1994). “Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español, lengua extranjera”. En *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- RUIZ CAMPILLO, P. (2001) *El subjuntivo es lógico una actividad de concienciación* [En línea] Documento disponible en <http://internet.cervantes.es/internetcentros/pdf/Revista52/pdf2001/EI%20Subjuntivo.pdf> (Consultado 10-10-07)
- RUIZ CAMPILLO, P. [En línea] Documento disponible en <http://www.marcoele.com/num/5/gramaticacognitiva.php> (Consultado 8 de agosto de 2008)
- SAGER, J.C. *et al* (1980): *Principles and practice in science and technology* Wiesbaden, Brandstetter.
- SANS BAULENAS, N. (2000) “Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE”, *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza Del Español a Lushablantes*, págs. 10-22 [En línea] Documento disponible en <http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminarios/seminarios00/02criterios.pdf> (Consultado 18-10-07).
- SANS BAULENAS, N. (2004) *Qué materiales favorecen el aprendizaje de la gramática* [En línea] Documento disponible en <http://www.encuentro-practico.com/pdfwurz/sans.pdf> (Consultado: 03-03.08)
- SALAZAR GARCÍA, V. (2006) “Gramática comunicativa del español lengua extranjera” en *Revista didáctica Marco Ele n°2* [En línea] Documento disponible en www.marcoele.com (Consultado 10-11-08).
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992) *Historia del español como lengua extranjera*, Alcobendas (Madrid), SGEL.
- SKIERSO, A. (1991) *Textbook selection and evaluation*. In Marianne Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2nd ed., pp. 432-453). NY: Newbury House.
- SWALES, J. (1971) *Writing Scientific English*. London, Thomas Nelson.
- VANPATTEN, B. (1990) “Attending to form and content in the input”, *Spanish Second Language Acquisition (SSLA)* 12: 287-301.
- VANPATTEN, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, NY: Ablex Publishing Corporation.
- VANPATTEN, B. (2002): "Processing Instruction: An Update", *Language Learning*, 52. Págs. 755-803.
- VANPATTEN, B. (2002a) “Processing Instruction: An Update”, *Language Learning* 52 (4): 755-803.
- VANPATTEN, B. (2002b) “Processing the Content of Input-Processing and Processing Instruction Research: A response to DeKeyser, Salaberry, Robinson, and Harrington”, *Language Learning* 52 (4): 825-831.
- VANPATTEN, B. (2003): *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. Boston: McGraw Hill.
- VARANTOLA, K. (1986): "Special Language and General Language: Linguistic and Didactic Aspects", en *ALSED-LSP Newsletter*, vol.9.

10. ANEXOS

La banca y la bolsa

En esta unidad aprendes a...

- **Expresar satisfacción**
Me encanta que estemos ganando cuota de mercado.
- **Expresar desagrado**
Me molesta que alguien llegue tarde a la oficina.
- **Expresar valoraciones**
Es verdad que no hay suficientes cajeros automáticos.
Es lógico que quiera ahorrarse las colas de espera del banco.
- **Expresar desacuerdo**
No creo que tengamos que negar la eficacia de la banca *on line*.
No es verdad que vayamos a salir a bolsa antes de Navidad.
No es importante que esté abierto por la tarde los sábados.
- **Expresar sugerencias**
Te sugiero que lo pagues todo con la tarjeta de crédito.
- **Presentar una respuesta señalando cierta inseguridad**
 - ▶ ¿Qué quiere decir “dividendo”?
 - ▷ Creo que...
- **Describir una reacción de sorpresa o extrañeza**
Me parece raro que pidamos el préstamo por Internet.
- **Expresar la opinión con probabilidad**
Es posible que tengamos que acostumbrar a los clientes a...
No es probable que cambien de sucursal.
Puede ser que necesitemos un producto más personalizado.
- **Expresar una reacción de pena**
Es una lástima que no lean las cartas que enviamos.

La banca y la bolsa

1. La nueva banca



1.1. En el diálogo que vas a escuchar, dos personas comentan el uso que hacen de la banca en Internet. Antes de escuchar, comentad el significado de:

- movimientos bancarios*
- hacer transferencias*
- comprar acciones*
- domiciliar recibos*



[26] 1.2. Escuchad el diálogo y anotad otros servicios bancarios.



[26] 1.3. Vuelve a escucharlo y completa los espacios vacíos.

1. No me gusta que mi información bancaria (1)..... accesible a piratas.
2. Prefiero que un empleado me (2)..... un papel del extracto, me (3)..... cuáles son las posibilidades de sus productos, etc.
3. Me encanta que el banco (4)..... todas las operaciones.
4. Es fantástico que (5)..... hacer transferencias.
5. Me molesta que un empleado (6)..... al banco, y (7)..... el tiempo.



PRESENTE DE SUBJUNTIVO REGULAR

Hablar: hable, hables, hable, hablemos, habléis, hablen.
Vender: venda, vendas, venda, vendamos, vendáis, vendan.
Recibir: reciba, recibas, reciba, recibamos, recibáis, reciban.



En la actividad 1.3. todos los verbos pertenecen al presente de subjuntivo.

2. ¡Habéis llegado al subjuntivo!



Vamos a practicar su forma en la siguiente encuesta.

encuesta

✓ **¿Qué sabes del subjuntivo?**
Relacionad cada verbo con su infinitivo.

Sea •	• dar
Dé •	• explicar
Explique •	• ser
Haga •	• perder
Podamos •	• poder
Vaya •	• hacer
Pierda •	• ir

Puntos:/7

✓ **Completa la siguiente tabla.**

SER	SEA				
DAR		DES			
			PIERDA		PERDAIS
HACER				HAGAMOS	
PODER	PUEDA				PODÁIS
IR					VAYAN
EXPLICAR	EXPLIQUE				
VENDER		VENDAS			
ESCRIBIR			ESCRIBA		

Puntos:/44

✓ **Los verbos irregulares en el presente de indicativo, son irregulares en**

Puntos:/1

✓ **La vocal del presente de subjuntivo**

- En la terminación de los verbos acabados en -AR, el presente de subjuntivo se forma con la vocal
- En la terminación de los verbos acabados en -ER, el presente de subjuntivo se forma con la vocal
- En la terminación de los verbos acabados en -IR, el presente de subjuntivo se forma con la vocal

Puntos:/3

▶▶▶▶▶

encuesta encuesta encuesta encuesta encuesta

.....▶ encuesta

✓ **Escribe la forma de presente de subjuntivo que se pide.**

1. Comprar yo _____
2. Invertir ellos _____
3. Bajar ella _____
4. Subir él _____
5. Reducir ellas _____
6. Ofrecer vosotros _____
7. Ganar nosotros _____
8. Perder yo _____
9. Diversificar él _____
10. Crecer ellas _____

Puntos:/10

✓ **Si habéis contestado correctamente menos de 20, debéis practicar mucho, mucho más la construcción del presente de subjuntivo.**

✓ **Si habéis contestado correctamente entre 20 y 37, debéis seguir practicando la construcción del presente de subjuntivo.**

✓ **Si habéis contestado correctamente 65, ¡felicidades! Sabéis mucho sobre el subjuntivo. Practicad ya su uso.**

encuesta encuesta encuesta encuesta encuesta



En el diálogo de la actividad 1.1 se ha usado:

- No me gusta
- Prefiero
- Me encanta
- Es fantástico
- Me molesta

} + que + presente de subjuntivo

3. La nueva banca (2)



3.1. En la actividad 1 hemos conocido diferentes servicios que ofrecen los bancos españoles en Internet. Completa la siguiente lista. Si necesitas ayuda, puedes consultar las siguientes páginas: www.patagon.com o www.ebankinter.com



Servicios Bancarios en Internet

1. Conocer y controlar los movimientos bancarios
2. Hacer transferencias
3. Comprar acciones
4. Domiciliar recibos
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____



3.2. Comparad vuestras listas. Completadlas con los servicios que no tengáis.

Nuevos servicios que no conocía



3.3. Ahora comentad los servicios que os parecen más útiles, más utilizados y los que desaparecerán de la red. Argumentad vuestra opinión y contrastadla con vuestros compañeros. Utilizad las expresiones siguientes:

Creo que
Pienso que
Es verdad que
Es cierto que
Está claro que
Está visto que

+ presente de indicativo

No creo que
No pienso que
No es verdad que
No es cierto que
No está claro que
No está visto que

+ presente de subjuntivo



- Es importante / No es importante
 - Es increíble
 - Es lógico / No es lógico
 - Es necesario / No es necesario
 - Es mejor
 - Es posible / No es posible
- } + que + presente de subjuntivo



3.4. Seleccionad los tres servicios más utilizados por vosotros y los que nunca utilizaréis.

Los tres servicios que más utilizamos

.....

.....

.....

Los tres servicios que nunca utilizaremos

.....

.....

.....



3.5. Comentad estos seis servicios argumentando y debatiendo vuestras opiniones. Recuerda: ¡el subjuntivo te ayudará!

4. El cliente



4.1. Escucha los siguientes diálogos y relacónalos con la situación correspondiente.

Situación	Información sobre fondos de pensiones	No ha recibido la transferencia y necesita el dinero para pagar la fianza del piso	Reclamación de una comisión	Petición de préstamo personal
Diálogo				



4.2. ¿Has estado alguna vez en alguna de las situaciones de la actividad anterior? Coméntalo con tus compañeros.



4.3. Explica 3 experiencias difíciles que hayas tenido con tu banco. Si nunca has tenido problemas, escucha a tus compañeros y toma nota.

Escucha los problemas de tus compañeros y ofréceles soluciones.



- Te sugiero
 - Te recomiendo
 - Busca (...)
 - Es mejor
- } + que + presente de subjuntivo

Ejemplo:

- ▶ No me ha llegado la transferencia de mi banco después de una semana.
- ▶ Te sugiero que lo pagues todo con la tarjeta de crédito.
- ▶ Busca un banco que sea más efectivo y responsable.



5. Tendencias de inversor



- 5.1. Lee los siguientes titulares. Busca en el diccionario el vocabulario nuevo y completa la columna "Vocabulario nuevo". A continuación escribe su traducción a tu idioma, un sinónimo en español de esa palabra nueva, una definición en español o dibuja una imagen que te ayude a recordar la palabra nueva o...



Titulares adaptados de La Vanguardia, El Periódico, La Actualidad Económica y Ganar.com.

Vocabulario nuevo	Traducción a mi idioma Sinónimo en español Definición en español



5.2. Lee las siguientes noticias y relaciona el titular con el cuerpo de la noticia.

1. **L**a crisis bursátil y las vacaciones congelan la venta de fondos en agosto

2. **RENTABILIDAD POR DIVIDENDOS DE LA BOLSA ESPAÑOLA**

3. **Las 35 del Ibx pierden hasta junio 1 863 millones**

Las empresas que forman el Ibx 35 registraron durante los seis primeros meses de este año unas pérdidas de 1 863,25 millones de euros, lastradas por los números rojos de Telefónica y de su filial de móviles, debido a la congelación de sus proyectos de UMTS en Europa.

<http://es.biz.yahoo.com/todonoticias.html>

Los participantes en fondos de inversión se han tomado en serio las vacaciones. La actividad en agosto ha sido inexistente y sólo el vencimiento de algunos garantizados dejó unas salidas netas de 331 millones de euros. En términos brutos, el repunte bursátil permitió un aumento de 186 millones.

<http://www.expansiondirecto.com/edicion/noticia/0,2458,180169,00.html>



Las empresas cotizadas en el Mercado Continuo pagaron 3 844,86 millones de euros en dividendos a sus accionistas en el primer semestre, lo que supone una reducción del 3,92%, aunque ello no impide que la bolsa española siga siendo una de las que mayor rentabilidad por dividendo ofrece, por delante de la americana o la japonesa.

<http://www.labolsa.com/noticias/>



5.3. ¿Has aprendido vocabulario nuevo? Añade el vocabulario aprendido ahora a la tabla de la actividad 5.1.

Para saber el significado, pregunta a tus compañeros de clase y después todos juntos comprobad el significado.

Ejemplo:

Alumno A: ► ¿Sabes qué significa "dividendo"? / ¿Qué quiere decir "dividendo"?

Alumno B: ▷ No tengo ni idea. / Creo que es...

Alumno A: ► ¿Ah sí?

Alumno B: ▷ Pienso que sí, pero no estoy seguro de que sea...



5.4. Imaginad que sois periodistas de una revista económica.

Elegid los tres titulares sobre la actualidad de la bolsa española. Podéis buscar ayuda en la sección económica de los periódicos que creáis más importantes. Redactad una breve noticia para los titulares elegidos. Antes de empezar a escribir, seleccionad tres palabras nuevas que utilizaréis en cada noticia. Recordad: cuando hayáis escrito los artículos, revisad la ortografía aprendida en las unidades anteriores. Incluid también todas las herramientas aprendidas para ordenar el discurso.



- 5.5. Cada grupo lee una noticia en voz alta. Toma nota de los titulares y algún detalle del contenido. Los grupos que han elegido la misma noticia deben ampliar su contenido. Todos vamos a corregir los problemas relacionados con la lengua española que detectemos.

Las noticias de mis compañeros	Contenido
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Para mejorar el español...	
1.	6.
2.	7.
3.	8.
4.	9.
5.	10.



- 5.6. Entre toda la clase decidimos cuál es la noticia mejor presentada y redactada.
Para expresar tu opinión, recuerda usar todas las formas posibles.

Ejemplo:

- ▶ Yo creo que la mejor noticia es...
- ▷ Pues a mí no me parece que lo sea. Me parece raro que no diga / explique..
- ▶ Es mejor que las noticias sean / tengan...
- ▷ Es necesario que explique / hable sobre / trate..

6. Valores para invertir



6.1. Lee la Información correspondiente al alumno A o al alumno B.

Alumno A

INVERTIR BIEN

INDRA

Contrato. La empresa tecnológica española ha firmado un importante contrato en China por importe de 48 millones de euros para suministrar un centro de simulación aéreo. El valor sigue arrojando uno de los mejores resultados entre las empresas del Ibex en lo que va de año.

30,83%

VARIACIÓN 2000

CUÁNTOS ANALISTAS RECOMIENDAN...	
COMPRAR	72,73%
M	22,27%
V	0%

TELEPIZZA

Volatilidad. A pesar de las buenas vibraciones que el valor suscita entre los analistas, en las últimas semanas las ventas se han apoderado de la cotización ante los retrasos en la puesta en marcha de los planes de comercio electrónico anunciados por la compañía. Mantiene, no obstante, una notable ganancia.

42,38%

VARIACIÓN 2000

CUÁNTOS ANALISTAS RECOMIENDAN...	
COMPRAR	53,85%
M	23,07%
V	23,08%

TERRA

En mínimos. La filial de Telefónica en Internet sigue en mínimos del año muy cerca de los 40 euros y con pocos visos de salir del túnel de bajadas. El mercado sigue penalizando el alto precio pagado por la americana Lycos, aunque los analistas destacan el potencial que presenta la compañía a largo plazo.

-18,21%

VARIACIÓN 2000

CUÁNTOS ANALISTAS RECOMIENDAN...	
COMPRAR	55,56%
M	33,33%
V	11,11%

M = mantener
V = vender

Extraído de Actualidad Económica

INVERTIR BIEN

ACESA

A la baja. La concesionaria Acesa ha iniciado en los últimos días una ampliación de capital gratuita para sus accionistas de una acción nueva por cada 20 antiguas, que se extenderá hasta el próximo 5 de julio. El valor no atraviesa un buen momento en bolsa y ha mermado la ligera ganancia anual que acumulaba.



NH HOTELES

Resistencia. El valor encuentra una fuerte resistencia en la cota de los 13 euros, que en algunas ocasiones le lleva a caer hasta los 10 euros. No obstante, su futuro a medio plazo es optimista y los expertos recomiendan, en su mayor parte, tomar posiciones para aprovecharse de sus buenas expectativas.



IBERDROLA

Freno. Las grandes compañías eléctricas deberán congelar parte de sus inversiones previstas como consecuencia de las medidas contra la inflación aprobadas recientemente por el Ejecutivo. Es el caso de Iberdrola, cuya cotización se ha resentido en los últimos días por este motivo, limando su ganancia anual.



M = mantener; V = vender

Extraído de Actualidad Económica



6.2. Explica a tu compañero cuáles son tus opciones de inversión.



6.3. Decidid en cuáles invertiríais y por qué.



- Es conveniente / No es conveniente
 - Es una lástima / No es una lástima
 - Es raro / No es raro
 - Es imposible / No es imposible
 - Es probable / No es probable
 - Puede ser / No puede ser
- + que + presente de subjuntivo



6.4. Entre toda la clase preparad un ranking de estos seis valores. Argumentad vuestras opciones.

7. Preposiciones



Completa con la preposición adecuada.

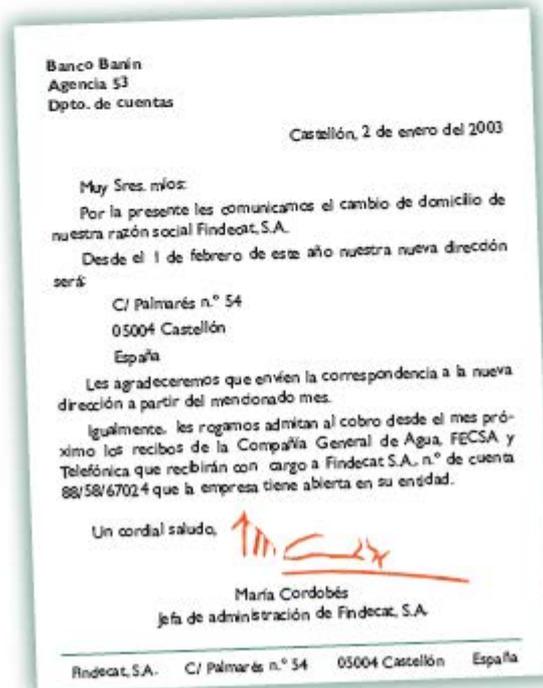
en • a • con • desde • de / del • para

1. Pagaron 3 844,86 millones (1)..... euros (2)..... dividendos (3)..... sus accionistas (4)..... el primer semestre.
2. Abrí (1)..... ustedes una cuenta (2)..... su oficina (3)..... hacer una transferencia (4)..... la cuenta (5)..... mi país y he visto online que todavía no me ha llegado.
3. Cerca (1)..... 1 500 inversores españoles cuentan (2)..... fondos que asumen riesgos derivados (3)..... tipo (4)..... cambio.

8. Escribe



- 8.1. Lee la siguiente carta, donde se comunica el cambio de domicilio de la empresa y la domiciliación de recibos a la entidad bancaria.





8.2. Escribe una carta comunicando a tu banco el cambio de número de teléfono y fax. Asimismo, deberás informarles también de que paguen los recibos correspondientes a la nueva línea telefónica.

Recuerda que el escrito debe ser claro y formal y debe incluir todos los datos necesarios (nuevo número telefónico, n.º de cuenta, la razón social, fecha, etc.) para que la oficina bancaria pueda realizar la operación que le pides.



• ¿Recuerdas la explicación de la unidad 1 sobre las sílabas que se pronuncian con mayor intensidad?

Decía: "En cada palabra de más de una sílaba, en español, como en la mayoría de los idiomas, hay una sílaba que se pronuncia con más intensidad que las demás: es la sílaba tónica".

Las palabras agudas son las que tienen la última sílaba tónica.

• **Lee en voz alta:**

General, recibirán, Castellón, será, razón, cordobés, palmarés.

• ¿Por qué unas tienen tilde o acento ortográfico y otras no, si todas son agudas?

Llevan tilde sólo las agudas de más de una sílaba acabadas en vocal (será) o en las consonantes -n (recibirán) o -s (cordobés).

9. Diferencias culturales



9.1. Haz una pequeña presentación sobre la banca y la bolsa en tu país. Aquí tienes algunas sugerencias.
¡Sólo son sugerencias, añade todos los temas que te parezcan interesantes!

Sugerencias

- 4 Los bancos más prestigiosos en mi país son.....
- 4 Los mejores servicios bancarios son.....
- 4 No tenemos los siguientes servicios bancarios:.....
- 4 A diferencia de otros países que conozco, los bancos y banqueros no son/ tienen.....
- 4 Hay.....bolsas en las ciudades de.....
- 4 Los principales valores bursátiles son.....
- 4 El perfil del inversor es.....



9.2. Escucha a tus compañeros y completa las siguientes fichas:

  País:

No sabía que:	Ya sabía que:
1.	1.
2.	2.

  País:

No sabía que:	Ya sabía que:
1.	1.
2.	2.

 País:

No sabía que:	Ya sabía que:
1.	1.
2.	2.



9.3. Haced preguntas a vuestros compañeros sobre aquellos temas que tengáis más curiosidad y comentad vuestra impresión sobre lo que os han explicado.



- Es / No es curioso
 - Es / No es interesante
 - Es / No es importante
 - Es / No es lógico
 - Es / No es muy extraño
 - Está bien / No está bien
 - Es terrible / No te parece terrible
- } + que + presente de subjuntivo

10. Lectura



10.1. ¿Conocéis los fondos éticos, solidarios o ecológicos? ¿Qué aceptación tienen en vuestro país? ¿Son rentables?



10.2. Lee el siguiente texto.

Para invertir con la moral por delante

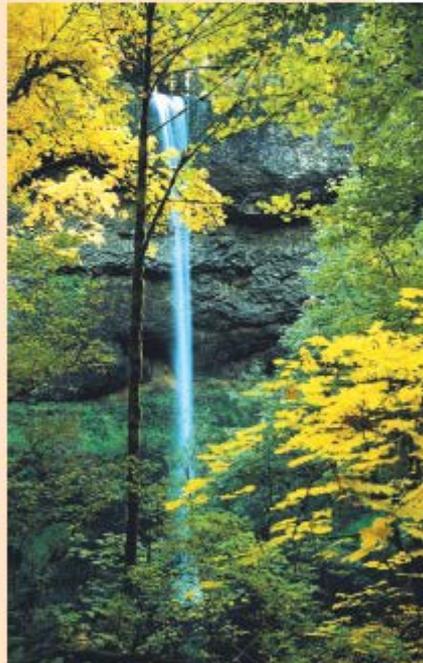
*Los fondos éticos, solidarios o ecológicos mueven en España
106 millones de euros de 6 000 inversores.*

Luis Aparicio

No difieren del resto de fondos de inversión. Compran bonos o acciones con la lógica intención de que se revaloricen y puedan así ofrecer una ganancia a sus partícipes. La rentabilidad potencial es un motor en su gestión, pero no el único, y eso les hace distintos al resto de fondos de inversión.

Los fondos éticos, solidarios o ecológicos cuentan con una vida de sólo dos años en el mercado español y a finales del pasado ejercicio movían 106 millones de euros de casi 6 000 inversores. Un dinero que se reparte en 15 fondos, divididos en tres tipologías: fondos éticos y solidarios, fondos ecológicos y fondos solidarios.

Los fondos éticos y solidarios incluyen en su programa de inversiones el principio que en términos generales va encaminado a no invertir en empresas que atenten contra los derechos humanos. Además, la gestora del fondo dona una parte de la comisión de gestión a distintas instituciones benéficas y organizaciones no gubernamentales (ONG). Si una gestora cobra una comisión del 2%, de ese porcentaje, dona de media el 0,6%. El inversor también tiene la opción de elegir la entidad benéfica u ONG a la que se destine el dinero de la comisión que la gestora de fondos deja de percibir. En los fondos ecológicos no se suelen realizar donaciones –salvo el DB EcoInvest– y en su ideario figura la inversión en empresas que sean respetuosas con el medio ambiente o que, decididamente, se dediquen al cuidado del entorno medioambiental.



Por último, los fondos solidarios también destinan parte de la comisión de gestión a entidades benéficas, pero no tienen ninguna atadura en sus normas de funcionamiento: invierten con total libertad moral.

Esta división es fruto de la autorregulación que se dio la propia industria de fondos de inversión a finales de 1999. Sin embargo, son mucho más populares en otros países de mayor tradición en la gestión de fondos y más pendientes del destino que los gestores dan al dinero de sus partícipes.

Cuestión de rentabilidad



Los fondos éticos que se comercializan en España ofrecieron en los últimos 12 meses (hasta marzo de 2001) rentabilidades muy diferentes. Predominan los de renta fija mixta que invierten principalmente en bonos con un porcentaje pequeño de acciones, seguidos por los mixtos internacionales. El ecológico Ahorro Corporación Arco Iris encabeza las ganancias con una rentabilidad del 22,69%, mientras que otro ecológico como el DB Ecoinvest ha perdido en ese periodo el 3,57%. La pericia del gestor está, pues, por encima de la naturaleza propia del fondo.

Le sigue por rentabilidad el BBVA Solidaridad con una revalorización del 14,65%, mientras que El Monte Fondo Solidario conseguía en ese periodo una ganancia para sus clientes del 1,48%.

Texto adaptado de *El País.com*



10.3. Vais a trabajar en parejas. Para ello, primero preparad, por separado, de cinco a ocho preguntas sobre comprensión del texto. Una vez preparadas, formula esas preguntas a tu compañero, que tiene que responderlas sin mirar el texto.



10.4. Ahora que ya conocéis cómo se gestionan estos fondos en España, ¿podrías decir cómo se gestionan en vuestro país? ¿Cuáles son los más rentables o de mayor aceptación?

Tarea final

La banca ética

La banca ética va tomando cuerpo en todo el mundo. ¿Os gustaría ser los impulsores de un proyecto de estas características?



1. Definid el tipo de banco ético que pensáis que tendría éxito.

Debéis:

- Elegir un nombre.
- Decidir el país donde lo pondrías en marcha.
- Elaborar un decálogo que explique vuestra filosofía empresarial.
- Describir el perfil de vuestros clientes.
- Elaborar la descripción de los productos y servicios que ofreceréis a vuestros clientes, con una valoración de los mismos.
- Elaborar una estrategia para conseguir inversores.
- Diseñar formato y contenido de un folleto publicitario explicativo.

En esta parte del proyecto te serán muy útiles todas las expresiones que has aprendido del subjuntivo para expresar tu opinión y discutir con tus compañeros. ¡Utilízalas!



2. Presentad al resto de la clase vuestro proyecto.



3. Mientras escuchas a tus compañeros, toma nota de lo que dicen y completa el siguiente cuadro.

<i>Nombre del proyecto y autores</i>	<i>Puntos fuertes del proyecto</i>	<i>Puntos débiles del proyecto</i>
--------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____



4. Después de escuchar a todos los grupos. Decidid cuál es el proyecto más viable (no podéis elegir el vuestro) y argumentad vuestra opinión usando los recursos lingüísticos vistos en la unidad.

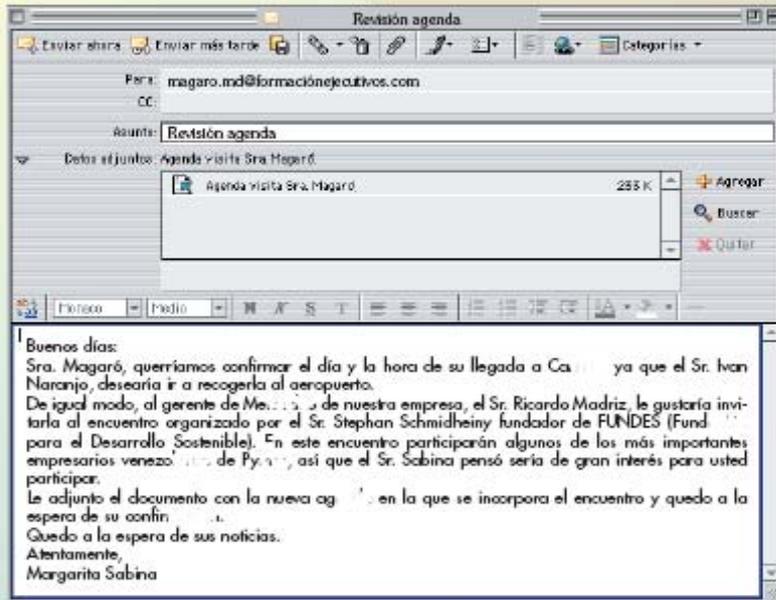
HISPANOAMÉRICA

1

Mientras María Della espera en el aeropuerto, camino de Caracas, abre su cuenta de correo electrónico. Tiene un correo de Margarita Sabina, la secretaria de dirección de Venezuela Verde.



Lee el correo. Pero... la impresión del mensaje no es buena y no se puede leer bien. ¿Qué crees que han escrito en las zonas ilegibles?



2



María Della Magaró ya está volando hacia Caracas. En estos momentos está escuchando por sus auriculares del avión un reportaje sobre la ciudad de Caracas. Escucha tú el reportaje, observa las fotografías y ordénalas según el orden de aparición en el reportaje.





Orden de mención
de los lugares de
Caracas

| N.º de foto |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | | | | |

3



María Della ha llegado a Caracas. Se encuentra con el señor Naranjo, su futuro socio y gerente de Venezuela Verde, que la estaba esperando. Se ven por primera vez.

Aquí tienes la conversación, pero... ¡es un caos! ¿Tu compañero y tú podéis ordenarla?

- M.ª Della Magaró: ¡Bábarol!, ¡muy bueno! Quería agradecerle que me haya venido a buscar, es muy gentil de su parte.

- Iván Naranjo: Buenos días, Sra. Magaró. Sí, sí soy Iván Naranjo. Bienvenida. ¿Cómo fue el viaje?

- M.ª Della Magaró: Como quiera, pero no es necesario, puedo dar un paseo.

- Iván Naranjo: [En el coche, camino de la ciudad] Ya vamos a llegar al hotel Caracas Hilton. Es un hotel muy bueno, está muy bien ubicado, posee vista panorámica al hermoso Parque los Caobos y al imponente Cerro El Ávila.

1. - M.ª Della Magaró: ¿El Sr. Iván Naranjo?

- Iván Naranjo: Ha sido un placer. Bueno, ahora, ¿podemos ir al estacionamiento? Vine en mi carro, Caracas no está lejos de aquí pero se necesita el carro, son aproximadamente 35 minutos...

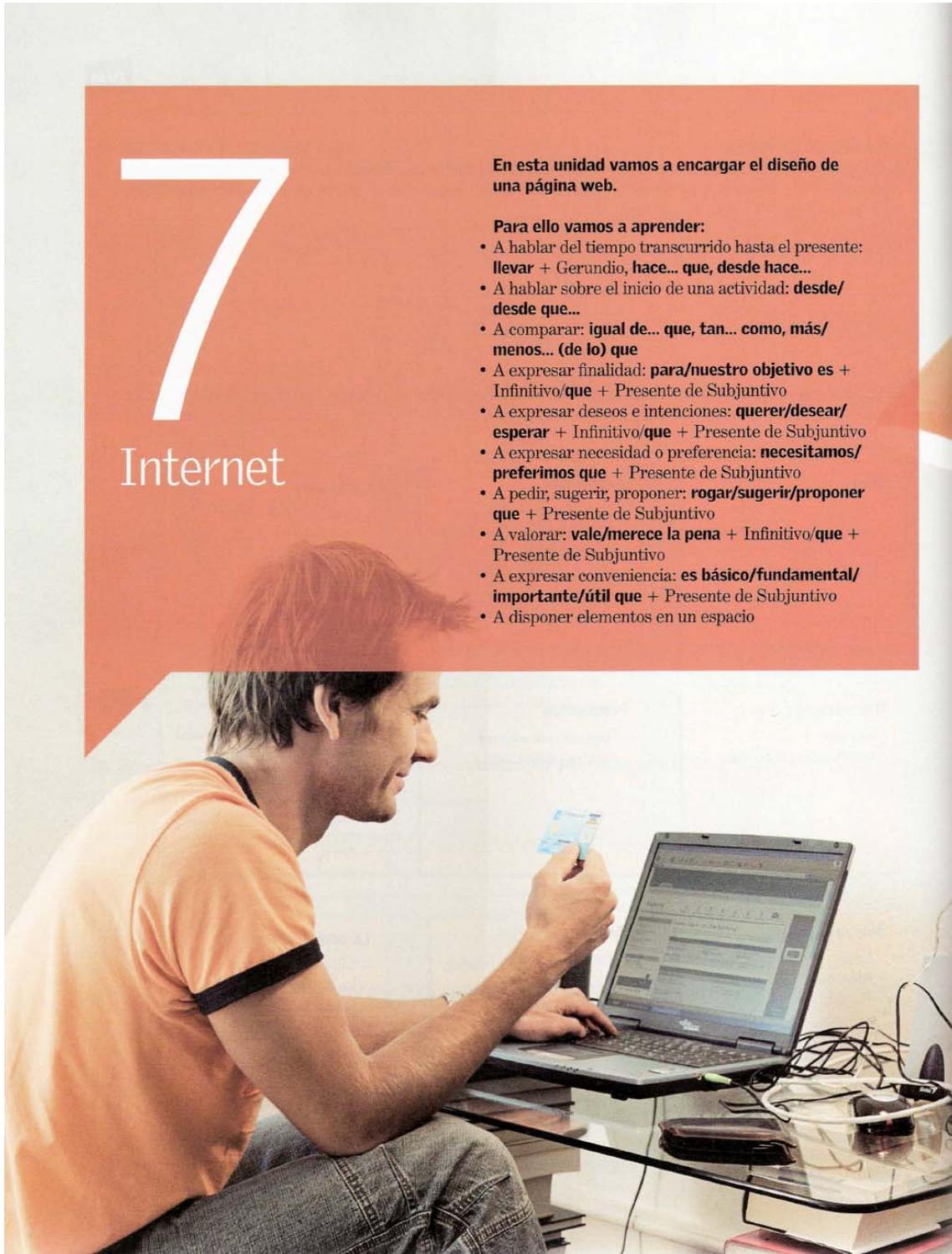
- M.ª Della Magaró: Gracias. Hasta mañana.

- Iván Naranjo: Sí, sí. El Caracas Hilton se encuentra en el corazón financiero y cultural de la ciudad, ¡está como a 5 minutos caminando! Pero mañana si quiere la paso buscando.

- M.ª Della Magaró: Perfecto. ¿Y está cerca de la oficina?

- Iván Naranjo: M.ª Della, hasta mañana, que descanse.





7
Internet

En esta unidad vamos a encargarnos del diseño de una página web.

Para ello vamos a aprender:

- A hablar del tiempo transcurrido hasta el presente: **llevar** + Gerundio, **hace... que, desde hace...**
- A hablar sobre el inicio de una actividad: **desde/desde que...**
- A comparar: **igual de... que, tan... como, más/menos... (de lo) que**
- A expresar finalidad: **para/nuestro objetivo es** + Infinitivo/**que** + Presente de Subjuntivo
- A expresar deseos e intenciones: **querer/desear/esperar** + Infinitivo/**que** + Presente de Subjuntivo
- A expresar necesidad o preferencia: **necesitamos/preferimos que** + Presente de Subjuntivo
- A pedir, sugerir, proponer: **rogar/sugerir/proponer que** + Presente de Subjuntivo
- A valorar: **vale/merece la pena** + Infinitivo/**que** + Presente de Subjuntivo
- A expresar conveniencia: **es básico/fundamental/importante/útil que** + Presente de Subjuntivo
- A disponer elementos en un espacio

1. INTERNET Y LAS EMPRESAS

A. Estos son fragmentos de un artículo sobre el uso de internet como medio de comunicación y publicidad para las empresas. ¿En qué fragmento se trata cada uno de estos puntos?

- el diseño de las páginas web
- las tendencias actuales de internet
- la publicidad
- ventajas de internet
- pasos previos a la creación de una web

2

Si usted quiere que su empresa se abra un lugar en el ciberespacio, no vale la pena empezar si antes no tiene claros sus objetivos. Para ello, es fundamental que diseñe un plan de marketing y que defina qué tipo de presencia desea tener en internet. Debe estudiar las estrategias de sus competidores y, sobre todo, saber si sus clientes potenciales usan internet para buscar servicios o productos como los que usted ofrece.

Lo ideal es que su empresa forme un equipo de trabajo, integrado por técnicos, creativos y profesionales del marketing y la comunicación. Una vez determinados esos objetivos, comenzará el trabajo de los diseñadores de su página web.

4

Muchas empresas solo usan la red para vender; pero internet ofrece hoy en día muchas más posibilidades, como la compra on-line a proveedores, la gestión de recursos humanos, el ahorro de costes en información y comunicación interna y externa, la apertura de nuevos mercados, la personalización del servicio al cliente y la creación de marca. Un ejemplo convincente: la compra de mobiliario o de material informático puede resultar entre un 30% y un 40% más económica si se hace a través de internet.

1

Últimamente en internet aparecen más y más blogs (los conocidos diarios personales on-line, con comentarios y citas a otros blogs), se difunden cada vez más noticias mediante podcasting (archivos de sonido que se descargan y se pueden escuchar en cualquier momento), se coeditan de forma participativa enciclopedias on-line, como Wikipedia, se consultan o cuelgan anuncios clasificados, se añaden comentarios, fotografías, canciones, etc., que se cuelgan en la red, se usan procesadores de texto que utilizan internet como plataforma, etc. Todo esto es lo que llamamos Web 2.0, la nueva era de internet. Y las páginas de las empresas no pueden permanecer ajenas a esta evolución.

3

Es importante que la página sea atractiva visualmente. No obstante, lo fundamental es que sea funcional: debe ser fácil de usar y permitir una navegación sencilla, con un menú claro para que el internauta encuentre lo que busca rápidamente y sin perderse. Para ello, es básico que los contenidos estén bien estructurados.

5

El *banner* es el medio más tradicional de promoción en internet. Se trata de un pequeño anuncio que normalmente está en los márgenes superiores o inferiores de las pantallas y que a veces tiene movimiento. Pero hoy en día, muchas empresas aprovechan las nuevas opciones que ofrece la red para darse a conocer: participan en foros en los que se tratan temas que les interesan, crean wikis sobre su empresa o sobre temas relacionados, negocian enlaces con páginas que tratan de cuestiones relacionadas; en fin, están realmente presentes en la red.

B. Resume en una frase uno de los fragmentos. Léela a tus compañeros, ellos tendrán que adivinar a qué texto se refiere.

2. INTERNET Y TÚ

A. Lee las siguientes frases y marca aquellas con las que te identifiques.

<input type="checkbox"/> Hace bastante tiempo que tengo ADSL.	<input type="checkbox"/> Cuando navego, a veces voy haciendo clic en los enlaces y olvido para qué he entrado en internet.
<input type="checkbox"/> En casa, no tengo conexión a internet. Me conecto en bares, cafés, bibliotecas...	<input type="checkbox"/> Compro bastante por internet.
<input type="checkbox"/> Desde que existe internet para móviles gasto más en teléfono.	<input type="checkbox"/> A mí internet me sirve, sobre todo, para enviar y recibir correos electrónicos.
<input type="checkbox"/> A mí me parece que internet es el invento más importante del siglo xx.	<input type="checkbox"/> Desde que estudio español busco información y entro en páginas web en español.
<input type="checkbox"/> Nunca he participado en un chat.	<input type="checkbox"/> Creo que, gracias a internet, la gente se relaciona más con personas de otros países y culturas.

B. Habla con tu compañero para ver en qué coincidís.



- Yo hace mucho tiempo que tengo ADSL.
- Pues yo uso la conexión de...

3. DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

A. ¿Recuerdas cómo se dicen en español estos signos y letras? Coméntalo con tu compañero.



- Esto es una "a" minúscula, ¿no?
- Sí, y esto, una "barra".



live
doble
guión
guión bajo
punto
"a" minúscula
"A" mayúscula
barra
arroba
dos puntos



B. Vas a escuchar a varias personas dictando direcciones de sitios web y de correo electrónico. Marca en la lista las que oigas.

<input type="checkbox"/> www.oenege.org	<input type="checkbox"/> www.ong.org
<input type="checkbox"/> amor@espanet.org.es	<input type="checkbox"/> amor@espanet.com.co
<input type="checkbox"/> mar@chevere/net.com	<input type="checkbox"/> mar@cheve-re.net.com

C. Ahora pídeles a tus compañeros su dirección electrónica para hacer una lista con los e-mails de los alumnos de la clase.



- ¿Cuál es tu correo electrónico?
- Es muy fácil...

4. UNA PÁGINA WEB

A. ¿Qué crees que ofrece esta página web? Coméntalo con tu compañero.



 **A mí me parece que es una empresa de... porque...**

B. Escucha a dos personas que hablan sobre esta página web. ¿A qué se dedica la empresa Aconcagua?

Nombre de la empresa: **Aconcagua**

Actividad: _____

C. ¿Las personas que hablan están de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

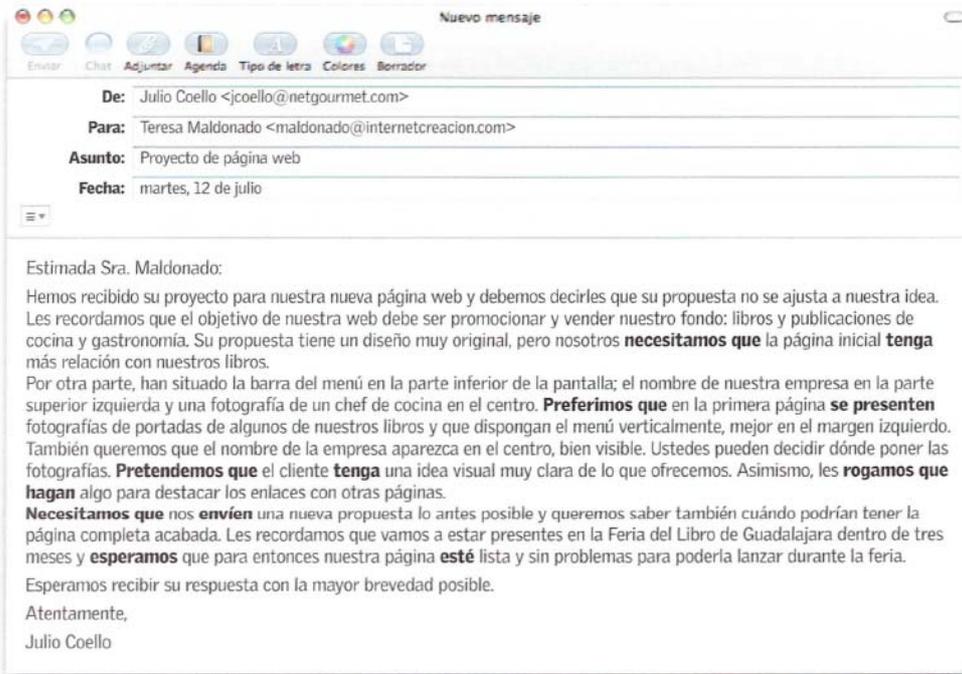
	Sí	No
1. El texto se lee bien.		
2. Es una web segura.		
3. No se ve claramente lo que ofrece la empresa.		
4. La barra del menú es confusa.		
5. Da la impresión de ser una empresa seria.		
6. Capta la atención de los internautas.		

D. ¿Y tú, estás de acuerdo con las afirmaciones anteriores? Coméntalo con tu compañero.

 **Yo creo que el texto se lee perfectamente...**

5. NETGOURMET

A. Aquí tienes el correo electrónico que el director de Netgourmet envía a Internet Creación, la empresa que a hacer el diseño de su página web. ¿Está conforme con la propuesta que le han hecho?



B. Identifica cuál es la página propuesta por Internet Creación y cuál la deseada por el cliente.



*** ■ La página que propone Internet Creación es... porque...**

C. Fíjate en las estructuras que en el correo están marcadas en negrita. ¿Qué tienen en común? ¿En qué tiempo está el segundo verbo de cada construcción? Comenta tus conclusiones con tu compañero.

D. Lee otra vez el correo electrónico y haz una lista de las cosas que el director de Netgourmet pide a Internet Creación.

6. ¿CÓMO ESTÁN?

A. Estas personas están en momentos diferentes, pero su estado de ánimo tiene que ver con internet. Lee los cuatro textos y cuenta a un compañero si tú te has encontrado alguna vez en una situación similar:



Edith está muy enfadada. **Hace una hora que** intenta conectarse a internet y no lo consigue. Ha llamado a su servidor y, en teoría, no hay ningún problema, pero al intentar conectarse, su ordenador le dice que no hay línea.



Esther hizo un curso de internet para la tercera edad y ahora está encantada. **Desde que** sabe usar los programas de mensajería instantánea y el correo electrónico, tiene más contacto que nunca con su familia, que está repartida por todo el mundo.



Sergio está desesperado y casi arruinado. **Hace** dos años invirtió todo su dinero en una empresa que opera en internet, ha perdido mucho dinero.



Edu está agotado. Está buscando información para un trabajo que tiene que hacer y **lleva** casi 24 horas **navegando** por internet.



- Yo una vez pasé muchas horas sin dormir, trabajando para acabar un proyecto...
- Pues yo tengo bastantes problemas con mi servidor de internet. Por ejemplo, una vez...

B. Fíjate en las estructuras marcadas en negrita en los textos. Observa qué tiempos verbales y qué palabras acompañan esas estructuras. ¿Entiendes lo que significan? ¿Existe una estructura en tu lengua que sirve para expresar lo mismo? Coméntalo con tu profesor:

C. Ahora, completa estas frases (u otras semejantes) con informaciones sobre ti. Cuantas más frases escribas, mejor:

Hace más de un año/un mes que (no)...

Llevo una semana/... meses/... años...

Desde que empecé a aprender español/a hacer deporte/estudiar en la universidad...

D. Comentad en parejas vuestras frases. ¿Os sorprende alguna información de vuestro compañero?

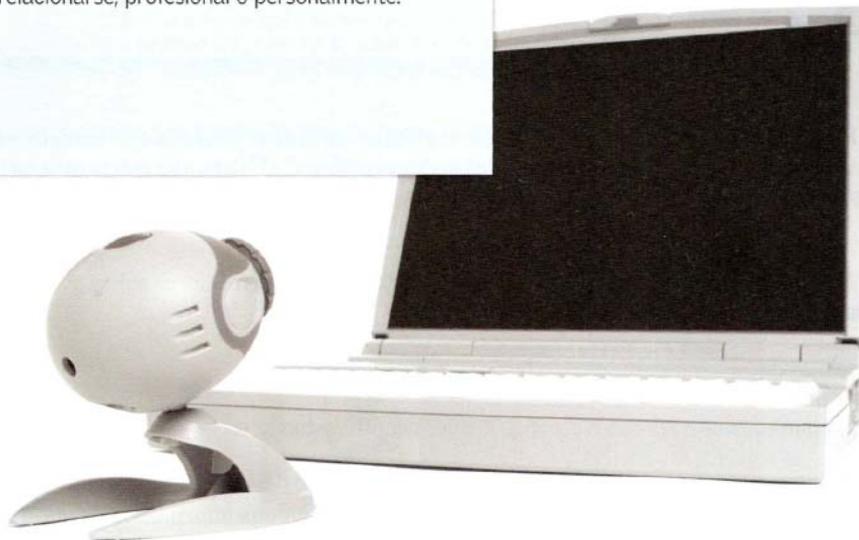


- Hace más de un año que no voy al cine.
- ¿De verdad? ¡Yo voy casi todas las semanas! ¿Por qué no vas?

7. ¿QUÉ HACES POR INTERNET?

A. Pregunta a tu compañero si hace estas cosas por internet, por qué y qué ventajas o inconvenientes le ve.

1. Comprar libros, discos, componentes informáticos, etc.
2. Buscar información.
3. Comprar billetes de avión y reservar hoteles.
4. Poner anuncios.
5. Hacer operaciones bancarias.
6. Chatear.
7. Vender objetos que no quiere más.
8. Participar en foros, blogs.
9. Colgar vídeos y fotos personales o profesionales.
10. Colgar música.
11. Buscar gente para relacionarse, profesional o personalmente.
12. Otros:...



- ¿Compras mucho por internet?
- Sí, por ejemplo bastantes libros, sobre todo en italiano, aquí no encuentro nunca y...
- ¿Y te llegan rápido?

8. UNA PÁGINA WEB PARA ESTUDIANTES

A. Queréis lanzar una página web de los cursos de español de tu escuela. En parejas, pensad en un nombre para la web, una dirección y un logotipo. Pensad también en la finalidad de la página (anunciar los cursos, informar sobre los exámenes, poner los deberes, descargar vídeos, audios u otros archivos, publicar trabajos de estudiantes, informar sobre enlaces de interés, etc.).



- ¿Por qué no le ponemos...?
- De acuerdo. Y la dirección puede ser www...

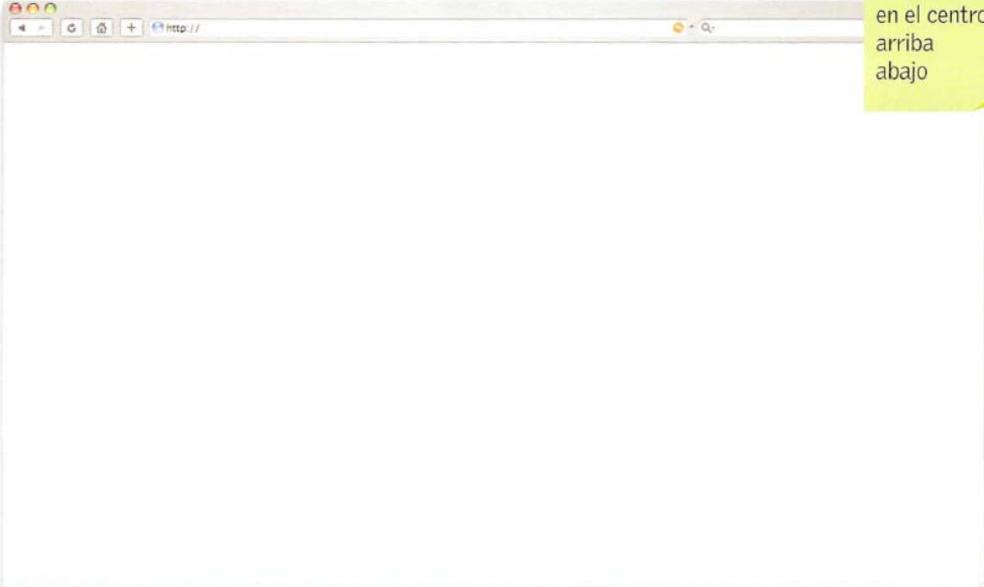
B. Aquí tenéis algunos elementos que pueden aparecer en la página de presentación. Decidid dónde los colocaríais para conseguir una página sugerente. Podéis añadir otras cosas que os parezcan interesantes. No os olvidéis de poner también el nombre y el logotipo. Después, explicad vuestra propuesta al resto de la clase.

Biblioteca	Chat	Publicaciones en español	Noticias	Enlaces	Buzón
Biblioteca	Chat	Publicaciones en español	Noticias	Enlaces	Buzón
		 cursos  consultas al profesor  becas  ofertas de empleo			

al lado
 encima
 debajo de...
 a la izquierda
 a la derecha

 entre... y...
 superior
 en la parte inferior
 en el margen izquierdo/a
 en la esquina derecho/a
 de arriba
 de abajo

 en el centro
 arriba
 abajo



9. CAMBIOS EN LA WEB

A. Lee el correo electrónico que la empresa Rico-rico ha enviado a sus clientes. ¿Cuál es el objetivo de este correo?



Abrir nuevos restaurantes cerca de los lugares donde hay numerosas oficinas.

Prolongar las horas del servicio hasta la cena.

Preparar menús de cocina típica para los visitantes extranjeros.

Aceptar los vales de restaurante.

Organizar recepciones y cócteles.

Ofrecer una tarjeta de cliente que acumule puntos para comidas gratuitas.

B. En parejas, escribid un correo electrónico a los clientes, anunciándoles los nuevos servicios que ofrece vuestra empresa (puede ser real o imaginaria).



Yo propongo que la gente también pueda...

UNA NUEVA WEB

A. Aquí tienes tres ideas de negocios. En grupos, decidid cuál de las empresas puede tener más éxito en la red (también podéis proponer otra empresa). Una vez decidido, pensad en el tipo de clientes que tendría esa empresa y en los objetivos de su presencia en internet.

- * ■ A mí me parece que la más viable y la que más posibilidades ofrece es...
- Sí, y su público meta es sobre todo...

LA CASA

- Residencia para animales
- Alojamiento para animales
- Asistencia sanitaria 24 horas
- Comidas especiales
- Otros

D-FIESTA

- Organización de fiestas
- Comidas de empresa
- Despedidas de soltero/a
- Fiestas infantiles
- Banquetes
- Otros

MUNDO-FLOR

- Floristería
- Envío de flores y plantas a todo el mundo
- Servicio de jardinería a domicilio
- Alquiler de parques y jardines
- Consultas a especialistas
- Otros

B. Preparad, como borrador, un esquema con vuestras ideas sobre cómo debería ser la primera página de la web para que resulte útil y atractiva. Tened en cuenta la localización de todos los elementos: el logotipo, la barra de menú, los iconos... No olvidéis que podéis usar todo tipo de recursos: imágenes, sonido...

- * ■ Para que sea una página útil y atractiva debería...

C. Ahora ya tenéis una idea precisa de lo que queréis. Escribid un correo electrónico para encargar la página a una empresa especializada dando toda clase de detalles y explicaciones. Debéis incluir también los datos de vuestra empresa, vuestros objetivos, potenciales clientes, etc.

○ ○ ○
▢

Asunto: encargo página web
Para:

Estimados señores:

Tal y como hablamos por teléfono, les enviamos unas primeras pautas para el diseño de nuestra página web.

Les recuerdo que nuestra empresa se llama _____ y se dedica a _____

Nuestros clientes son personas de _____ años que _____

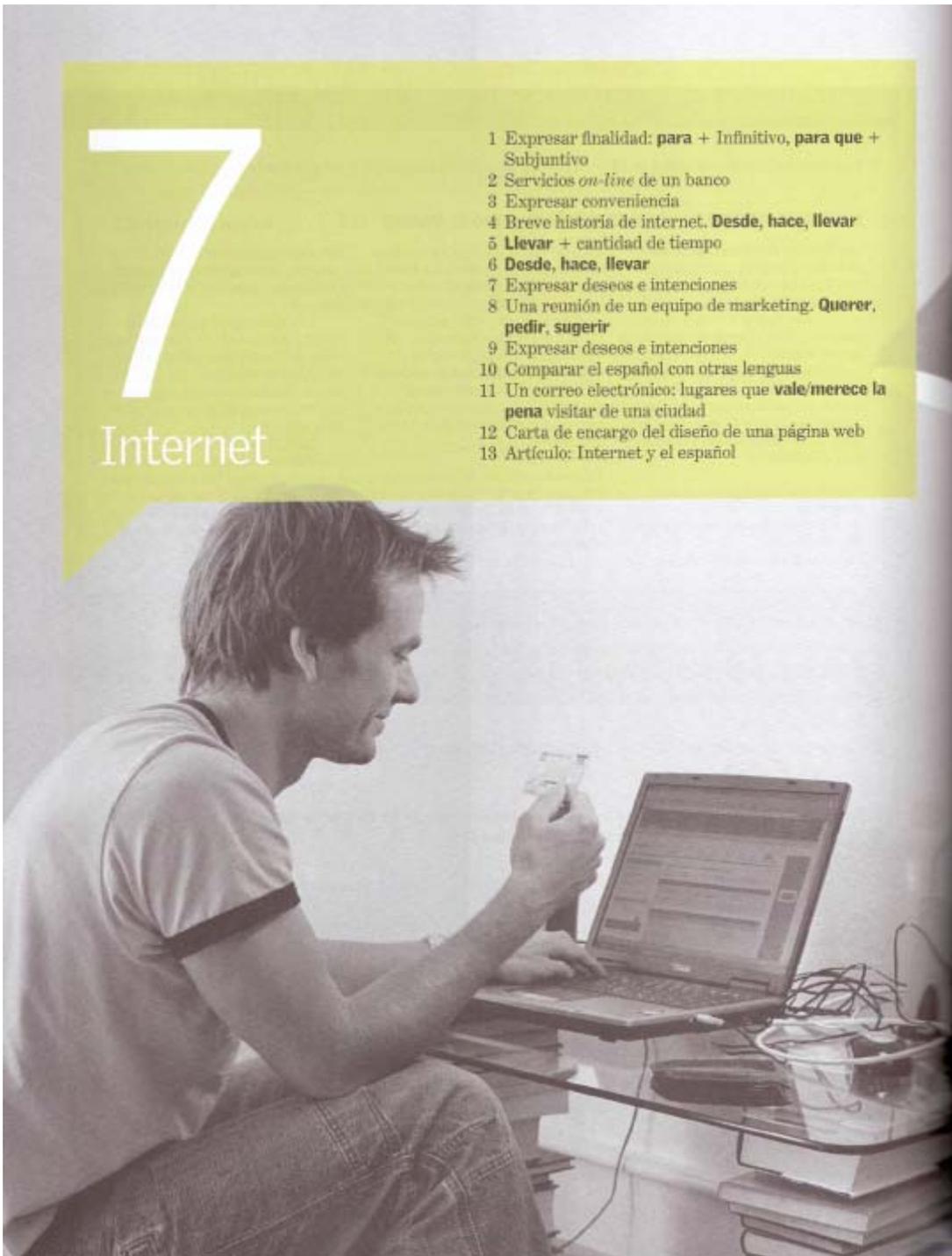
Nuestro objetivo es que _____

Y queremos que la página principal _____ Le sugerimos que el diseño _____

Esperamos que _____

Atentamente,

ANEXO III. Unidad didáctica *Internet*, correspondiente al manual “Socios 2” Difusión, Barcelona (2008). (Libro de trabajo).



7

Internet

- 1 Expresar finalidad: **para** + Infinitivo, **para que** + Subjuntivo
- 2 Servicios *on-line* de un banco
- 3 Expresar conveniencia
- 4 Breve historia de internet. **Desde, hace, llevar**
- 5 **Llevar** + cantidad de tiempo
- 6 **Desde, hace, llevar**
- 7 Expresar deseos e intenciones
- 8 Una reunión de un equipo de marketing. **Querer, pedir, sugerir**
- 9 Expresar deseos e intenciones
- 10 Comparar el español con otras lenguas
- 11 Un correo electrónico: lugares que **vale/merece la pena** visitar de una ciudad
- 12 Carta de encargo del diseño de una página web
- 13 Artículo: Internet y el español

1. A. Lee los anuncios de dos sitios web que ofrecen servicios parecidos y decide cuál te convence más.



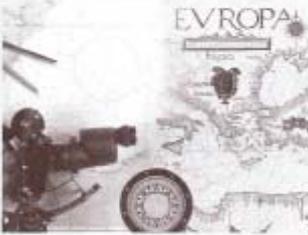
www.viajar.com

Nuestro objetivo es ponérselo fácil

- Consulte www.viajar.com para viajar con tranquilidad
- Consulte www.viajar.com para planificar sus viajes por carretera
- Consulte www.viajar.com para encontrar hoteles y restaurantes
- Consulte www.viajar.com para no perderse en una ciudad desconocida
- Consulte www.viajar.com para conocer las previsiones meteorológicas
- Consulte www.viajar.com para calcular sus gastos

ENTRAR

¿NECESITA UNA GUÍA PARA PLANIFICAR SUS VIAJES POR EUROPA?
En www.mapa.com tiene la respuesta



Porque hemos diseñado nuestro sitio para que usted tenga acceso a todo tipo de informaciones prácticas y turísticas.

Encontrará planos detallados para desplazarse por una ciudad, una selección de itinerarios por carretera, datos para calcular los costes del viaje, información sobre la previsión meteorológica, direcciones y teléfonos para reservar hoteles y... ¿Y si visita nuestro sitio y lo comprueba?

Seamos sinceros. Nuestro objetivo es que usted no pueda vivir sin nosotros. Y lo conseguiremos.

B. Observa las frases de los anuncios en las que aparece la preposición **para** y responde:

¿Cuándo se usa **para** + Infinitivo?

¿Y cuándo se usa **para** + **que** + Presente de Subjuntivo?

C. Y tú, ¿consultas internet antes o durante tus viajes? ¿Para qué exactamente? ¿Para qué más utilizas internet? Coméntalo con tu compañero.

- * ■ Casi siempre uso internet para comprar mis billetes de avión.
- Pues yo para mirar el tiempo que va a hacer...

2. A. Aquí tienes una serie de palabras relacionadas con el sitio web de un banco. ¿Puedes organizarlas en los dos grupos que aparecen a continuación?

Operaciones	Ventajas
	Consulta de extractos de cuentas
	Navegación rápida y sin esperas inútiles
	Información completa sobre productos y mercados
	Seguridad absoluta
	Transferencias
	Trato personalizado al máximo
	Operaciones de bolsa
	Domiciliaciones de recibos
	Actualización constante
	Órdenes de pagos
	Seguimiento de créditos
	Rapidez de acceso

B. Completa ahora la circular que un banco ha enviado a sus clientes para anunciarles sus servicios *on-line*. Puedes utilizar las expresiones anteriores.

BANCOVER Servicio de banca a distancia
Sargadelos, 13
28001 Madrid

Madrid, 12 de junio de 2009

Estimado cliente:

Tenemos el placer de comunicarle que hemos mejorado nuestros servicios y que a partir de ahora podremos atenderle aún mejor.

¿Quiere disponer realmente de un banco en casa para consultar sus extractos de cuenta, _____, sin desplazamientos y sin límite de horarios?

Ya lo tiene con **BANCA/RA** . Estamos aquí para que usted tenga rapidez de acceso, _____.

Nuestro objetivo fundamental es que su vida sea más cómoda. No dude en ponerse en contacto con nosotros.

Atentamente,

Mila Castro

Mila Castro
Departamento de marketing

3. A. Lee y analiza el resultado de una encuesta realizada a 100 usuarios de una página web que vende material informático. ¿Qué es lo que más valoran? ¿A qué dan menos importancia?

Valoración de 100 usuarios	Mucho	Bastante	Poco
Facilidad de paso de una sección a otra	80	15	5
Claridad de los iconos	75	10	15
Colores fuertes para llamar la atención	35	45	20
Rapidez de descarga	80	20	0
Barra de navegación con contenidos claros	70	25	5
Predominio de las imágenes sobre textos	30	40	30
Buzón para ponerse en contacto con la empresa	85	10	5
Letra grande y clara	35	25	40
Inclusión de muchas ventanas y enlaces	30	35	35
Muchas imágenes en movimiento	30	25	45

- * ¿Has visto? Un 80% valora mucho la posibilidad de ir de una sección a otra con rapidez.
- Pues sí, pero hay algo más importante...

>

básico
fundamental + Infinitivo
necesario
imprescindible
(No) Es **conveniente** + que + Presente de Subjuntivo
recomendable
útil
importante

B. A partir de los resultados de la encuesta del apartado A, elabora una lista de recomendaciones para alguien que quiera crear una página web.

RECOMENDACIONES

Es imprescindible que el usuario pueda pasar fácilmente de una sección a otra.

4. A. Decide si las siguientes afirmaciones sobre la historia de internet son verdaderas (V) o falsas (F).

1. Internet existe desde los años 60.
2. Internet siempre ha tenido el mismo nombre.
3. Los militares fueron los primeros en utilizar la red.
4. Los investigadores se interesaron muy pronto por internet.
5. La finalidad de internet consiste en conectar ordenadores entre sí.
6. Hace unos 20 años que se creó la versión actual de internet.

B. Lee el siguiente texto y comprueba tus respuestas. Antes, debes completar los espacios en blanco con **lleva**, **desde**, **desde que**, **desde hace** o **hace**.

Breve historia de internet

Puede parecer que internet pocos años funcionando, pero en realidad ya más de 30 años que fue creado.

Al principio apenas había cinco ordenadores en todo el mundo y el desarrollo de la red telefónica era mínimo.

Pero, a comienzos de los 60, los avances informáticos dieron un salto enorme. En aquellos momentos había en todo el mundo un parque informático de unos 100 ordenadores. Sin embargo, ya se veía la necesidad de conectarlos y de poder compartir sus recursos.

Se puede decir que el embrión de lo que después fue internet existe

1969, con la creación de ARPANET. Este proyecto fue financiado por la Advanced Research Projects Agency (ARPA), organismo dependiente del Departamento de Defensa de los Estados Unidos.

En realidad, la red se empezó a desarrollar el gobierno de los Estados Unidos vio su utilidad para la estrategia defensiva. En el contexto político mundial de la década de los 60, para los responsables de defensa de los EE. UU. era

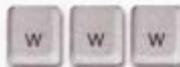
necesario crear un sistema de comunicación de datos a prueba de un ataque nuclear.

Por eso se puede afirmar que la red existe mucho tiempo, aunque al principio se utilizó solo para fines militares.

Sin embargo, el principio, los investigadores fueron conscientes de que ante ellos tenían el mayor y más potente canal de comunicación de la historia después de la imprenta y vieron enseguida la posibilidad de interconectar los ordenadores de los centros de investigación.

A pesar de todo, no mucho más de dos décadas que tenemos acceso a la red; exactamente

1986, año en que surgió NSFNET, el sistema que sustituyó a ARPANET y que conectaba a todos los usuarios de seis superordenadores. Poco después, su uso se extendió al campo de la investigación y de la ciencia. Actualmente, existen millones de usuarios de internet repartidos por todo el mundo.



Señalar el inicio de una actividad:

desde que + frase
desde + punto inicial

Hablar del tiempo transcurrido hasta el presente:

llevar + Gerundio
hace + cantidad de tiempo + **que**
desde hace + cantidad de tiempo

5. A. ¿Qué problemas crees que tienen las personas a las que van dirigidas las siguientes sugerencias? Coméntalo con tu compañero.

1

Es normal que estés agotado. Es época de exámenes, ya lo sé, pero dos noches seguidas... Te sugiero que duermas un poco más.

4

¿Hace cinco años que lo estudia? ¿Y todavía no sabe tocar nada? Pues yo le sugiero que vaya a hacer un curso de un año a Austria. Aprenderá mucho.

2

Tres años en el mismo puesto y sin ningún tipo de promoción no es muy normal. ¿Por qué no hablas con tu jefe y le expones tu problema?

5

Hace natación, sí, pero solo un día a la semana. Yo le propongo que haga nuestro programa que combina natación y gimnasia. Verá como elimina el dolor de espalda.

3

¡Dos noches buscando en internet y no has encontrado nada! ¿Y si vas directamente a mi agencia de viajes? Yo siempre encuentro vuelos muy baratos.

6

¿No me digas? ¿Dices que no quiere hablar contigo desde hace una semana? ¡Qué raro! Pero si Jorge nunca se enfada... Seguro que le hiciste algo. Yo le invitaría a cenar y hablaría con él...



- ¿Qué crees que le pasa al primero?
- Lleva dos noches sin dormir porque...

B. ¿Qué crees que han dicho exactamente estas personas?



1. Llevo dos noches estudiando para el examen.



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____

6. En parejas A y B.

Alumno A

A. Pregunta a tu compañero para saber si hace alguna de estas cosas. Si la respuesta es "sí", pregúntale cuánto tiempo hace que la realiza y toma notas.

toca algún instrumento musical

va en coche normalmente

consume alimentos dietéticos

se interesa por los problemas ecológicos

se relaciona con gente que habla español

lee el periódico regularmente y cuál

- * ■ ¿Tocas algún instrumento?
 ■ Sí, la guitarra.
 ■ Y ¿desde cuándo?
 ■ Desde que tenía ocho años.

Alumno B

A. Pregunta a tu compañero para saber si hace alguna de estas cosas. Si la respuesta es "sí", pregúntale cuánto tiempo hace que la realiza y toma notas.

estudia otro idioma

fuma

colecciona algo y qué

utiliza el ordenador para su trabajo/sus estudios

practica algún deporte y cuál

usa lentes de contacto

- * ■ ¿Estudias otro idioma?
 ■ Sí, japonés.
 ■ Y ¿desde cuándo?
 ■ Desde hace dos años.

B. Ahora explica al resto de la clase lo que has averiguado sobre tu compañero.

7. A. Vas a escuchar a varias personas en diferentes situaciones. Pon el número del diálogo junto a la situación.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> El piloto de un avión a sus pasajeros. | <input type="checkbox"/> Un estudiante el primer día de clase. |
| <input type="checkbox"/> Una cliente descontenta con un producto. | <input type="checkbox"/> Una mujer que está esperando un hijo. |
| <input type="checkbox"/> Un Jefe de Personal que quiere contratar a alguien. | <input type="checkbox"/> El responsable de marketing de una empresa a una agencia de publicidad. |

7. B. Vuelve a escuchar a estas personas y escribe lo que desean o esperan.

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 4. _____ |
| 2. _____ | 5. _____ |
| 3. _____ | 6. _____ |

8. A. Escucha la reunión del equipo de marketing de PAPIRUS S.A. ¿Cuál es el motivo de la reunión?

8. B. Vuelve a escuchar y resume las opiniones de todos los participantes.



El jefe quiere que...



Laura propone que...



Miguel sugiere que...



Iván prefiere que...



Delia necesita que...



Rosa pide que...

8. C. ¿Qué solución crees que van a adoptar? Coméntalo con tu compañero.

***** ■ Pues yo diría que...

9. Escribe frases explicando tus deseos e intenciones sobre los aspectos siguientes.

1. Un apartamento o una casa que quieres comprar.

Quiero que tenga una terraza con vistas. Necesito ver el cielo.

2. Tu futuro profesional.

3. Tus próximas vacaciones.

4. Un curso de formación que empiezas hoy.

5. Una cena a la que estás obligado a ir sin tener ganas.

6. Un cliente al que vas a recibir y al que tienes que enseñarle la ciudad.

7. Un coche que quieres comprar.

8. Unas reformas que quieres hacer en tu casa.

>

Necesito	
Quiero	+ que + Subjuntivo
Espero	+ Infinitivo

CD 42 10. A. Escucha a Bárbara, una estudiante de español que está comparando el español con otras lenguas. ¿Con cuáles?

CD 42 B. Vuelve a escuchar y marca si ha dicho las siguientes frases.

1. Aprender español es más complicado de lo que creía.
2. El inglés me cuesta más que el español.
3. Hablar español me plantea más problemas que escribirlo.
4. Encuentro más fácil hablar por teléfono que escribir correos electrónicos.
5. Los ejercicios escritos no me gustan tanto como las actividades orales.
6. La gramática no es tan difícil como parece.
7. Es más fácil entender un texto escrito que a un nativo hablando.



C. ¿Qué aspectos te resultan más fáciles? ¿Y más difíciles? Coméntalo con tu compañero.

- *** ■ A mí me cuesta mucho entender a los nativos.
■ Pues para mí es más difícil.

II. A. Martina va a visitar Sevilla próximamente. Lee el correo electrónico que le envía Carmen, su amiga sevillana. Según Carmen, ¿qué vale la pena visitar en Sevilla?

Nuevo mensaje

Enviar Chat Adjuntar Agenda Tipo de letra Colores Borrar

De: Carmen Gala <carmengala@cos.com>
Para: Martina Casas <m.casas@iber.ni>
Asunto: Visita relámpago a Sevilla
Fecha: martes 24 de octubre

Querida Martina:

¡Qué envidia! Vas a estar unos días en mi ciudad. Ya verás, te va a encantar. Yo hace más de un año que no voy y que no veo a mi familia... ¡Qué pena que solo tengas un día y medio para conocerla después del congreso! Quieres saber qué vale la pena visitar... Me lo pones difícil. Te diría que todo, que todo merece la pena, pero no vas a tener tiempo. Tienes que ver la Giralda, eso seguro. Justo al lado tienes otra maravilla, el Alcázar, que es un palacio maravilloso.

Sé que eres muy aficionada a la Historia, pero no sé si en tan poco tiempo podrás ir a los Archivos de Indias. ¿Y qué puedo decirte del parque de María Luisa? Es una delicia pasear por sus jardines. No puedes perderte la Plaza de España, es muy bonita. Aunque puede ser muy interesante visitar también el Museo de Bellas Artes. No sé, quizás es mejor que disfrutes del exterior, de lo que te ofrece la ciudad, de sus calles. Tienes que ir al Barrio de Santa Cruz, el antiguo barrio judío, con sus casas típicas, los patios y las plazas con naranjos... ¡Qué maravilla! ¿Lo ves? Ya me pongo nostálgica... Con todo eso, no sé si vale la pena que vayas a la capilla de San José o al Palacio de San Telmo o a la Universidad. No vas a tener tiempo...

Un beso muy fuerte y, ya sabes, si necesitas más detalles, aquí estoy. Besos.

Carmen

PD: Te mando una foto de la Giralda que hice el año pasado.

 foto-sevilla.jpg.zip

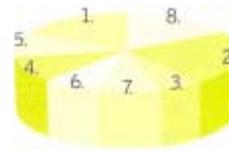


B. Imagina que un amigo tuyo va a visitar tu ciudad, pero dispone de poco tiempo. Indícale lo que vale la pena y lo que no merece la pena que conozca. Escríbelo.

12. A. Aquí tienes un gráfico sobre los inconvenientes del comercio electrónico. Analízalo y haz una lista de lo que crees que una empresa tiene que incluir para vender sus productos por internet.

LOS INCONVENIENTES DEL COMERCIO ELECTRÓNICO

- | | |
|--|---|
| 1. Dificultad en las entregas 17,4% | 5. Poca información 8,2% |
| 2. Desconfianza en los pagos 21,8% | 6. Envíos caros 10,2% |
| 3. Poca oferta de productos 6,3% | 7. Conexión lenta 10,4% |
| 4. Conexión cara 8,4% | 8. Miedo a la pérdida de privacidad 17,3 % |



Seguridad absoluta en el pago.

B. Trabajas en Musicalia, una empresa que vende material discográfico. Continúa la carta de encargo de un proyecto de diseño de una página web.

MUSICALIA
 Madrazo, 56
 08001 BARCELONA

Barcelona, 25 de julio de 2008

Estimados Señores:

Nos dirigimos a DISEÑOWEB para encargarles la realización del diseño de una página web para nuestra empresa. En MUSICALIA hemos decidido ampliar nuestro mercado a través del comercio por la red. Aunque es un gran reto, debido a la competencia que existe en este sector, creemos que nuestro fondo musical es suficientemente amplio y variado como para poder ofrecerlo a través de internet.

Les adjunto un documento con los detalles de los servicios concretos que queremos ofrecer a nuestros clientes. Sin embargo, quisiéramos puntualizar algunos aspectos de tipo general para poder ofrecer un mejor servicio a nuestros futuros clientes.

Ante todo, queremos que el cliente tenga una seguridad absoluta en el sistema de pago...

Atentamente,

>

recordar
querer
preferir
desear + Presente de Subj.
pretender
rogar
necesitar
esperar

13. A. Antes de leer el artículo, fíjate en el título "Internet y el español", ¿de qué crees que va a tratar? Coméntalo con tu compañero.

INTERNET Y EL ESPAÑOL

Los humanos no somos los únicos que tenemos que adaptarnos a las nuevas tecnologías, las lenguas también, y el español no es una excepción.



Internet ha transformado enormemente nuestras vidas; ha nacido una nueva forma de comunicación que además de modificar nuestras costumbres, nos ha obligado a crear y adaptar un nuevo vocabulario. La mayor parte del léxico relacionado con internet proviene del inglés y su inserción en la lengua a menudo provoca algún problema. En muchos casos, esas nuevas palabras mantienen su forma inglesa, por ejemplo la palabra *web*. En otros casos, las palabras conservan su forma original pero se adaptan al español: "acceso" a partir de *access*, "dominio" de *domain*. Otras son adaptaciones de palabras inglesas "bajar" por *download*, "navegación" por *navigate*. También existe algún híbrido de inglés y de castellano, como chatear.

El dilema que se plantea es el mismo que el que hubo tiempo atrás con palabras relacionadas con el deporte o con otros campos técnicos: nuestra lengua tiene que digerir y asimilar una gran cantidad de palabras provenientes del inglés. Y aquí caben todas las opiniones.

El principal problema del léxico relacionado con internet viene dado por el alcance y la magnitud del medio, por lo que se puede prever que esas palabras tendrán una amplia difusión. Pero, por otra parte, quizás en el mismo medio se pueda encontrar la solución. ¿Por qué no aprovechar las inmensas ventajas de comunicación de internet para discutir y poner en común esta terminología entre la comunidad hispanohablante?

B. Como ves, en español, muchas de las palabras relacionadas con internet provienen del inglés. ¿Ocurre lo mismo en tu lengua? Coméntalo con la clase.



7 La publicidad

Sfera

AKI

Bricolaje • Jardinería • Decoración

GASOLINERA
Alcampo

Siempre
más baratos

SERVICIO
24 H.

Contenidos funcionales

- ◆ Expresar tiempo; hablar de acciones anteriores, posteriores y simultáneas.
- ◆ Expresar finalidad.
- ◆ Expresar contraste y oposición (en acciones posibles, improbables e imposibles).
- ◆ Diseñar anuncios publicitarios.

Contenidos gramaticales

- Oraciones temporales:
 - Indicativo / subjuntivo
 - Conectores
- Oraciones finales:
 - Indicativo / subjuntivo
 - Conectores
- Oraciones concesivas:
 - Indicativo / subjuntivo
 - Conectores

Escritura

- Signos de puntuación: punto y coma (;), dos puntos (:) y puntos suspensivos (...).

Vocabulario

- ◆ Términos básicos de la publicidad y el marketing.

APRENDEMOS

¿Qué te sugieren estos eslóganes? En parejas, relacionadlos con sus productos. Justificad vuestra elección.



Antes de que te llamen la atención, llámala tú.

Te gustará más a medida que lo vayas conociendo.



Para querer, para que te quieran.

Escóndete, que nadie te vea.

Aunque te lo pidan, no querrás dejarlo.



Disfrútalo, aunque esté feo.



Aunque a veces no lo parezca, existe un *Código de Conducta Publicitaria*. lee el siguiente texto y lo conocerás. Después, contesta a las preguntas.

CÓDIGO DE CONDUCTA PUBLICITARIA - NORMAS DEONTOLÓGICAS

- No sugerirá circunstancias de discriminación, ya sea por razón de raza, nacionalidad, religión, sexo y orientación sexual, ni atentará contra la dignidad de la persona.
- No ofrecerá argumentos que se aprovechen del miedo, temor o supersticiones de los destinatarios.
- No incitará a la violencia, ni sugerirá ventajas en las actitudes de violencia.
- No deberá incluir contenidos que atenten contra los criterios imperantes del buen gusto y del decoro social, así como contra las buenas costumbres.
- La publicidad debe respetar la legalidad vigente y, de manera especial, los valores, derechos y principios reconocidos en la Constitución.
- No incitará a comportamientos ilegales.
- No deberá ser engañosa. Se entiende por publicidad engañosa aquella que de cualquier manera (presentación, inexactitud de los datos, ambigüedad, omisión ...) induce o puede inducir a error a sus destinatarios.
- No deberá alentar prácticas peligrosas, salvo cuando lo haga en un contexto en que precisamente pueda deducirse que fomenta la seguridad.
- Ha de respetar necesariamente los derechos al honor, a la intimidad y a la propia imagen.
- No incitará y alentará comportamientos que perjudiquen el medio ambiente.

1. En grupos, ordenad de mayor a menor importancia estos principios.
2. Intentad definir o explicar en qué consiste el *buen gusto*, el *decoro* y las *buenas costumbres*. ¿Compartís los mismos valores con respecto a estos tres conceptos?
3. ¿En qué consiste el derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen?
4. ¿Conocéis casos en los que se incumpla explícita o implícitamente alguno de estos principios? Explicádselo al resto de la clase.

7. La publicidad

3 ¿Es tan eficaz la publicidad como se dice? Lee el texto y explica el significado de los términos que están marcados.

Actualmente, es mucha la polémica que suscita el tema de la eficacia publicitaria, dada la gran cantidad de mensajes que se muestran al individuo diariamente. Este hecho lleva a los anunciantes a buscar nuevas estrategias basadas, ya no en la propia creatividad sino en la misma creatividad de la planificación de medios.

La publicidad, junto con la promoción de rentas, las relaciones públicas y el marketing directo, se integra dentro de los medios de comunicación masiva o canales de comunicación impersonales. Se ha definido como el arte de convencer, el arte de la persuasión.

Toda campaña de publicidad debe tener sus objetivos formalmente definidos y cuantificados, tanto en términos de cifras de ventas como en términos de objetivos de comunicación. Estos han de estar en perfecta coordinación con la estrategia de marketing de la empresa, y alcanzar las metas perseguidas. Los objetivos principales de la comunicación publicitaria son:

- Informar, dar a conocer la existencia del producto, servicio o idea, creando una demanda primaria y una buena imagen corporativa de marca.
- Persuadir, influir en los comportamientos de los consumidores con el fin de que compren el producto; crear una demanda secundaria que provoque la preferencia por el producto, servicio, idea.
- Recordar o crear una demanda reforzada que asegure la fidelidad hacia el producto o marca.

Cuando una empresa quiere elaborar una campaña publicitaria, ha de atender a los siguientes aspectos:

- Establecer los objetivos publicitarios de la campaña.
- Determinar el público objetivo a quien va dirigida la campaña.
- Establecer el presupuesto publicitario.
- Diseñar la campaña y decidir la estrategia creativa.
- Desarrollar la estrategia de medios.
- Evaluar la eficacia de la campaña publicitaria.

(Extraído y adaptado de Carmen Paz Aparicio y otros, *Publicidad y eficacia publicitaria. Influencia de la posición, repetición y estímulos en la eficacia de los anuncios televisivos entre los jóvenes*, Universidad de Oviedo).

4 A muchos empresarios les preocupa cómo hacer llegar sus productos a las nuevas generaciones de consumidores. Escucha la entrevista que le hemos hecho a Ramón de Sarmiento, Director ejecutivo de la empresa de publicidad *Difus-art*, y resume brevemente su respuesta a estas preguntas.

1. ¿Qué pueden hacer las empresas para acercarse a las nuevas generaciones?
2. ¿En qué hay que basar las campañas promocionales dirigidas a los jóvenes?
3. ¿Cuáles son las características de la publicidad a través de internet?

ORACIONES TEMPORALES

CONECTORES

Comienzo de la acción:	desde, que
Límite de la acción:	hasta, hasta que
Anterioridad:	antes de, antes de que
Posterioridad:	cuando, después de, después de que
Posterioridad inmediata:	nada más, en cuanto, tan pronto como, apenas
Simultaneidad:	cuando, mientras (duración), al (simultaneidad instantánea)
Repetición:	cuando, cada vez que, siempre que
Progresión paralela:	conforme, a medida que, según

Escucha con atención y señala en qué momento Ignacio realizó cada acción.

1. Entrar al despacho del jefe.
2. No hablar con nadie.
3. Hablar con alguien.
4. Encontrarse con Enrique.
5. Pensar cómo plantearía el tema.
6. Engañarle con falsas promesas.
7. Aumentar el ritmo cardíaco.
8. Variación de su retribución anual.
9. Darse cuenta de que algo había sucedido.
10. Volverse el jefe un poco guarro.
11. Ignacio comenzar a hablar.
12. Presentar su dimisión.
13. Estar muerto en el sillón.

Relaciona elementos de las tres columnas y forma frases.

presentar una campaña
 realizar un estudio internacional
 comprobar un ciclo cultural
 presentar un eslogan
 diseñar técnicas de marketing
 terminar totalmente el trabajo
 aumentar dígitos y folletos

hasta que
 cuando
 antes de
 mientras
 siempre que
 hasta que
 después de

trabajar intensamente.
 realizar un estudio económica.
 comprobar la eficacia.
 presentarlo ante los compañeros.
 diseñar los anuncios.
 presentar a los medios de comunicación.
 aumentar las ventas.

Sustituye el símbolo por un conector.

Presentar la idea a nuestros clientes, hay que estudiar con cuidado todos los detalles. Debemos observar sus rostros y les contamos nuestros planes y comprobar si la sola idea es capaz de generar entusiasmo. Hayamos terminado, dejémosles que se expresen con libertad y sinceridad. Es conveniente discutir cada uno de los detalles tomen una decisión, pues la precipitación puede conducir a problemas posteriores. La reunión haya terminado, hay que poner por escrito, para evitar olvidos, cada uno de los comentarios hechos y, por supuesto, tenerlos en consideración. El publicista debe desarrollar su creatividad hasta donde se lo permita el cliente, que es, a fin de cuentas, el que paga. Por eso, las objeciones y pegas arruinen del todo nuestra idea, es mejor olvidarla y desarrollar otra.

C't : FORMA DEL VERBO

- ~ Infinitivo al, nada más, hasta, antes de, después de
- ~ Subjuntivo antes de que, después de que
- ~ Indicativo/subjuntivo todos los demás: cuando, hasta que, desde que, mientras ...

Completa con el verbo en la forma correcta.

Llegó el día de mostrar la campaña al cliente, el más importante de la empresa. Cuando Elena y Pedro (llegar), todo estaba ya preparado en la sala de reuniones. Antes de (entrar) a la oficina, los llamaron para informarles de que estarían solos en la reunión, pues el jefe tenía un compromiso ineludible. A la hora acordada comenzó la exhibición. Mientras Pedro (hablar), Elena iba pasando las imágenes, repartiendo las hojas, etc. Parecía estar interesando bastante; sin embargo, un poco antes de que Pedro (terminar)su charla, el señor Pérez, el cliente, lo interrumpió con brusquedad y le preguntó si aquello era una broma. Al oír aquellas palabras Elena (sentir) que el mundo se abría a sus pies: era su debut como publicista y sería su final. Pedro le rogó que se tranquilizara y le explicó que hasta que no (finalizar)la presentación, no tendría una idea clara. Se volvió a sentar y le pidió a Pedro que continuara. Tan pronto como éste (terminar) de hablar, el señor Pérez se levantó y sin decir nada se dirigió hacia la puerta. Aquello era el final de la carrera profesional de Elena y Pedro; no podían permitirlo, tenían que actuar con rapidez: antes de que (llegar) a la puerta, Pedro había conseguido tirarse sobre ella y cerrarla. Elena se avanzó sobre el señor Pérez y fingió desmayarse en sus brazos. En ese instante se abrió la puerta y entró un hombre que sujetaba con dificultad a Elena era un inspector de tráfico. El señor que sujetaba con dificultad a Elena era un inspector de tráfico. En cuanto Elena (oír) aquellas palabras, recobró el aliento y la consciencia.

ORACIONES FINALES

Sujeto V ppal. = sujeto V subord.
 Infinitivo: *(Yo) trabajo para (yo) ganar dinero.*

Sujeto V ppal. * - sujeto V subord.
 que + subjuntivo: *Te llamo para que me acompañes a la reunión.*

C't . CONECTORES

- ~ *para (que), a fin de (que), con el objeto de (que), con el propósito de (que), con la intención de (que) + infinitivo (subjuntivo)*
Prepararon una campaña de publicidad agresiva a fin de lanzar el producto.
- ~ *que + subjuntivo* (con el mismo o diferente sujeto; muy frecuente tras imperativo).
Repasa una vez más tus apuntes, que no se te olvide nada importante.
- > *a + infinitivo/subjuntivo* (con verbos de movimiento que expresan dirección: *venir, ir, entrar, salir, subir, bajar*).
Fueron a la agencia a que les mostraran el anuncio que habían diseñado.

IJ Completa los enunciados con oraciones finales. No puedes utilizar para que.

1. Hemos planificado una campaña publicitaria agresiva
2. Contrataremos a un experto en marketing
3. Realizamos un estudio de mercado
4. Antes de firmar, deben asesorarse bien
5. Enviaron a todos sus clientes 105 trípticos
6. Quieren cambiar las estrategias de promoción
7. Hay que seleccionar cuidadosamente en qué revista aparecerá el anuncio
8. Debemos evitar que la información sea ambigua

~ Escribe con qué finalidad realizas estas acciones; después, pregunta a tu compañero y toma nota de sus puestas.

trabajar hacer deporte estudiar español comprar flores a la directora trabajar en equipo salir a cenar	YO _____ _____ _____ _____ _____	MI COMPAÑERO _____ _____ _____ _____ _____
---	---	---

III Lee estos anuncios y pon el verbo en la forma correcta.

- Electrodomésticos AEP, para que tu vida (ser) mucho más fácil*
- Cuando no (poder) puedas más y te (faltar) las fuerzas, toma SUPERPOWER: te transformarás*
- Para (disfrutar) de los bombones Caricias Divinas, escóndete bien, que nadie te (ver) Te robarán el momento de placer*
- Nuevo cinturón reductor SÍLFIDE: pónelo después de (comer) y antes de (acostarte) Él trabaja mientras tú te (relajar) Llama ahora mismo y haz tu pedido antes de que (agotarse)*

¿Sabes lo que es una cuña? Escucha las que aparecen a continuación y di a qué producto se refiere cada una.








 Alaris. Renfe >
  Banco Sabadell. Empresas >
  Schweppes >
  Honda Civic 3P. >
  SEIKO PREMIER >
  Alaris. Renfe

¿Crees que la publicidad perjudica o beneficia? Lee los siguientes textos y danos tu opinión.

La publicidad está presente, querámoslo o no, en nuestras vidas. Su presencia suscita diversas actitudes. Podríamos resumirlas en tres:

- la de los apocalípticos, reacios ante la zafiedad de los productos de la cultura de masas y ante los desmanes de la sociedad de consumo;
- la de los integrados, complacidos y contentos en la sociedad en la que viven, disfrutan con el arte publicitario;
- la de los críticos, que advierten de la manipulación subliminal de los mensajes y los efectos nocivos de la publicidad engañosa.

A fuerza de recortar y limitar la publicidad, la libertad de información caerá en pedazos.

La publicidad es una fuente vital de ingresos para la prensa, que permite que las publicaciones salgan a la venta a precios accesibles para el público. La publicidad, además, desempeña una función económica clave: hace posible que los fabricantes informen con libertad a los consumidores. Por su parte, la libertad de información tiene tal importancia que está consagrada en el Convenio Europeo de Derechos Humanos. Hoy día, sin embargo, es una libertad en peligro: Existen proyectos de ley que tienen a limitar la libre expresión comercial en Europa. Menos información y menos libertad equivalen a menos revistas y diarios, y a menos derechos para el consumidor.

Un estudio revela que el 94% de la publicidad de juguetes es engañosa.

El 94% de la publicidad de juguetes que se emitió durante la campaña de Navidad puede considerarse engañosa porque silenciaba datos fundamentales del producto e inducía a error a sus destinatarios, los niños, según un estudio realizado por la Unión de Consumidores de Córdoba. El informe refleja que el 98% de ellos utilizan la publicidad subliminal mediante técnicas de producción de estímulos en los niños de forma inconsciente.

Extraídos y adaptados de Manuel Cerezo, *Guía del redactor publicitario*, Cuadernos de Octaedro, Octaedro, Barcelona, 1994, op. 14-16.

- ¿Por qué puede resultar peligroso censurar y poner límites a la publicidad?
- ¿Qué es la publicidad subliminal? ¿Cómo la introducen los publicistas en los anuncios para niños?
- ¿Con cuál de las tres posturas te identificas?
- ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con las opiniones que aparecen en el segundo artículo?. Explica tu respuesta a tus compañeros.

ORACIONES CONCESIVAS

CONECTORES Y FORMA DEL VERBO

Indicativo: yo *que*, a *sabiendas de que*
 No consiguieron aumentar las ventas, yo *que* contrataron a un experto en marketing.
Gerundio: *aun*
 Fue a la inauguración del local, *aun* encontrándose enfermo.
Infinitivo: a *pesar de*, *pese a*
 La campaña, *no* tuvo éxito, *pese a* ser de gran calidad.
Subjuntivo: *por (muy) + adj. / adv. + que*; *por mucho que / poco que*
 No llegará a ser buen publicista, *por mucho que* lo intente: carece de imaginación.

- Indicativo / subjuntivo:** *aunque*, a *pesar de que*, *pese a que*, *por más*, + *susto + que*
 - indicativo:** el hablante sabe que es verdad y quiere informar al oyente.
Aunque es una agencia muy prestigiosa, *no* realiza buenos anuncios.
- subjuntivo:** el hablante no sabe si es verdad.
Aunque sea una agencia muy prestigiosa, *tal vez*, *no* lo sé, *no* realiza buenos anuncios.
- subjuntivo:** el hablante sabe que es verdad; la información también es conocida por el oyente.
 - Es una agencia muy prestigiosa.
 - Ya, *pero aunque* sea una agencia muy prestigiosa, *no* realiza buenos anuncios.

7. La publicidad

ID completa con el verbo en la forma adecuada.

1.

- A: ¿Sabes que la agencia Plus está preparando la nueva campaña de Iberia?
 B: No, no lo sabía. Pero no me preocupa, pues, por más dinero que (invertir), no harán nada creativo.
 A: ¡Hombre! El último anuncio gustó mucho, a pesar de que tú (decir) lo contrario.
 B: Bueno, bueno. Aunque (gustar) mucho no resultó eficaz, y lo importante son los resultados.
 A: Eso es verdad. Sin embargo, a pesar de que no (obtener) los resultados esperados, los siguen contratando empresas importantes.
 B: Sí. En este caso, no estarán bien asesorados, a pesar de que (contar) con los mejores técnicos en marketing.
 A: ¿Por qué sabes que son los mejores?
 B: Los conozco de algunas ferias, aunque nunca nos (presentar, nosotros)

2.

- A: ¿Tienes tú que hacer la presentación de la campaña?
 B: No, y no lo haría aunque me (pagar) el doble. La campaña es pésima.
 A: Pues aunque (ser) mala van a cobrar por ella mucho dinero.
 B: Si yo fuera el cliente, no la querría aunque me la (regalar)

3.

- A: Mira, dice el artículo que la empresa Zara es una de las más conocidas del país, aunque no (hacer) nunca publicitar sus establecimientos.
 B: La publicidad no lo es todo.
 A: Es cierto. En ocasiones, por mucha publicidad que (hacer) de un producto, no consigues que se venda.
 B: La calidad, el precio, el servicio, etc. son fundamentales, pese a que (ir perdiendo) día a día terreno frente a la publicidad.
 A: Tienes razón. Un buen anuncio es capaz de hacer que se venda cualquier producto, aunque no (existir), (se) conocido o no (servir) para nada.

15 Eres un alto directivo de una empresa multinacional, pero te aburre tu trabajo, por lo que has decidido montar una agencia de publicidad. Tus amigos, tu familia intentan persuadirte. Contesta a sus objeciones según el modelo.

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hay mucha competencia. ➤ Se gana poco dinero. ➤ Tienes que trabajar muy duro. ➤ Tendrás que viajar constantemente. ➤ Tú no tienes suficiente imaginación. ➤ Los clientes son muy exigentes. ➤ Las preocupaciones te quitarán el sueño. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ No importa. Aunque haya mucha competencia yo me haré un hueco en el mercado. ➤ ➤ ➤ ➤ ➤ ➤ |
|--|--|

lrd ¿En dónde radica el éxito de un anuncio o de una campaña? ¿Cuáles son las claves del éxito?

1. En grupos, elaborad una relación de los puntos fundamentales.

EL ÉXITO PUBLICITARIO

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. | <ul style="list-style-type: none"> 4. 5. 6. |
|--|--|

2. Ahora escucha las opiniones de estas personas y resúmelas en dos o tres palabras.
- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✦ Para Ana, la clave del éxito está en ✦ Para Elvira, lo fundamental es ✦ Para Diego, tendrá éxito si ✦ Según Manuel, lo más importantes es ✦ Juan cree que la clave radica en ✦ Para Marisol, todo se resume en | <p>3. En grupos, pensad en</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Un anuncio de televisión que os guste mucho a todos. ➤ Un anuncio de televisión que no os guste a ninguno. ✦ Una campaña reciente que haya tenido éxito o que esté teniendo éxito. ➤ Una imagen que os haya impactado. ➤ Un anuncio que os haga reír. ➤ Una melodía publicitaria que asociéis siempre a un producto. ➤ Una frase publicitaria famosa. |
|---|--|

POR ESCRITO

SIGNOS DE PUNTUACIÓN

Punto y coma

Indica una pausa superior a la coma pero inferior al punto. Su aparición depende de cómo quiera el escritor separar las ideas dentro del texto. No obstante, se utiliza frecuentemente:

- En enumeraciones, separa frases largas que ya contienen comas. *Comenzó presentando los elementos básicos del anuncio, su estructura, las partes; continuó con el desarrollo de la historia, los personajes; concluyó mostrando la imagen final y el eslogan.*

- Delante de conectores discursivos del tipo *sin embargo, no obstante, de lo contrario*. *Si conseguimos esta campaña, conseguiremos con la agencia; de lo contrario, habremos de cerrar.*

- Cuando, tras una serie de enunciados separados por comas, aparece una oración que resume todo el conjunto. *Lo habían despedido de su trabajo, su casera no le dejaba entrar en el piso, el coche se le había estropeado por completo; su vida era un verdadero desastre, pero no le importaba: ella estaba a su lado.*

Los puntos

- En estilo directo. *Entró y dijo: dios han concedido el préstamo»_*

- Para introducir una enumeración, ejemplificación, conclusión o resumen. *La agenda para hoy está completa: a las 10:00, reunión del Consejo de Administración; a las 13:00, visita del distribuidor de Alicante; a las 16:00, entrevistas de trabajo.*

Puntos suspensivos

- En algunas enumeraciones. *Tenían todo lo necesario para triunfar: apoyos, ideas, entusiasmo ...*

- Cuando una idea que resulta evidente queda en suspenso. *Siempre llega tarde; algún día...*

- Precede a una conclusión que puede resultar inesperada o chocante. *Era caótico, irresponsable y tenía mal carácter, pero... era un publicista genial.*

Aquí tienes algunas frases publicitarias: puntúalas como creas conveniente.

1. La India China Argelia Brasil el mundo a tus pies Mundoviaje queremos que conozcas mundo
2. Parque de atracciones de Madrid ven y disfruta
3. Bombones Dietic cómete una caja como no engordan
4. Felicidad estado de satisfacción alegría plenitud Opel Singum
5. Lo hemos hecho para ti porque tú lo vales

Te damos un texto y tres cajas con signos de puntuación. Sólo una de ellas contiene los signos que permiten componer el texto correctamente. ¿Cuál es? Coloca los signos en el lugar que les corresponde.

La función de la publicidad es importante aunque en la decisión de compra intervienen también otros factores la experiencia del consumidor la labor del vendedor la confianza en la empresa La experiencia del consumidor puede tener una importancia capital si está contento con la marca renovará la compra o al contrario si no está satisfecho cambiará de marca los consejos y los argumentos del vendedor son con frecuencia un elemento determinante

..... : : ; ; : : : ; : : ; ;

En parejas, construid un texto de dos párrafos que contenga los siguientes signos:

Primer párrafo:

- puntos ~ 2
- comas ~ 6
- punto y coma ~ 1
- dos puntos ~ 2

Segundo párrafo:

- puntos ~ 1
- comas ~ 4
- punto y coma ~ 1
- puntos suspensivos ~ 1

TRABAJAMOS

LA CAMPAÑA PUBLICITARIA

CURSO PARA NUEVOS EMPRENDEDORES: DISEÑO PUBLICITARIO

Un anuncio de prensa se compone normalmente de un titular, el texto que describe el producto o servicio, un elemento gráfico (fotografía o dibujo), el nombre y el logotipo de la empresa y el eslogan. Observa los siguientes anuncios e identifica las partes mencionadas.

1

ENERGÍA, FUERZA Y TECNOLOGÍA

CÁMARA DIGITAL FinePix S304

La nueva FinePix S304 es energía, fuerza, tecnología en estado puro. La combinación perfecta de estilo y avanzadas prestaciones. Un cuerpo de estilo futurista que contiene todo lo que el usuario necesita para desarrollar su creatividad digital y gozar de las ventajas que le facilita un equipo con una funcionalidad, eficacia y magnetismo sin precedentes.

324 MEGAPÍXELS 6X ZOOM ÓPTICO

NUEVAS CÁMARAS DIGITALES FUJIFILM con el nuevo sistema xD Picture Load

FinePix A202 FinePix A203 FinePix A204 FinePix A303 FinePix A402 FinePix W603

www.fujifilm.es

2

Atypical Spanish Wear

DESICUAL

El más de los mejores modélicos y actores de El Best Spot. / www.Desicual.com

3

¡Delicatessen para tus labios!

Nuevo SHINE EXTREME LIP GLOSS tubes

labios ultrabrillantes y afrutados con efecto 3D+

ASTOR SENCILLAMENTE IRRESISTIBLE

SIAMA

4

ÉL LE OFRECIÓ LAS ESTRELLAS, ELLA LE RECHAZÓ, CON VELUX, YA LAS TENÍA.

Con las ventajas para tejidos VELUX no necesitas limpiar la lana. Tendrás el cielo en su casa. Los ventiladores tejidos VELUX son únicos por su calidad, que garantiza la resistencia ante las inclemencias del tiempo. Descubre lo que quiere, sobre VELUX. Para nuestro catálogo.

Velux S.p.A. • Apdo. 10000, 13 • 28036 Madrid
Tel: 91 345 22 14 • Fax: 91 345 28 10 • www.velux.es

El lenguaje publicitario tiene sus propias características lingüísticas. Si queréis llegar a hacer un buen anuncio para vuestra empresa, tenéis que conocerlas. En el siguiente cuadro os resumimos las fundamentales.

- > Presencia constante de imperativos.
- > Frecuente uso del futuro.
- > Oraciones sin verbo.
- > Adjetivación enfatizadora.
- > Abundancia de superlativos (*altísimo, el más alto*).
- > Presencia abundante de términos técnicos y científicos.
- > Extranjerismos. Coloquialismos.
- > Frases hechas.
- > Juego de palabras.
- > Frases con doble sentido.
- > Recursos estilísticos del tipo: preguntas retóricas, personificaciones, repetición de sonidos, rimas, contrastes.

Veamos si lo habéis entendido bien. Analizad los rasgos lingüísticos de estos anuncios. Seguro que os servirán de ayuda para el anuncio que vosotros tendréis que diseñar.

1

El mejor maquillaje efecto lifting con PRO-RETINOL A + X-TENSIUM. ATENUA las arrugas y REAFIRMA la piel.

VISIBLE LIFT

L'ORÉAL PARIS

LABORATORIO PROFESIONAL CIBELES

Pioneer sound.vision.soul

DVD Pioneer

El equipo OVD Home Cinema, con estilo exclusivo, inspiración y calidad de uso. Es el sistema Home Cinema digital de Pioneer NV-L575Q. Toda una experiencia en música, video y DVD. Además de una infinidad de características prestaciones, su calidad de imagen y su sofisticado diseño de sonido reproducen efectos que consiguen de forma única y exclusiva, con ayuda de los subwoofers que se conectan. Y el espectáculo que se disfruta cuando está apaga del Emisor. Es el diseño de los altavoces DVD que se conecta sin cables.

Nacido de la pasión entre un ingeniero y un diseñador.

- DVD
- AVANCE
- STRONG
- DVD
- SMPLE
- DVD
- CONEXION MUY VEZ
- DVD
- UN NAVEGADOR
- DVD
- REPRODUCE

2 3

vive soy

BEBIDA DESOJA

Todos los beneficios de la soja para tu corazón.

Fuente natural de ácidos Omega 3 y Omega 6

ViveSoy está libre de colesterol.

ViveSoy Contiene Ácidos Omega 3 y Omega 6. El ácido-ácido graso esencial, como parte de una dieta equilibrada, ayuda a controlar el nivel de colesterol y así reducir el riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares.

ViveSoy la relación entre la cantidad de ácidos Omega 3 y Omega 6 en ViveSoy (0,9 g) 0,4 g por cada 100 ml respectivamente) es equilibrada, estando dentro de las recomendaciones nutricionales internacionales.

ViveSoy Además es un alimento muy completo, ya que contiene proteínas de alta calidad, fibra, vitaminas y minerales.

VIVESA NO, BEBE SALUD

LECHE PASCUAL

7. La publicidad

3 Todo anuncio se apoya en unos símbolos y en unas imágenes cargadas de valores icónicos (ideas esas imágenes). leed la lista que os proporcionamos.

- > El prestigio del lujo y la alta sociedad, del poder
- > Vida natural y la naturaleza en general
- > La familia
- > El exotismo
- > El rigor científico. La tecnología
- > El sexo
- > El carácter extranjero
- > La juventud y todo lo que la rodea: música, modas, forma de hablar...
- > La madurez
- > La modernidad
- > La infancia
- > El amor, el compañerismo, la amistad
- > Las tradiciones
- > La ternura, el mimo

¿A cuáles de ellos recurrirías para anunciar estos productos?

- > Coche de lujo
- > Pan de molde y bollería
- > Detergente para la ropa
- > Relojes de pulsera de precio asequible
- > Consulta de un psicólogo
- > Productos de higiene masculina
- > Bebida refrescante
- > Productos de comida preparada
- > Aparato de televisión
- > Estudios de formación profesional
- > Productos de higiene y belleza femé

¿Qué símbolos e imágenes queréis asociar a vuestra empresa?

Mi empresa: símbolos e imágenes

D Las tarifas publicitarias. Buscad información sobre los precios de la publicidad en distintos medios a través de un pequeño estudio comparativo. En internet podréis encontrar muchos datos.

Folletos	
Buzoneo	
Revistas	
Vallas publicitarias	
Autobuses	
Radio	
Televisión	

¿Qué medio os parece el más adecuado para publicitar las siguientes empresas?



la publicidad de mi empresa. Ha llegado el momento de decidir cómo vais a publicitar vuestra empresa. Elaborad un informe en el que detalléis:

1. En qué va a consistir.
2. Planificación del proceso publicitario.
 - ~ Secuenciación
 - ~ Fases
3. Medios en los que aparecerá.
4. Estudio económico (descripción, tarifas).

6 El anuncio estrella. Con frecuencia, las empresas encargan a las agencias de publicidad la realización de sus anuncios. Sin embargo, ese no será vuestro caso: sois verdaderos artistas, por lo que os encargaréis vosotros (ahorraréis una buena cantidad de dinero).

- Para ello, lo primero que debéis hacer es elegir entre:
 - Anuncio en la prensa (nacionales, regionales, locales; cuál/cuáles).
 - Díptico publicitario (tipo de reparto: buzoneo, mailing...).
 - Anuncio en la televisión (cadena, banda horaria).

➤ En segundo lugar, tendréis que diseñarlo. Para ello, os proporcionamos la siguiente ficha, que os será de ayuda.

1. EL PRODUCTO

- Tipo de producto
- Características básicas (cualidades, funcionalidad...)
- Aspectos que lo diferencian de la competencia
- Nombre comercial del producto
- Público meta

2. TÉCNICA PUBLICITARIA

- Tipo de anuncio (prensa, radio, televisión, internet...)
- ¿Qué mensaje queremos transmitir?
- ¿Qué símbolos vamos a utilizar?
- Lema o frase para caracterizar el producto

3. COMPOSICIÓN DEL ANUNCIO

- Descripción detallada de la imagen
- Desarrollo del anuncio (en caso de anuncio en televisión)

➤ Antes de comenzar con todo el proceso creativo, vamos a pedir opinión a otros «expertos». Presentad al resto de compañeros vuestro anuncio; ellos os presentarán los suyos. Completad la siguiente tabla y entregádsela a cada «empresa»; sin duda, les ayudará a mejorar.

Requisitos de éxito (puntuá del 1 al 10)	Empresa 1	Empresa 2	Empresa 3	Empresa 4
Originalidad				
Frase publicitaria o eslogan				
Interés que despierta				
Calidad técnica				
Calidad artística				
Lo mejor es				
Lo peor es				



Valores con riesgo Alta tensión ... ¿alta rentabilidad?

Una máxima bursátil sostiene que a mayor riesgo asumido en nuestra inversión, mayores son las posibilidades de obtener una alta rentabilidad. Los valores de riesgo son un desafío para inversores amantes de las emociones fuertes.

Los valores de riesgo no deben faltar en una cartera bursátil ideal. Pero es necesario saber siempre qué se está comprando y qué tipo de valores son: títulos pequeños y estrechos, pertenecientes a empresas de escasa solidez y, por ello, en muchos casos, despreciados. Sus características son:

- Escasa solidez. Representan a empresas de escasa solidez y, por tanto, con un elevado potencial de riesgo.
- Valores estrechos. El capital de la compañía que fluctúa en Bolsa (*free float*) es muy pequeño. Son valores muy poco líquidos: se mueven poco, por lo que puedes quedar atrapado en la inversión.
- Manipulación. Las dos características anteriores permiten manejar el valor con extrema facilidad, por parte de un *broker* o de la propia compañía. Son frecuentes las fluctuaciones máximas (variaciones del 15% al alza o a la baja en una sesión). Por ello, se debe tener mucho cuidado a la hora de invertir en estos valores y ser consciente de los riesgos que se asume. La inversión es arriesgada, pero, a veces, encontramos perlas interesantes.

1D Explica qué significa:

- ~ empresas de escasa solidez
- > valores poco líquidos
- > fluctuación máxima

2 Relaciona las dos columnas y obtendrás unos interesantes consejos prácticos.

- | | |
|--|--|
| > Los valores de riesgo son muy poco líquidos. | > Son objeto de rumores interesados (para provocar compras) que en absoluto se corresponden, luego, con la realidad. |
| > Son valores bastante contaminados. | > Con muy pocos títulos se puede alterar fácilmente el precio. |
| > Son altamente manipulables. | > Es fácil entrar, pero salir puede ser difícil. Hay que tener mucho cuidado para no quedarnos atrapados en nuestra inversión. |

~ Consulta la prensa escrita o internet y busca tres valores con riesgo. Infórmate sobre las empresas y prepara un breve informe.

- Nombre de la empresa -
- Actividad -
- Trayectoria -

- Precio de cotización -

- Nombre de la empresa -
- Actividad -
- Trayectoria -

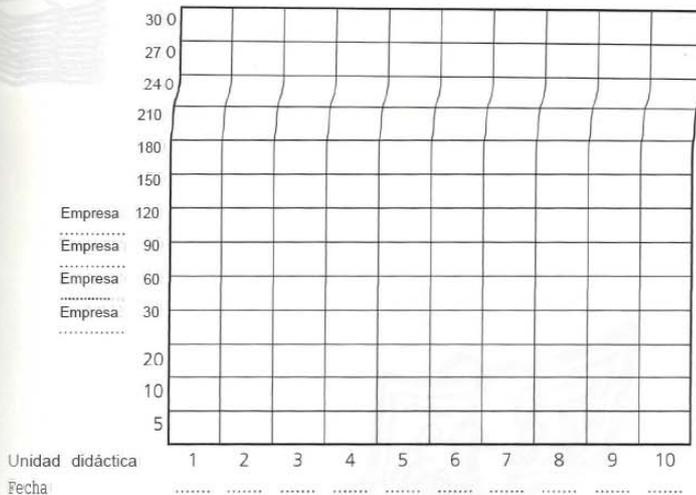
- Precio de cotización -

- Nombre de la empresa -
- Actividad -
- Trayectoria -

- Precio de cotización -

El juego de la Bolsa

GRÁFICA DE COTIZACIONES



TEST DE EVALUACIÓN

Preparad un informe en el que se defienda el derecho a la libertad de expresión y a una publicidad libre, al tiempo que se exija el máximo respeto a unos principios éticos. Tratad de explicar cuáles son estos principios y en qué consisten. Para ello, os puede servir de ayuda la siguiente lista:

I. LEGALIDAD

II. HONESTIDAD

III. DECENCIA

IV. VERACIDAD

V. DIGNIDAD

VI. RESPETO

VII. JUSTA
COMPETENCIA

VIII. BIENESTAR
y SALUD

Para la exposición, podéis seguir el siguiente esquema:

1. Presentación del tema que va a desarrollarse a lo largo de la exposición.
2. Presentación objetiva y clara de la idea principal y de las secundarias.
3. Desarrollo: presentación de los principios éticos; explicación de cada uno de ellos.
4. Argumentos a favor de la tesis defendida.
5. Contraargumentos (argumentos en contra de la tesis opuesta).
6. Conclusiones y cierre.

ANEXO V. Unidad didáctica correspondiente al manual “Temas de Empresa” Edinumen, Madrid (2006)



FICHA 7.1. LA ACTIVIDAD COMERCIAL

1. Pre-lectura.

- ¿Pensas que la actividad comercial de las empresas es importante? ¿Por qué?
- ¿Se te ocurre algún tipo de empresa o de producto que no necesite de la actividad comercial?

2. Comprensión lectora.

- Lee el siguiente texto y completa los espacios en blanco con la palabra más apropiada de las siguientes opciones.

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1) riesgo/beneficio/resultado. | 3) superiores/inferiores/iguales. |
| 2) cliente/vendedor/empresario. | 4) maximizar/minimizar/compartir. |

El fin último de la actividad empresarial es situar el producto al alcance del comprador, de forma que se pueda, por un lado, recuperar los recursos empleados en la adquisición o alquiler de los factores de producción, y por otro lado, conseguir un margen de beneficios. La actividad empresarial presenta un 1. _____, ya que se tienen unos costes que no se recuperan hasta que el cliente adquiere el producto.

La decisión final sobre la compra del producto corresponde al 2. _____. Este, en la mayoría de las ocasiones, dispone de ofertas a su alcance que le son proporcionadas por otras empresas.

En esta situación, de muchas empresas compitiendo en la venta de un producto homogéneo, es posible que la empresa no consiga vender su producto o lo haga, pero en una cantidad o a un precio 3. _____ a los que preveía.

Debido a esto, y para garantizar la rentabilidad y la viabilidad de la empresa, el departamento comercial se encarga de 4. _____ este riesgo lo máximo posible, estudia los factores que influyen en las ventas, diseña acciones que posibiliten la adquisición del producto y las lleva a cabo.

La actividad comercial consiste en definir qué se vende, a quién hacerlo, cuáles son el lugar, el precio y el momento adecuados para obtener beneficios y controlar la adecuación de los resultados a las previsiones efectuadas.

Esta actividad comercial implica una serie de labores que deben llevarse a cabo: estudios de mercado, planificación de actividades, definición de estrategias de promoción y distribución y efectuar las tareas de control de los resultados obtenidos.



Adaptado de J. Rey Oriol, op. cit.

b) Relaciona cada una de estas tareas de la actividad comercial con su finalidad.

- Estudios de mercado.
- Planificación de actividades.
- Definición de estrategias de promoción y distribución.
- Control de los resultados obtenidos.

- 1) Para elaborar nuevos productos, la empresa tiene en cuenta los recursos que necesitará y hará una previsión de las ventas.
- 2) Se establecen para que el producto llegue al cliente en el lugar y momento adecuado.
- 3) Se comparan los resultados alcanzados con los objetivos planificados para ver si hay desviaciones y es necesario introducir acciones correctivas.
- 4) Para mejorar los resultados, la empresa tiene que detectar las nuevas necesidades o los cambios que se producen en el mercado y conocer la competencia de otras empresas.

FICHA 7.2. EL MERCADO

Es el lugar donde se relacionan demandantes y oferentes de diferentes tipos de bienes y servicios. Hay distintas tipologías de mercados que condicionan la labor del departamento comercial y los aspectos sobre los que debe actuar.

1. Hay cuatro tipos de mercado: monopolio, oligopolio, competencia monopolística y competencia perfecta. Aquí tienes sus características. ¿Puedes relacionarlas con el tipo de mercado que definen?

TIPO DE MERCADO	OFERTA	DEMANDA
a) _____	Muchos vendedores de un producto homogéneo.	Muchos compradores.
b) _____	Un solo vendedor.	Muchos compradores.
c) _____	Muchos vendedores de productos con diferencias.	Muchos compradores.
d) _____	Pocos vendedores.	Muchos compradores.

2. Esta es la situación de varios mercados en España. Marca si se trata de un monopolio, competencia perfecta, competencia monopolística u oligopolio.

	Monopolio	C. perfecta	C. monopolística	Oligopolio
a) Telefonía móvil: Telefónica Móviles, Vodafone, Amena, Xfera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Los bancos y las cajas de ahorro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Zapatillas deportivas: Nike, Adidas, Reebok, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Automóviles: SEAT, FIAT, Nissan, Toyota, Honda, Renault, Opel, Volvo, BMW, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Las panaderías.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Los grandes almacenes: El Corte Inglés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Hipermercados: Carrefour, Alcampo, Eroski, Hipercor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Telefonía fija: Telefónica, Tele2, Auna, Uni2, Jazztel, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La actividad comercial de la empresa:
producto y precio

111

- 3. El caso de la telefonía fija.** Recientemente, el Tribunal de Defensa de la Competencia ha impuesto a Telefónica una multa superior a los 50 millones de euros por abusar del mercado e impedir que las otras compañías le arrebaten a sus abonados. El siguiente artículo describe la situación de este mercado. Léelo y realiza las actividades a continuación.

Cientes a cualquier precio

Las compañías telefónicas emplean agresivas prácticas comerciales para conseguir abonados.

Pese a que Telefónica sigue conservando el 65% de los clientes de telefonía fija del país, la competencia empieza a hacerle daño. El creciente uso del móvil y los operadores de cable dejan cada vez menos terreno a las compañías de telefonía fija (Auna, Uni2, Jazztel, Tele2, entre las principales) que recurren a prácticas comerciales agresivas para apoderarse de los clientes de Telefónica.

La forma más rápida para arrebatarle un cliente a Telefónica es la preselección, un mecanismo por el que el abonado encamina automáticamente todas las llamadas por el operador elegido, sin necesidad de cambiar de línea ni de marcar ningún prefijo. Según los últimos datos, ya hay más de 2,24 millones de abonados de Telefónica preseleccionados con otra compañía. Para ello, solo es necesario rellenar un formulario, que el operador remite a Telefónica para que este realice, en un plazo máximo de cinco días, los cambios informáticos oportunos, que permitan la preselección.

Métodos de captación

Los métodos de captación de clientes son muy variados: mediante una llamada telefónica, por visitas concertadas o sin previo aviso.

Es en este punto donde se concentran los principales problemas. Telefónica denuncia su indefensión ante el resto de las compañías porque el

mecanismo establecido para la selección les prohíbe ponerse en contacto con el cliente que ha firmado una solicitud de preasignación para cerciorarse de si realmente sabe en qué consiste ese mecanismo y quiere cambiar de compañía.

La ley prohíbe también a Telefónica realizar cualquier tipo de práctica comercial para recuperar al cliente. "Esta prohibición no tiene ningún sentido ni favorece a la competencia. De hecho, somos el único país de Europa donde esto sucede", dice Roberto Rius, director de Procesos de Marketing de Telefónica.



Telefónica considera que el mecanismo favorece los casos de fraude, es decir, abonados que son preseleccionados sin su consentimiento, mediante la falsificación de firmas o el engaño de distribuidores que se hacen pasar por personal de Telefónica para introducirse en los domicilios de los abonados y hacerles firmar una solicitud de preselección. Por ello, Telefónica ha demandado a Uni2 y Auna.



Las operadoras demandadas se defienden señalando que son casos aislados, realizados por distribuidores sin conocimiento de la empresa y que, en su mayor parte, ya se han solucionado.

Pero también hay denuncias por parte de las otras operadoras. La Asociación de Empresas Operadoras y de Servicios de Telecomunicaciones (ASTEL) ha denunciado al ex-monopolio al que acusa de intentar impedir la preselección mediante prácticas prohibidas. En concreto, Telefónica daba a entender al cliente que, si contrataba con otro operador, la calidad o la seguridad de las comunicaciones sería peor, y que el tiempo para solucionar una avería podía alargarse.

Félix Álvarez-Miranda, director general de ASTEL, señala que no se trata de una práctica aislada, "sino de una estrategia deliberada de Telefónica como prueba la existencia de cartas-tipo para anular las preasignaciones".

Y es que la visión sobre el problema es muy diferente. Mientras que Telefónica dice que es la operadora que más preselecciones realiza en Europa, unas 2000 diarias, sus rivales creen que es necesario introducir un procedimiento administrativo más ágil.

a) Resume los argumentos de Telefónica y de las operadoras de ASTEL en los siguientes cuadros.

<p>Telefónica alega que...</p>	<p>Las operadoras de ASTEL alegan que...</p>
---------------------------------------	---

b) ¿Por qué crees que finalmente el Tribunal de Defensa de la Competencia (TDC) ha dado la razón a ASTEL y ha impuesto la mayor multa de su historia a Telefónica?

c) A continuación tienes la carta y el formulario que la operadora TELE2 envía a sus clientes para que se abonen al Servicio Gratuito de Preselección Automática. Léelos y realiza las actividades a continuación



Servicio de Atención al Cliente
901 1073 00 - 900 700 007
Internet: www.1073.es

Gane 5 horas
GRATIS
de llamadas*

Nº de Cliente : 100630434
Sr. José Luis González Olmos
Avda. Virgen del Pilar 45, 5.ª A
52017 ZARAGOZA



Estimado Sr.:

A lo largo de estos años hemos dirigido nuestros esfuerzos a ofrecerle las tarifas más económicas y prueba de ello es que ¡hemos bajado nuestros precios en 6 ocasiones!

Un esfuerzo que ha sido reconocido por más de 22 millones de clientes, en 23 países europeos, de los que usted forma parte.

Por eso, y con motivo de nuestro 4.º aniversario, queremos agradecer su confianza con esta gran oferta.

Consiga 5 horas gratis de llamadas al contratar el Servicio Gratuito de Preselección Automática.

Como sabe, con el Servicio Gratuito de Preselección Automática ahorrará de la forma más cómoda ya que todas sus llamadas se realizan automáticamente a través de TELE2.

¡Olvídese de marcar el 1073 y ahorre más que nunca!

En el folleto adjunto encontrará una explicación detallada sobre este servicio y su contratación.

Para más información llame al 901 1073 24.

Atentamente,


Jorge Alvarez
 Director de Marketing





TELE2 Telecomunicación Services, S.L. - Edificio Europa,
Avda. de los Reyes Leoneses, 14, Planta 2ª, 24006 León, España

La actividad comercial de la empresa:
producto y precio

113

Hoja de Solicitud Particulares

DATOS DEL CLIENTE

En José Luis González Olmos
Avda. Virgen del Pilar, 46, 6.ª A
52017 ZARAGOZA

Marque con una X. Solo si los datos del abonado de la línea telefónica son distintos a los indicados a la izquierda

DATOS DEL TITULAR DE LA LÍNEA TELEFÓNICA. RELLENAR OBLIGATORIAMENTE SOLO SI LOS DATOS DEL TITULAR SON DISTINTOS A LOS DEL CUADRO DE LA IZQUIERDA

Nombre: _____
Apellidos: _____
N.I.F.-Tarjeta de Residencia: _____
Dirección: _____
Población: _____
Provincia: _____ C.P.: _____

N.º de Referencia:
AUTORIZACIÓN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

NÚMERO DE CUENTA

Código		N.º de Cuenta
Entidad	Secursal	N.º de Cuenta

Por favor, compruebe todos sus datos. En caso de observar algún error deberá comunicarlo a TELE2 Remando al 901 1073 06 / 804 190 067

NOTA: los datos del titular de la línea telefónica coinciden con los datos que figuran en la factura de telefónica.

Solicitud del Servicio de Preasignación Automática de TELE2 Decisión formada en el valor adjunto

SI, deseo la activación del Servicio de Preasignación Automática Global de TELE2 Y 5 horas gratis de llamada*.

En _____ de _____ de 2000

Libres que ha dado de alta con TELE2:

<input type="text"/>	1 ->
<input type="text"/>	2 ->
<input type="text"/>	3 ->
<input type="text"/>	4 ->

*Tiempo del Cliente de TELE2 (Obligatorio)

Siempre del titular de la línea telefónica (Siempre obligatoriamente solo si el titular de la línea telefónica es distinto del Cliente de TELE2)

- 1) ¿Te parecen fraudulentos el formulario y la carta de Tele2? Justifica tu respuesta.
- 2) Eres el director de marketing de otra operadora, y vas a enviar una carta al Sr. González Olmos para que escoja el Servicio Gratuito de Preselección Automática de tu empresa. ¿Tienes que mejorar la oferta de Tele2!

CHA 7.3. LOS CONSUMIDORES

ra que un producto tenga éxito en el mercado es necesario que satisfaga las necesidades y deseos de los consumidores, de forma que cuando el consumidor distribuye su presupuesto limitado entre los numerosos productos en que puede gastar su dinero, encuentre atractivo adquirir el producto en cuestión.

ha discutido mucho respecto a si el mercado puede crear necesidades en los consumidores a través de publicidad. Por ejemplo, cuando un adolescente tiene necesidad de que sus zapatillas de deporte sean de una marca determinada, se dice que es una necesidad creada por el marketing. En realidad no es así; el chico experimenta una necesidad de calzado para sus pies y, por otra parte, el grupo de amigos con los que se relaciona establece que esa marca concreta es la que le identifica como miembro del grupo y que cualquier otra marca le daría menos prestigio. Se trata de satisfacer al menos dos necesidades con un mismo producto: cubrir sus pies para caminar y pertenecer a un grupo determinado.

- Tema para debate. ¿Cuál es tu opinión: la publicidad crea necesidades en los consumidores o no las crea? Justifica tu respuesta y coméntala con tus compañeros.
- A la hora de comprar, ¿te dejas llevar por tus impulsos y eres un consumidor impulsivo o te sabes controlar?

❖ Completa este test para confirmar tu respuesta. Para poder conocer tu tendencia a la compra impulsiva y el grado de dependencia relacionado con la compra o adquisición de cosas nuevas, debes responder “sí” o “no” de la forma más espontánea posible y, sobre todo, sincera.

SÍ NO

- 1) A menudo me disgusto por haber gastado el dinero tontamente.
- 2) Cuando me siento triste o deprimido, suelo comprar para animarme.
- 3) Las personas que me conocen creen que gasto demasiado.
- 4) Muchas veces hago compras por impulso.
- 5) Cuando veo en una tienda algo que me gusta, no me lo quito de la cabeza hasta que lo compro.
- 6) Bastantes veces tengo discusiones con otras personas por el dinero que gasto.
- 7) Compró cosas inútiles que después me arrepiento de haber comprado.
- 8) Se me va el dinero sin darme cuenta de cómo lo he gastado.
- 9) Me gusta pasar el tiempo en grandes centros comerciales.
- 10) Tengo dificultades para controlar el dinero que gasto.
- 11) A menudo, cuando recibo el extracto de las tarjetas, me sorprende ver las compras que había olvidado.
- 12) A menudo me precipito comprando cosas sin haberlo pensado bien.
- 13) Compró ropa y otras cosas que después no uso.
- 14) Tiendo a gastar más cuando cobro, a principios de mes.
- 15) Me gusta entrar en los grandes almacenes o hipermercados, aun cuando no tengo nada que comprar.

3. Normalmente las empresas segmentan a los consumidores de sus productos según una serie de variables. ¿Recuerdas la empresa que creaste en la Tarea 1? ¿Quiénes serían los consumidores potenciales de tus productos? Las siguientes variables te pueden ayudar a definirlos.

Edad	
Sexo	
Actividad	
Zona de residencia	
Tipos de familia	
Nivel de ingresos	
Nivel cultural	

FICHA 7.4. EL MARKETING

La Asociación de Marketing Americana formuló en el año 1985 la siguiente definición de marketing:

Marketing es el proceso de planificación y ejecución de la concepción, fijación de precios, comunicación y distribución de ideas, bienes y servicios para crear intercambios que satisfagan a los individuos y a los objetivos de la organización.

La actividad comercial de la empresa:
producto y precio

115

Dentro de esta definición se pueden destacar los siguientes elementos:

- 1) Los intercambios son el objeto fundamental del estudio del marketing.
- 2) Estos intercambios deben satisfacer las necesidades y deseos de los individuos y los objetivos de la organización.
- 3) El marketing es un componente de la dirección de la empresa.
- 4) Los intercambios creados por el marketing pueden ser de bienes, servicios o ideas.
- 5) Los intercambios se crean mediante la concepción de productos, fijación de precios, comunicación y distribución. Estas constituyen las cuatro variables clásicas del marketing-mix: producto, precio, comunicación y distribución.

Adaptado de Vicente T. González Catalá et al., op. cit.

1. Explica con tus propias palabras:

• **Producto**

• **Precio**

• **Comunicación**

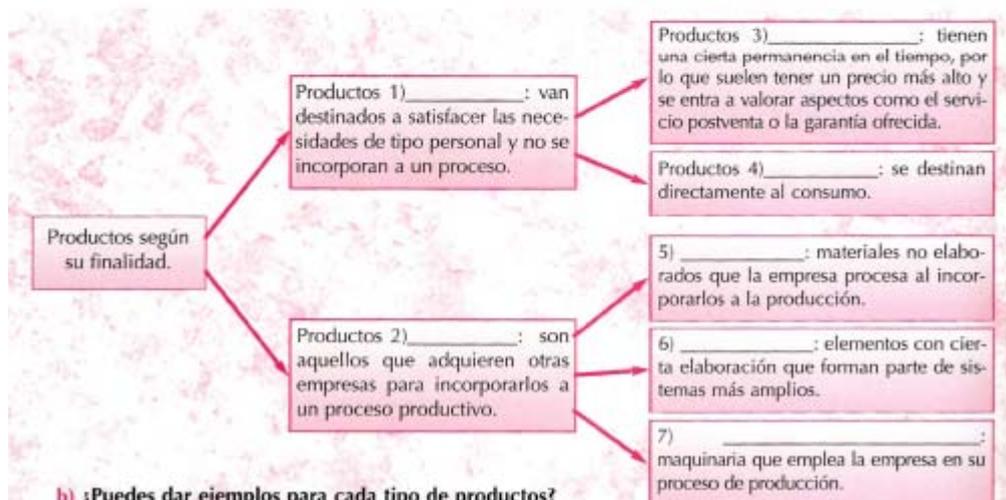
• **Distribución**

FICHA 7.5.1. EL PRODUCTO: TIPOS

Un producto es cualquier bien o servicio, o la combinación de ambos, que permite satisfacer las necesidades y los deseos del consumidor, y que está definido por unas propiedades determinadas.

1. Este cuadro te presenta las definiciones de los productos según la finalidad.

a) Complétalo con estas palabras:



b) ¿Puedes dar ejemplos para cada tipo de productos?

Adaptado de J. Rey Oriol op. cit.

2. Los bienes son unidades tangibles susceptibles de almacenaje, como un vehículo o una pieza de ropa. La denominación de servicios abarca todo un conjunto de trabajos y operaciones que sirven para un uso determinado. Entre los bienes y los servicios existen diferencias. Lee estas diferencias y determina si estamos hablando de un bien o de un servicio.

Bien

Servicio

- a) Se consumen al ser producidos.
- b) La empresa acostumbra a tener una relación más directa con el consumidor final.
- c) Es más sencillo medir la cantidad y la calidad.
- d) La cadena de distribución suele ser más corta, ya que en muchos de ellos no existen intermediarios.

3. Seguramente conoces los grandes almacenes españoles El Corte Inglés. ¿Qué bienes y servicios crees que ofrecen estos grandes almacenes? Haz una lista de 10 bienes y 5 servicios.

4. Y para la empresa que creaste en la Tarea 1, ¿qué bienes y/o servicios vas a ofrecer a tus clientes?

FICHA 7.5.2. EL PRODUCTO: LA MARCA

1. Completa este texto con una de estas palabras:

protegida
consumidor

productor
emocionales

empleada
competidoras

superioridad
reconocida

Una marca es un nombre, signo o diseño que distingue o sirve para distinguir en el mercado productos y servicios de los fabricados por las empresas 1)_____ . La marca es útil para el consumidor y para el productor:

- Aporta información al 2)_____ sobre el producto en lo referente a aspectos relevantes de calidad, garantía... y simplifica su decisión de compra.
- Para el 3)_____ constituye una herramienta que contribuye a que su clientela sea fiel y a captar nuevos consumidores, convirtiéndose en una ventaja competitiva a largo plazo.

El papel de la marca en la sociedad actual es muy importante, ya que muchas personas están dispuestas a pagar precios más altos por el hecho de que un producto disponga de una marca 4)_____. Esta decisión se debe principalmente a factores 5)_____.

Para la empresa es importante que los consumidores recuerden la marca y que le atribuyan una imagen de 6)_____. Además, tiene que estar 7)_____ por la ley, para que no sea 8)_____ por otra empresa. . .

En general, es aconsejable que una marca reúna diferentes características: breve, de fácil lectura, agradable al oído, memorizable, adaptable al envase, fácil de asociar al producto y reproducible por cualquier idioma.

Adaptado de J. Rey Oriol op. cit.

La actividad comercial de la empresa:
producto y precio

117

2. Estas son las marcas más valoradas por los jóvenes, los hombres y las mujeres en España, así como las marcas españolas más valoradas en el exterior. ¿Puedes identificar cuáles son las más valoradas por cada categoría respectivamente y de qué país es cada una de ellas?

a)	b)	c)	d)
1. El Corte Inglés	1. Zara	1. Nike	1. BMW
2. Zara	2. Telefónica	2. Coca-Cola	2. Audi
3. Danone	3. Chupa Chups	3. PlayStation	3. Sony
4. Coca-Cola	4. Repsol YPF	4. Nokia	4. Real Madrid
5. L'Oreal	5. Camper	5. MTV	5. Marlboro
6. Loewe	6. Mango	6. McDonalds	6. Ralph Lauren
7. Mango	7. Iberia	7. Volkswagen	7. Porsche
8. Nestlé	8. Seat	8. Levi's	8. Levi's
9. Ikea	9. Real Madrid	9. Zara	9. Hugo Boss
10. Chanel	10. Loewe	10. Camper	10. Rolex

Fuente: Revista *Capital*.

a) ¿Qué conclusiones puedes sacar con respecto a las preferencias de los españoles?

3. Estas son las marcas más valoradas a nivel mundial. ¿De qué país son?

POSICIÓN	MARCA	PAÍS DE ORIGEN
1.		
2.	Microsoft	
3.	IBM	
4.	NOKIA	
5.		
6.	Disney	
7.		
8.		
9.	 The world's networking company™	
10.		

Fuente: ABC Economía.

a) ¿Coinciden las preferencias de los españoles con las preferencias a nivel mundial?

b) En cuanto al origen de las marcas mejor valoradas a nivel mundial, ¿qué conclusiones sacas? ¿A qué crees que se debe esta preferencia?

FICHA 7.C. EL PRECIO

Los expertos dicen que, de todos los componentes del marketing mix, el precio es probablemente aquel que tiene más influencia sobre las ventas, el más sencillo de modificar y, en todo caso, el que produce efectos más inmediatos. Generalmente, una rebaja de precios tiende a estimular las ventas, y una subida, a reducirlas.

Aumentar las ventas redefiniendo el producto, o mediante una campaña de publicidad, es un proceso que implica mucho tiempo y recursos, obteniéndose resultados al cabo de bastante tiempo.

1. Estas son las estrategias de precios que puede seguir una empresa a la hora de fijar los precios. Léela y clasifica los precios que aparecen a continuación según su estrategia.

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
Precios promocionales	Son precios que pretenden facilitar la venta del producto en un momento determinado, para captar nuevos consumidores.	
Precios de penetración	Son precios bajos que se adoptan para favorecer la introducción de un nuevo producto en el mercado, sobre todo en el caso de que la empresa tenga que enfrentarse a una competencia que ya existía.	
Precios de descremación	Son precios altos que se fijan, normalmente al introducir un producto, para obtener unos beneficios rápidos, a costa de atraer a la competencia y comprometer beneficios futuros.	
Precios psicológicos	A veces, el consumidor es sensible a factores como el número de cifras del precio.	
Descuentos	Los descuentos son rebajas de los precios que pueden ofrecerse de una manera temporal o fija.	
Discriminación de precios	Se fijan precios diferentes según el consumidor. La discriminación puede ser geográfica, por el tipo de consumidor, etc.	

Adaptado de J. Rey Oriol op. cit

- a) Un televisor a 199,95 €.
- b) Rente ofrece un precio para jóvenes, otro para adultos y otro para la tercera edad.
- c) Las rebajas de El Corte Inglés.
- d) Del 13 al 18 de enero, leche Pascual a 0,75 €.
- e) Los precios de los ordenadores o los teléfonos móviles hace años, cuando salieron al mercado por primera vez.
- f) Un nuevo refresco, Euro-Cola, 0,10 € menos que Coca-Cola.

2. ¿Qué estrategia de precios prefieres para la empresa y el producto que has creado en la Tarea 1?



ACTIVIDADES RECOPILOTARIAS

1. Debate. ¿"No logo" o "Pro logo"? Hace unos años Naomi Klein, activista y periodista canadiense, publicó "No logo. El poder de las marcas", libro en el que denunció a las multinacionales y a las marcas. Más recientemente, los profesores Michel Chevalier y Gerald Mazzalovo, de la ESSEC francesa, han publicado "Pro logo. Por qué las marcas son buenas para Ud.", donde las defienden.

La actividad comercial de la empresa:
producto y precio

119

a) Vas a trabajar con un compañero. Uno de vosotros tendrá que defender las ideas de "No logo" y el otro las de "Pro logo".

ESTUDIANTE A "No logo"

- Las marcas encarnan un intento de colonización mental y demuestran un enorme poder.
- Antes las multinacionales vendían productos, ahora venden fantasías, ideas y estilos de vida asociados a marcas cuyos productos fabrican las empresas subcontratadas en el Tercer Mundo.
- Las marcas están omnipresentes: para vender estas fantasías, ideas y estilos de vida, se necesita un gran marketing y un bombardeo masivo en forma de publicidad.
- La abolición de todo tipo de trabas a la especulación financiera y al comercio, con el consenso de Washington, ha perjudicado especialmente a los trabajadores, tanto a los de países desarrollados, enfrentados a las deslocalizaciones, como a los de subdesarrollados que elaboran los productos de las grandes marcas en condiciones de explotación laboral a cambio de salarios escasos.
- La preferencia por los productos de marca ha llevado a falsificaciones masivas de estos productos. Se fabrican en países tercermundistas, se introducen clandestinamente en los países desarrollados y se venden ilegalmente en la calle. Los consumidores, llevados por su afán de aparentar, los compran mientras las empresas y los estados se perjudican y los falsificadores se benefician.

Adaptado de un artículo de Justo Barranco, publicado en *La Vanguardia Dinero*.

ESTUDIANTE B "Pro logo"

- Desde 1990, la tendencia es a la concentración y a la reducción de la cartera de marcas de las grandes empresas. Esta reducción ha ido paralela a los presupuestos publicitarios y comerciales necesarios para mantener una marca en el patio de las grandes. (Por ejemplo, la multinacional Unilever ha pasado de 1600 marcas a 400).
- Las marcas no promueven un solo modo de vida, sino que abren posibilidades de pasearnos por un hipermercado de estilos de vida, cuestionando los esquemas tradicionales.
- Una marca de productos de gran consumo que no pueda movilizar 150 millones de dólares en publicidad mediática no puede mantener su *ranking* mundial.
- A pesar de su hegemonía, las marcas dependen del consumidor, y no al revés. Cuanto más visible se hace la marca, más se expone a sanciones violentas por parte de los clientes.
- Los ejemplos de explotación laboral de grandes marcas en el Tercer Mundo de "No logo" son ciertos, pero también es cierto que en la mayoría de los casos los salarios pagados por las grandes marcas son superiores al salario medio de los países considerados.
- Solo las marcas, deseosas de mantener su imagen pública y responder a unos valores asociados, corregirán las prácticas que se denuncien. Un producto sin marca, poca imagen tiene que perder.

Unidad Estrategias



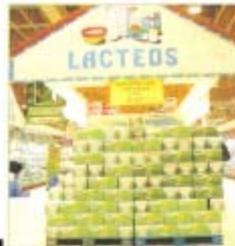
CADA DÍ@ MÁS

UNA ESTRATEGIA DIFERENTE SEGÚN EL CASO

1 ¿Qué estrategia les aconsejaría usted a estos empresarios para solucionar los problemas a los cuales se enfrentan?



Acabo de heredar un hotel, propiedad de mi familia desde hace 30 años. ¿Debo cambiar completamente la forma de administrarlo o seguir en la misma línea de mis padres?



Vendo productos lácteos y una nueva marca acaba de llegar al mercado. Los productos que venden no son iguales a los míos. ¿Cómo debo reaccionar, con una alianza o con un enfrentamiento?

Tengo una tienda de ropa infantil y me va bien a pesar de la competencia. Creo que es el momento de abrir una sucursal. ¿Lo hago en mi ciudad o me instalo en otra?



Nuestro restaurante está lleno todas las noches. Hay clientes que hacen una cola de hasta media hora para poder comer. No sé si agrandarlo o abrir uno nuevo en un barrio distinto.

2 Algunos grandes líderes. Unos por emprendedores y visionarios, otros por oportunistas, astutos u osados, pero todos derrochadores de tenacidad y eficacia. Así han triunfado. Complete las presentaciones que siguen con los siguientes elementos.

- a. privilegiar los canales alternativos
- b. tener suficiente osadía para enfrentar a los gigantes
- c. el mejor vendedor de su producto

- d. la confianza es lo primero
- e. prescindir de toda actividad o filial que no reporte dinero
- f. romper con el pasado

1. ¿Qué hace bien El Corte Inglés? Casi todo. ¿Qué le diferencia de los demás? Casi nada. Entonces, ¿dónde radica su liderazgo? En la filosofía de su fundador, Ramón Areces: . Una filosofía basada en transmitir convicción a través del lema "si no queda satisfecho, le devolvemos su dinero".
2. Juan Arena, presidente de Bankinter, es el profesional más codiciado del sector porque ha hecho de Bankinter un banco grande sin dejar de ser pequeño. Su estrategia: . Su apuesta por la banca *on line* ha convertido a Bankinter en la entidad más avanzada en servicios no presenciales en España y una de las primeras del mundo.
3. En los años 90, IBM era una organización mastodónica y jerarquizada. La primera decisión de Louis Gerstner, presidente de IBM, fue someter al elefante a un duro programa de aeróbic para hacerlo más flexible. Pero el cambio más espectacular radicó en su voluntad de . cuando la empresa renunció a fabricar ordenadores. Ahora IBM se ha convertido con éxito en una multinacional de servicios informáticos.
4. Fue en Nueva York donde Martín Varsavsky se acostumbó a mirar desde abajo a los gigantes, y a no tenerles miedo. Ya en España, creó Jazztel, una operadora de llamadas baratas para competir con Telefónica. Él dice que la clave de su éxito es parir buenas ideas. Pero su mayor mérito es .
5. Javier de Irala, presidente de Iberia, accedió a la presidencia con el único objetivo de sanear sus cuentas para privatizar la compañía, y lo ha conseguido con creces. Lo primero que hizo fue aplicar su máxima: . Suspendió líneas y vendió participaciones no estratégicas sin ningún complejo.
6. Bill Gates es el tipo más odiado de la industria informática. Sin embargo, a pesar del acoso de la justicia, sigue siendo el rey. El éxito de Microsoft no está tanto en las cualidades de su *software* sino en su accesibilidad y en una excelente estrategia de marketing que gira en torno al propio Gates, que se ha convertido en . Todo el mundo conoce a Bill Gates. Aunque sea para odiarle.

b UNA FUSIÓN

1 La empresa costarricense Leñero & Asociados fusiona con Deloitte & Touche. Escuche cómo justifica Cristián Leñero, gerente general de la firma, esta fusión.

2 Cuál de estas actividades corresponden a Deloitte & Touche y Leñero y Asociados:

- a. Herramientas metodológicas y tecnología.
- b. Conocimiento acerca de encuestas salariales y selección de personal.
- c. Implementación de normas de calidad.
- d. Salvamento de empresas.
- e. Diseño de sistemas.

3 Continúe escuchando la grabación y responda a las preguntas.

- a. ¿Cuáles son los objetivos de la fusión?
- b. ¿Qué ha llevado a la empresa a decidirse por esta alternativa?
- c. ¿En qué países de Centroamérica tiene oficinas Leñero y Asociados? Señálelos en el mapa.
- d. ¿Qué han logrado con la fusión?



ANALICEMOS Y PRACTIQUEMOS

a HOY EN DI@

1 Lean este diálogo.

ANDRÉS: Creo que ya va siendo hora de abrir una sucursal, nos está yendo de maravilla.

VICENTE: Nos va bien porque nos hemos concentrado en el negocio, si empezamos a crecer ahora, no vamos a poder controlar la calidad de nuestro servicio.

ANDRÉS: Eso es cuestión de organización. Si no invertimos nuestros beneficios en nuestro propio negocio, ¿en qué los vamos a invertir?

VICENTE: En la Bolsa, por ejemplo, o en bienes raíces, en algo que no nos implique responsabilidades suplementarias.

ANDRÉS: Invirtámoslos en lo que sabemos hacer, hemos adquirido una buena experiencia, conocemos las dificultades, tenemos una clientela, sabemos que el concepto gusta; a mi modo de ver es el momento de crecer.

VICENTE: ¿Pero crecer hacia dónde?

ANDRÉS: Pues ya te lo he dicho, abriendo una sucursal.

VICENTE: Esa no es la única manera de crecer. Podemos asociarnos con otros inversores para desarrollar un nuevo negocio.

ANDRÉS: Pero es exactamente lo contrario de lo que decías hace un instante.

VICENTE: Para nada. Hace un instante he dicho que podíamos invertir en un producto financiero. Pones tu dinero a trabajar solo. No tenemos que ir a buscar clientes, convencerlos de que lo que hacemos es genial, de que damos los mejores servicios, de que somos honestos, de que con nosotros salen ganando.

ANDRÉS: ¡Exacto! Pero asociarse con otros inversores para desarrollar un nuevo negocio es más que complicado.

VICENTE: Escucha lo que te estoy tratando de decir: si la Bolsa o los bienes raíces te asustan, buscas

gente que esté llevando adelante un negocio pero que no tenga el capital para hacerlo. Los escuchas, ves si su proyecto es viable y por fin, si te convencen, inviertes en él, pero no para llevarlo adelante; son ellos los conductores del negocio, nosotros somos los capitalistas.

ANDRÉS: Bueno, tampoco es que tengamos millones.

VICENTE: Pero recuerda como empezamos. Sin un centavo, con una idea, con ambición y un buen plan, y luego fuimos a buscar dinero, terminamos endeudados con el banco, hipotecando nuestros bienes, y ahora no solamente hemos pagado todas esas deudas sino que además tenemos beneficios suficientes como para lanzarnos a una nueva inversión. Para mí es evidente que debemos hacer algo con nuestras ganancias; pero no creo que debamos reinvertirlo en nuestro propio negocio. Invirtámoslos en el negocio de otro.

ANDRÉS: A mí me parece que la estrategia más acertada es la de continuar en lo que nos ha dado notoriedad: desarrollemos nuestro producto, propongamos nuevos servicios, nuevos centros de distribución. Si no, la competencia lo hará en nuestro lugar. Anticipemos; ése creo que es el camino adecuado.

VICENTE: Y si esperamos. Dejemos que el tiempo lo decida, el tiempo siempre es buen consejero.



2 Según Vicente y Andrés, ¿qué se debe hacer con los beneficios de la empresa? ¿Cómo lo justifican?



3 Explique con sus propias palabras qué quiere decir Andrés cuando dice: "Anticipemos, ése creo que es el camino adecuado".

4 Explique con sus propias palabras qué quiere decir Vicente cuando dice: "Dejemos que el tiempo lo decida, el tiempo siempre es buen consejero".

5 Andrés y Vicente son socios, pero no dicen en qué consiste su negocio. ¿Qué cree usted que hacen para vislumbrar la apertura de una sucursal? Justifique su respuesta.

6 Según usted, ¿dónde deben invertir Vicente y Andrés sus ganancias?

- En la Bolsa.
- En una sucursal.
- En bienes raíces.
- En crear un nuevo negocio.
- En desarrollar los servicios a su clientela actual.
- En la financiación de un nuevo proyecto.
- Otro.

7 Éstas son algunas de las estrategias de crecimiento, definalas explicando cuándo una empresa toma una de estas direcciones.

FUSIÓN CON OTRA EMPRESA	APERTURA DE UN NUEVO ALMACÉN	COMPRA DE NUEVOS EQUIPOS
CONTRATACIÓN DE MÁS PERSONAL	APERTURA DE UN SERVICIO POSVENTA	ADQUISICIÓN DE LA EMPRESA COMPETIDORA

Fijese en los cambios que provoca el paso del estilo directo al estilo indirecto:

A. Formas verbales, pronombres personales y posesivos.

Estilo directo

Yo creo que ya es hora de abrir una sucursal.
Nos va bien porque **nos** hemos concentrado en **nuestro** negocio.

Estilo indirecto

Dice que él cree que ya es hora de abrir una sucursal.
Dice que les va bien porque **se han** concentrado en su negocio.

B. Tiempos y modos.

1. Si la oración principal se enuncia en **presente**, los tiempos y modos **no experimentan cambios**.

Pero **es** exactamente lo contrario de lo que **decías**... **Dice que es** exactamente lo contrario de lo que **decía**...

Buena, tampoco **es** que **tengamos** millones. **Dice que bueno**, tampoco es que **tengan** millones.

Excepción: el imperativo pasa a presente de subjuntivo:

Pero **recuerda** cómo empezamos. **Dice que recuerde** cómo empezaron.

2. Si la oración principal se enuncia en **pasado**, la **correspondencia de tiempos** es la siguiente:

Presente →	Pretérito imperfecto
Pretérito imperfecto →	Pretérito imperfecto
Pretérito perfecto →	Pretérito pluscuamperfecto
Pretérito indefinido →	Pretérito pluscuamperfecto
Futuro →	Condicional
Condicional →	Condicional
Imperativo →	Imperfecto de subjuntivo

Podemos asociarnos con otros inversores.

Hemos adquirido una buena experiencia.
Si no, la competencia lo **hará** en nuestro lugar.
Invirtamos en lo que **sabemos** hacer.

Dijo que podían asociarse con otros inversores.

Dijo que habían adquirido una buena experiencia.
Dijo que si no, la competencia lo **haría** en su lugar.
Dijo que invirtieran/invirtiesen en lo que **sabían** hacer.

¡Cuidado! En caso de empleo del subjuntivo, se aplican las reglas de correspondencia de tiempos:

Buena, tampoco **es** que **tengamos** millones. **Dijo que tampoco era** que **tuvieran/tuviesen** millones.
Dejemos que el tiempo lo **decida**. **Dijo que dejaran** que el tiempo lo **decidiera/decidiese**.

8 Transforme las siguientes frases en estilo indirecto.

1. "Creo que hay una gran expectación y espero que la acción vaya bien en Bolsa".

- Dice que...
- Dijo que...

2. "Es posible que la gente gaste menos a corto plazo, lo que quiere decir que las empresas como la nuestra que vivimos del consumo nos veremos afectadas".

- Dice que...
- Dijo que...

3. "Nosotros, en los últimos cinco años, hemos invertido 1,5 millones de euros y, en los próximos, será una cantidad similar".

- Dice que...
- Dijo que...

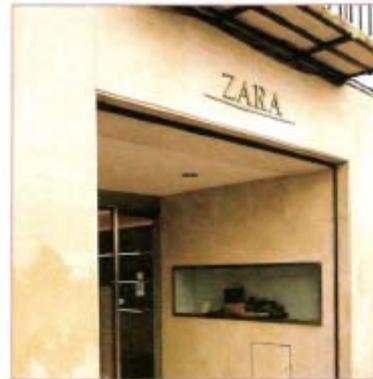
4. "Rellene el impreso azul que hay en el mostrador y entréguemelo", me dice el empleado del banco.

- El empleado del banco dice que...
- El empleado del banco dijo que...

b**ESTRATEGIAS PARA TRIUNFAR**

¿Quién no se ha preguntado alguna vez por la fórmula mágica que haga rentable un negocio o catapulte una empresa hacia el éxito? Una pista para lograr estos objetivos la puede dar la estrategia empresarial. AC Hoteles o Zara son ejemplos de ello.

Estos dos casos nos han sido presentados por Antonio Catalán, presidente de la cadena hotelera; y por el consultor de organizaciones Carlos Herreros quien nos ha hablado del caso de la firma de ropa.

**1** Lea los textos y rellene los espacios con el vocabulario de los recuadros.

1. cliente	2. acuden	3. estrategia	4. sello
5. compañía	6. incentivos	7. indefinido	8. motivación

AC HOTELES

El corellano Antonio Catalán no tardó mucho en poner en marcha su segundo proyecto, AC Hoteles, una vez que hubo vendido el primero, NH Hoteles. En los dos casos ha intentado imprimirles un **a** diferenciador de lo que ya existía. He aquí lo que nos ha declarado.

"Nuestra **b** para buscar el éxito con AC es ligar la satisfacción del **c** con la de los empleados. La cadena tiene 14 hoteles abiertos, con 500 trabajadores, y esperamos duplicar estas cifras el próximo año. Estamos comprando una **d** italiana y el año que viene entraremos en Portugal.

Las atenciones para las personas que **e** a nuestros hoteles están cuidadas hasta el más mínimo detalle. La técnica es copiable pero la clave es la **f** del trabajador. Todos tienen contrato **g**. Reciben un plan de formación y para ello pasan dos veces al año por los centros que tenemos para ese fin. Contamos con un plan de **h** al estilo americano, a las mejores ideas o al empleado del mes, con premios para los ganadores".

1. escasez	2. caro	3. rebajas	4. estrategia
5. firma	6. clave	7. juego	8. Suministra

ZARA

"La **a** es fundamental para cualquier organización". El consultor Carlos Herreros no tiene duda de dónde está la **b** del éxito. Y para confirmarlo nos pone a la **c** de ropa más importante de España como ejemplo.

"Zara tiene cerca de 1.500 tiendas por todo el mundo, 822 de ellas en Europa, y realiza más de 11.000 diseños al año. Rompió con las reglas del **d** y eso es lo verdaderamente estratégico.

La ropa de diseño se realiza con tejido muy **e**, y por lo tanto la prenda también lo es, y sólo hay dos temporadas al año: otoño-invierno y primavera-verano, por lo que tenemos cuatro meses para comprar a precios normales y dos para hacerlo a precios de **f**.

Zara rompió con esa dinámica. **g** a las tiendas cada dos semanas y hace diseño a precios relativamente bajos. Con el sistema anterior había un clima de abundancia de materia en las tiendas, pero Zara crea uno de **h**, porque al renovar cada dos semanas la ropa o se compra o, luego, ya no está".

Adaptado del Diario de Navarra

2 Presente oralmente la estrategia de AC Hoteles y de Zara a sus compañeros.

3 Responda a las siguientes preguntas.

- ¿Cree que la seguridad en el trabajo permite mayor eficacia?
- ¿Usted piensa que incentivos tales como premios, o el nombramiento del mejor empleado del mes, motivan a los empleados? ¿Conoce casos de empresas en su país que utilicen este tipo de procedimiento? Coméntelo con sus compañeros.
- ¿Cree que la estrategia de Zara se puede aplicar a otros sectores de actividad?

C REDES DE EMPRESAS

1 Lea el siguiente artículo.

LA AGRUPACIÓN DE INTERÉS ECONÓMICO AYUDA A LAS PYMES A COMPETIR CON LAS GRANDES

La creciente mundialización de la actividad económica favorece la concentración empresarial en detrimento de las compañías más pequeñas. Para que éstas puedan competir con posibilidades de éxito deberán colaborar con otras que tengan intereses similares.

Las pymes pueden hacerse un hueco competitivo si se integran en redes de empresas, lo que les proporciona más fuerza y mejores herramientas. La agrupación interempresarial permite, sin grandes inversiones, aumentar cuota de mercado o presencia territorial, y mejorar la tecnología y gestión. Y sin perder el control de la propia empresa.

La filosofía de estos acuerdos sería: "ya no serás mi competencia, sino mi aliado"; o bien: "Ayúdame para que juntos hagamos mejores proyectos de los que realizaríamos individualmente".

Entre las diferentes fórmulas de concentración, la denominada "agrupación de interés económico" (AIE) resulta barata ya que no se requiere capital social al carecer de ánimo de lucro. Los socios unen sus esfuerzos para cumplir unos objetivos, básicamente conseguir nuevos clientes. Los beneficios vienen derivados de los porcentajes de las ventas, minutas o servicios que proporcionan unas empresas que se asocian con otras.

En la casi totalidad de los casos, la necesidad de competir con empresas de mayor tamaño, así como el deseo de conservar su independencia, ha obligado a estas compañías a buscar compañeros de viaje.

Cómo se crea una AIE

Para constituir una AIE que tenga éxito hay que considerar distintos factores.

La elección de los socios. Es importante que los socios que vayan a formar parte de la AIE tengan un perfil y unos objetivos similares a los nuestros: en filosofía, estilo, rigor y controles de calidad. Y su tamaño: si una empresa es muy grande y otra muy pequeña, el fracaso está asegurado. Además los socios deben tener prestigio y ser apreciados en el sector.

El acuerdo. Por lo general, primero se realiza un acuerdo verbal. Si éste funciona se materializa después jurídicamente. Las AIE son entidades con personalidad jurídica propia que pretenden fomentar la cooperación entre empresas.

Mantener contactos. Para que el acuerdo funcione es necesario mantener a los socios informados y realizar encuentros periódicos. Puede haber, por ejemplo, consejos de administración una vez al mes, asamblea general una vez al año y reuniones regionales cada vez que sean necesarias.

Ante todo, claridad. Una garantía de éxito es establecer los motivos que llevan a la alianza y marcar, a ser posible por escrito, los acuerdos y remuneraciones económicas a las que se llega. Esto evita muchos malentendidos.

Los pros de la agrupación

Posiblemente la mayor ventaja de una AIE sea la de constituir una entidad de un tamaño suficientemente grande como para poder competir con grandes empresas y multinacionales en la captación y retención de clientes. En este sentido, el principal argumento comercial de la agrupación es ofrecer una estructura con una implantación territorial amplia, lo que le permite prestar servicio en otras ciudades. Pero las AIE reportan otras ventajas, como:

No se pierde independencia. Al no tratarse de una absorción ni de una fusión, los asociados siguen siendo dueños de sus compañías y tienen la última palabra sobre la gestión de su empresa.

Ahorro de costes. Los socios pueden contar con servicios comunes de informática, bases de datos, formación, gestorías, asesorías... Así se reducen sus gastos por estos conceptos.

Complementariedad. Un socio puede aportar la tecnología y otro el buen hacer en un determinado sector.

Experiencias compartidas. Es evidente que dos ojos ven más que uno. Así, el éxito de una idea se traslada rápidamente al otro. Asimismo, los fracasos de un socio también se analizan para que el otro no los cometa.

...Y los contras

En una red de empresas pueden surgir problemas, tanto de tipo cultural como personal. Además, los acuerdos pueden obstaculizarse o incluso anularse porque se obtiene menos de lo esperado –error en las expectativas–; por no respetarse las reglas; por la lentitud en la toma de decisiones o aun por la distancia entre las empresas. Aunque el *e-mail* y las nuevas tecnologías facilitan la proximidad, en ningún caso pueden sustituir el cara a cara.

Tomado de *Emprendedores*



2 Complete las siguientes columnas con el verbo o el sustantivo correspondiente según el caso.

SUSTANTIVO	VERBO	SUSTANTIVO	VERBO
la concentración	agruparse	la elección	realizar
	colaborar	el acuerdo	
	integrarse		funcionar
	unir		fomentar
	asociarse		mantener
la cooperación			constituir
la alianza		la captación	
la absorción		la retención	
la fusión		la implantación	

3 ¿Qué tienen en común los verbos y sustantivos de la columna de la izquierda?

4 Explique la diferencia que sugiere el periodista entre la “absorción”, la “fusión” y la “asociación”.

5 Busque en el texto una expresión empleada con el mismo significado que:

las agrupaciones =

los socios =

6 Defina con sus propias palabras el concepto de “agrupación de interés económico” y subraye los pros y los contras de la AIE.

7 Empresas asociadas. Escuche la grabación para descubrir las realizaciones de dos redes de empresas: Hispajuris, red de abogados, y Mayo Consultores. Resúmalas y coméntelas con sus compañeros.

8 ¿Conoce algunos ejemplos de redes de empresas en su país? ¿En qué sector?

CREEMOS Y NEGOCIEMOS

a EL GRUPO INDITEX

- 1 El grupo ha diversificado su actividad lanzándose en una nueva aventura empresarial: vestir la casa de sus clientes. Después de muchos estudios lanzaron ZARA HOME. Hoy, tras un periodo de prueba, quieren saber si el negocio está funcionando bien y si valdría la pena abrir una nueva tienda de ZARA HOME en su país o en su ciudad. INDITEX los ha contratado para realizar este estudio y ustedes han decidido primeramente informarse más sobre: ¿Qué es Inditex? ¿Quiénes son sus clientes? ¿Cuál es su mercado?

En la unidad 2, los cazatalentos de la clase hicieron una presentación de este grupo de moda gallego, así que pueden utilizar algunas de las informaciones recibidas en aquel momento.

- Acuda al sitio Internet www.inditex.com. Pulse en "español" y luego en "Quiénes somos", allí verá aparecer varios temas que le van a interesar: *nuestro grupo*, *trayectorias*, *nuestra gente*, etc. Toda esta información le servirá para hacerse una idea clara de cómo funciona Inditex.
- Puede también ir a la rúbrica llamada "Responsabilidad corporativa", allí encontrará varios temas que le pueden interesar: *modelo de sostenibilidad*, *dimensión social*, *dimensión medio ambiental*, *dimensión económica*. Esta información le servirá para hacerse una idea clara de la filosofía del grupo.



- 2 Las marcas de Inditex. Ahora, en la misma rúbrica "Quiénes somos", vaya a "Cadenas"; allí obtendrá la información necesaria para hacer una descripción de cada una de ellas. Sin olvidar el mercado al cual se dirige y los clientes de la marca. Si es necesario acuda a las direcciones de Internet respectivas de las marcas.



- 3** Las tiendas de Inditex. Pulsando en "Tiendas en el mundo" podrá escoger el área geográfica en donde Inditex tiene tiendas. Marque con una cruz los países hispanoamericanos en los cuales el grupo Inditex está presente.

México	<input type="checkbox"/>	Nicaragua	<input type="checkbox"/>	Venezuela	<input type="checkbox"/>	Paraguay	<input type="checkbox"/>
Guatemala	<input type="checkbox"/>	Honduras	<input type="checkbox"/>	Ecuador	<input type="checkbox"/>	Chile	<input type="checkbox"/>
El Salvador	<input type="checkbox"/>	Panamá	<input type="checkbox"/>	Perú	<input type="checkbox"/>	Uruguay	<input type="checkbox"/>
Costa Rica	<input type="checkbox"/>	Colombia	<input type="checkbox"/>	Bolivia	<input type="checkbox"/>	Argentina	<input type="checkbox"/>

- 4** El nuevo proyecto de Inditex.

Amancio Ortega, el presidente y creador de Inditex, quiere repetir la proeza de Zara. Si con ésta democratizó la moda del vestir, con su nuevo negocio quiere romper el mercado de la moda del hogar. No sólo quiere vestir a la mujer, al hombre y al niño por dentro y fuera, sino también decorar sus casas, ponerles las cortinas, las sábanas, las toallas, las alfombras, los adornos y hasta quizá los muebles. La nueva marca será muy del tipo Inditex, es decir, muy pegada a la pronta moda, ajustada en precio y de rápida rotación. Su éxito dependerá de la diferenciación que aporte al mercado y de su capacidad de ser competitiva en precio y surtido con gigantes en esta materia como son **El Corte Inglés**, **Ikea**, pero también con otros detallistas que se han mostrado muy activos como **KA Internacional** o firmas internacionales como **Descamps**. **Escuche la descripción de los competidores de Inditex en este nuevo mercado y rellene las fichas.**

			
Productos:	Productos:	Productos:	Productos:
Facturación:	Facturación:	Facturación:	Facturación:
Presencia internacional:	Presencia internacional:	Presencia internacional:	Presencia internacional:
Puntos fuertes:	Puntos fuertes:	Puntos fuertes:	Puntos fuertes:
Puntos débiles:	Puntos débiles:	Puntos débiles:	Puntos débiles:

Algunos datos adicionales.

La media española en equipamiento para el hogar por habitante y año, según el anuario de La Caixa, es de 282 euros, pero es superada con mucha holgura en los hogares del País Vasco, donde se destinan 625 euros a este cometido. Los habitantes de Cataluña gastan una media de 384 euros y en Madrid se destinan 280 euros. Extremadura es la que más se aleja de la media, con 145 euros por cabeza. A modo de comparación, los italianos gastan una media de 572 euros y los franceses 399

euros. Por otra parte, los cambios sociales que tienden hacia un mayor tiempo de estancia en los hogares suponen un mayor gasto en equipamiento, pero también una adaptación a diferentes tipos de moradores de las viviendas: unipersonales o monoparentales, entre otras. Hay que destacar igualmente que en la actualidad un 41% de hogares cambia con cierta frecuencia el mobiliario.

Adaptado de Actualidad Económica

- 5** Teniendo en cuenta estos datos y ayudándose de los conocimientos que haya adquirido sobre el grupo Inditex, presente un informe oral o escrito sobre la situación de ZARA HOME y su posible apertura en su país o ciudad. Puede utilizar esta guía de acciones.

- Haga un balance de la actividad de Zara Home desde su apertura.
- ¿Corresponde el producto propuesto a la filosofía del grupo?
- Resumiendo las características de la competencia, ¿tiene un nicho Inditex dentro de este mercado? Puede remitirse a la situación de la competencia en su país o ciudad.
- ¿Cuáles son los puntos fuertes del grupo y cómo utilizarlos para desarrollar o mejorar la marca Zara Home.
- ¿En qué ciudad o país debe implantar nuevas tiendas Zara Home?

b LA NEGOCIACIÓN

1 ¿Con qué fórmula me asocio con otra empresa?

El señor Manuel Fernández López es director general de una compañía de *Software* que desarrolla algunos productos propios y, sobre todo, comercializa en España los programas de otros fabricantes internacionales. Acaba de llegar a un principio de acuerdo con una empresa alemana que ha sacado un producto puntero dirigido a empresas. Se presenta como solución global y en cuanto se implante, las ventas están aseguradas porque es un producto realmente estelar.

Lo que quieren los alemanes es vender su producto. Les da igual la fórmula que se adopte. Pero para el señor Fernández López es un elemento decisivo. Lea sus explicaciones al respecto.

2 Lea el siguiente texto.

Hay dos posibilidades fundamentales. La primera es que nos convirtamos en un simple distribuidor, pagando un tanto por la patente y por la formación que nos darán, lo que en conjunto supone una cifra importante. La gran ventaja de este sistema es que nosotros ya tenemos la infraestructura y el equipo básico –por lo que podemos empezar a trabajar ya– y nos quedamos con el 100% del resultado de nuestro esfuerzo. Los inconvenientes son el precio y que este tipo de contratos siempre tienen algo de provisional: en cualquier momento pueden dejarte tirado y quitarte la licencia para dársela a un competidor tuyo.

La segunda posibilidad es crear una sociedad conjunta en la que ellos podrían tener el cuarenta, el cincuenta o el sesenta por ciento. Les da igual. ¿Ventajas? No hay coste de *royalties*, ellos se comprometen a fondo, compartimos la inversión y la formación nos sale gratis. ¿Inconvenientes? Hasta que ingresemos el primer euro, que será como pronto dentro de seis meses, yo tengo que hacer una aportación importante sin contrapartida.

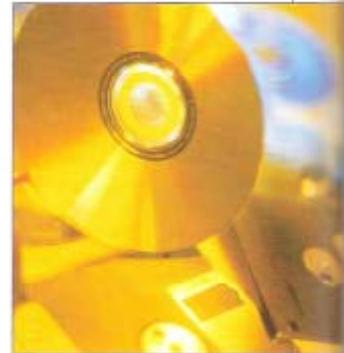
La asociación puede tener muchas variantes. Podríamos crear una filial –lo que supondría endeudarnos– o bien constituir una nueva sociedad con nuevas aportaciones de los mismos socios: No sé si estarían muy dispuestos. También cabría la posibilidad de que esta nueva compañía subcontratase el servicio a la empresa ya existente.

Suponiendo que nos asociemos, tampoco tengo claro qué porcentaje nos conviene asumir. Podemos

quedarnos con el 40% aceptando que ellos en el fondo tienen el *know how*; pero es posible que decidan apostar menos por el mercado español y que nos quedemos con un porcentaje mayor.

Si optamos por el 60%, basándonos en que nosotros conocemos el mercado local, también estamos asumiendo mayor riesgo: por mucha fe que tengamos en el producto, en el mundo de la informática siempre hay imponderables; y nosotros mandaríamos en la filial española, no en la central alemana.

El 50% para nosotros y para los alemanes parece muy equitativo pero en caso de discrepancias puede suponer el bloqueo: si nadie cede, no se tomarán decisiones. Quizá ellos puedan permitirse el lujo de ralentizar su apuesta por España, pero con esta operación yo me lo juego todo.



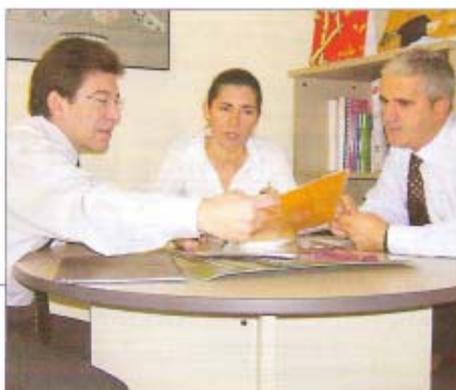
Adaptado de
Actualidad Económica

3 La reunión con los colaboradores.

Antes de tomar una decisión definitiva, el señor Manuel Fernández López ha planteado el problema a dos de sus colaboradores y van a reunirse hoy para valorar las diferentes opciones y determinarse. En esta reunión participarán el director financiero y el director de marketing.

LAS CONSIGNAS

Se divide la clase en tres grupos que van a negociar, o bien tres alumnos desempeñarán los papeles previstos en la negociación. Para el buen funcionamiento de ésta, es imprescindible que cada grupo o alumno la prepare limitándose a las consignas que le corresponden (sea 1, 2 o 3). Durante la reunión cada grupo o alumno deberá escuchar las ideas de los demás sin perder de vista que la discusión debe desembocar en una toma de decisión.



1. Tú eres Manuel/Manuela Fernández López, director/a general. Has convocado a dos colaboradores tuyos para conocer su punto de vista sobre una próxima asociación con una empresa alemana. Tú vas a dirigir la reunión y presentar el tema que te preocupa. Te inclinas por la solución de constituir una *joint-venture* manteniendo el control. Piensas que en el negocio de las soluciones informáticas, los clientes valoran el nivel de compromiso y continuidad en el servicio. Si la venta está realizada por el fabricante junto al distribuidor, ratificaréis la voluntad de compromiso y continuidad. El esfuerzo económico en la introducción del producto no será mayor. Como distribuidor lo financiáis íntegramente y en la *joint-venture* contaréis con la aportación financiera del socio. Además, minimizáis el riesgo de que el proveedor cambie de distribuidor, una vez hecho el trabajo no rentable de introducir su producto.

Por otra parte, si es indiferente quién aporte el capital a la *joint-venture*, tú piensas que es preciso suscribir la mayoría del capital para ostentar el control. Si el negocio tiene éxito, siempre se podrá vender ulteriormente la parte que es correspondiente al socio alemán con una valiosa plusvalía.

3. Tú eres Carlos/Carla Gómez Benavente, director/a de marketing. Has sido convocado por tu director general que desea conocer tu punto de vista sobre una próxima asociación con una empresa alemana. Crear una nueva sociedad te parece la mejor alternativa. Además, opinas que vuestra participación debería ser mayoritaria ya que la capacidad de comercialización del producto y conocimiento del mercado reside en vosotros.

La decisión de la empresa alemana, propietaria del producto, de participar en esta nueva compañía lleva implícito un compromiso y una apuesta clara por el mercado español y en la capacidad de desarrollo de negocio por parte de vuestro equipo. Sin embargo, tú piensas que esta opción es compatible con la firma de un acuerdo temporal de distribución, que incluiría el inicio de la formación de los técnicos y de la comercialización de la solución. Permitiría también valorar la capacidad operativa y técnica de la solución y del proveedor, así como de la problemática de adaptación del producto al mercado local. Se podría aportar la inversión en infraestructura y en equipo básico de tu empresa como capital de la nueva sociedad.

Ya que el producto es estelar, según lo que dice tu director general, el riesgo es mayor cuanto más tiempo se tarde en presentarlo al mercado. Por lo que esta opción, en tu opinión, ofrece compromiso, complementariedad, independencia, inversión mínima y máximo desarrollo de los recursos existentes.

2. Tú eres Antonio/Antonia Aguilar, director/a financiero/a. Has sido convocado por tu director general que desea conocer tu punto de vista sobre una próxima asociación con una empresa alemana. Tú crees que establecer una sociedad conjunta con la compañía alemana tendría la ventaja de compartir el riesgo. Ahora bien, a la hora de elegir la forma jurídica de la sociedad, has pensado en fórmulas en las que las aportaciones iniciales de capital resultan menos elevadas, como una sociedad limitada. Además, para financiar el periodo transitorio hasta la puesta en marcha, la sociedad constituida podría solicitar financiación ajena a una entidad financiera. Incluso algunas ofrecen productos subvencionados para financiar proyectos de interés tecnológico, a los que *a priori*, y sin conocer en profundidad las características específicas del nuevo producto, piensas que la sociedad podría tener acceso. Tratándose de un producto estelar, según las palabras de tu director general, ha de tener un éxito rotundo a corto plazo. Si a esto le añades que la empresa ya comercializa en España los programas de otros fabricantes internacionales desde hace años, podría ser una garantía más que suficiente para el banco.

En cuanto al porcentaje, tú opinas que las asociaciones al 50% resultan complicadas de gestionar cuando no existe una uniformidad en la línea estratégica marcada por cada uno de los socios. Si se apuesta por mantener el control de la sociedad, alternativas como el 51%-49% te parecen más aconsejables.

Adaptado de Actualidad Económica



Universidad
Nebrija

Facultad de **Lenguas Aplicadas y Humanidades**
Departamento de Lenguas Aplicadas

**Memoria de Máster en la Enseñanza del Español
como Lengua Extranjera (MEELE)**

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRAJERA

Isabel Medina Soler

Tutora: Prof. Dra. María Cecilia Ainciburu

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE LAS CLASES DE CONVERSACIÓN.....	8
2.1. Los manuales.....	8
2.2. La programación.....	14
2.3. La metodología.....	20
2.4. Las actividades.....	25
2.5. La evaluación.....	29
3. ENCUESTAS A PROFESORES.....	34
3.1. Justificación del modelo de cuestionario y claves para su interpretación.....	34
3.2. Procedimiento.....	36
3.3. Análisis.....	39
3.3.1. Consideraciones generales previas al análisis.....	39
3.3.2. Análisis y resultado de las encuestas. Datos estadísticos.....	41
3.3.2.1. Tipología de los cursos.....	44
3.3.2.2. Programación.....	47
3.3.2.3. Metodología y agrupamientos.....	52
3.3.2.4. Material y recursos.....	55
3.3.2.5. Tipología de actividades.....	57
3.3.2.6. Evaluación.....	61
3.3.2.7. El problema de la competencia y la integración.....	63
3.3.2.8. El futuro.....	68
3.3.3. Casos específicos.....	69

4. ENCUESTAS A ESTUDIANTES.....	72
4.1. Justificación del modelo de análisis	72
4.2. Procedimiento.....	73
4.3. Análisis y resultado de las encuestas. Datos estadísticos.....	74
4.3.1. La motivación.....	74
4.3.2. El material.....	75
4.3.3. Los recursos.....	76
4.3.4. Los agrupamientos.....	77
4.3.5. Las actividades.....	78
4.3.6. Los temas de conversación.....	79
4.3.7. El componente lingüístico o mejorar el idioma.....	80
4.3.8. Las expectativas.....	81
4.3.9. Las herramientas.....	82
4.3.10. Lo que gusta.....	83
4.3.11. Lo que no gusta.....	85
4.3.12. La evaluación.....	86
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS A PARTIR DE LA BIBLIOGRAFÍA Y ENCUESTAS.....	89
5.1. Aportaciones bibliográficas sobre los componentes de la clase ELE de conversación.....	89
5.2. Conclusiones y propuestas a partir de las encuestas de los docentes.....	90
5.3. Conclusiones y propuestas a partir del análisis de las encuestas de los estudiantes.....	98

6. PROPUESTA DIDÁCTICA: GUÍA PARA EL DISEÑO DE UNA CLASE DE CONVERSACIÓN.....	100
6.1. Componentes esenciales a tener en cuenta en el diseño de una unidad didáctica para las clases ELE de conversación a partir de la bibliografía consultada y las encuestas realizadas.....	100
6.2. Ejemplo de unidad didáctica.....	104
6.3. Comentario de la unidad didáctica.....	114
6.3.1. Introducción.....	114
6.3.2. Explicación de la unidad didáctica y sugerencias de explotación.....	114
7. BIBLIOGRAFÍA.....	124

ANEXOS

ANEXO 1. Modelo de cuestionario para los profesores

ANEXO 2. Encuestas recibidas de los profesores

ANEXO 3. Parrilla de resultados de las encuestas recibidas de los profesores

ANEXO 4. Modelo de cuestionario para los estudiante

ANEXO 5. Encuestas recibidas de los estudiantes

ANEXO 6. Parrilla de resultados de las encuestas recibidas de los estudiantes.

ANEXO 7. Material extra para la unidad didáctica.

ANEXO 8. Modelo de cartelera para actividad 10 b.

ANEXO 9. Modelo de prueba para la evaluación de propuesta de unidad didáctica.

ANEXO 10. Modelo de prueba para la evaluación. Cuestionario de preguntas del bloque 1 para el profesor.

1. INTRODUCCIÓN

En esta última década hemos asistido a una gran evolución en el mundo de la enseñanza del español como lengua extranjera. La consolidación del método comunicativo y del enfoque por tareas, además de la influencia de las nuevas tecnologías, ha transformado nuestra manera de enseñar. A los estudiantes se les hace partícipes en el proceso y, por lo tanto, el concepto de enseñar español ha pasado de significar “enseñar lengua” para significar “enseñar lengua y algo más”. Los estudiantes que hoy llegan a nuestras aulas no son sólo aquellos que quieren aprender el componente lingüístico del idioma para aprobar un examen. En este mundo sin fronteras en el que vivimos en la actualidad nos encontramos con estudiantes o, más bien, curiosos viajeros ávidos de aprender y contactar con otras culturas que necesitan aprender lengua para viajar a América Latina, ya sea por negocios o por placer, para pasar unas vacaciones en la Costa Blanca, para visitar el Museo del Prado o para entender un fragmento de El Quijote que les pueda acercar a la sociedad y mentalidad de los españoles de la época. Quieren aprender y comprender la cultura española, en el más amplio de los sentidos, y por supuesto, expresarlo en español. De ahí que simultánea e ineludiblemente a estos cambios la oferta de cursos ELE se haya ido diversificando para cubrir diferentes necesidades de los alumnos, foco éstos del proceso hacia el que se orienta ahora la enseñanza. En este abanico de posibilidades para acercarse al idioma español nos encontramos cursos de Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE) tales como Cultura, Negocios, Cine, Arte, Civilización, Literatura, etc. Dentro de este entramado doblemente beneficiada se mantiene en el eje central de los cursos la clase de gramática o lengua, ya que combina el contenido lingüístico que se enseñaba tradicionalmente con el método comunicativo y el enfoque por tareas, y al mismo tiempo se nutre de contenidos de cursos específicos como los

nombrados arriba. Es habitual en nuestras clases de lengua y también en nuestros manuales incluir contenidos y actividades que giran en torno a viajes, costumbres, cine, pintura, historia, literatura, etc. Y frente a la gran beneficiada, se encuentra por otra parte el tradicional “cajón de sastre”. Nos referimos a la clase de conversación. El porqué de este trabajo se encuentra precisamente en la necesidad de delimitar la clase de conversación, dotándola de sentido, contenido y forma dentro de proyectos curriculares de centro donde se ofertan cursos de conversación y donde, al mismo tiempo, predomina la enseñanza de la gramática comunicativa y, además, adquieren cada vez más popularidad nuevas alternativas de reciente aparición tales como los cursos de español con fines específicos.

Esta necesidad no está cubierta si observamos el reducido número de manuales de conversación existentes en el mercado, que no es sino un reflejo de la dificultad que presenta diseñar un curso de conversación adaptable a diferentes circunstancias y cuyo material no perezca rápidamente en el tiempo. Además de estas dificultades que afectan al curso o clase de conversación en general, los docentes tiene que sortear variables que se entremezclan en su aula en el día a día: diferentes estilos de aprendizaje, poco tiempo disponible, gran número de estudiantes en el aula, etc. Para conocer estos aspectos y algunos más de la realidad en el aula, nos hemos acercado a los docentes y a los estudiantes a través de encuestas, cuyo formato, análisis y conclusiones detallamos y comentamos en los apartados 3 y 4 respectivamente.

Por otra parte, y sin perder de vista lo que aportan los docentes y discentes sobre su propia experiencia en dichos apartados, previamente en el apartado 2 hacemos una revisión sobre la bibliografía más reciente al respecto del tema de estudio.

Posteriormente, en el apartado 6, y a la luz de las conclusiones de las encuestas y la revisión bibliográfica (apartado 5), incluimos una propuesta que se desdobra en tres subapartados. En el primero ofrecemos una guía o plantilla

que incluye los componente necesarios que deberían perderse de vista a la hora de diseñar una clase de conversación. El segundo consta de la concreción de dicha plantilla en una unidad didáctica modelo para un curso ELE de español correspondiente al nivel B1 del Marco Común de Referencia Europeo (en adelante MCRE). El tercero recoge a modo de guía didáctica una posible explotación de la unidad y comentarios sobre cada una de las actividades.

Finalmente, sólo nos queda señalar de nuevo esa necesidad que ha motivado nuestro trabajo y que hemos confirmado básicamente después del análisis de las encuestas en los apartados 3 y 4. De la consulta a los profesores y alumnos se desprende que en efecto el camino está por hacer y, aunque existen diferentes circunstancias en cada cultura, país y centro, la existencia de una programación modelo, con unos contenidos generales y unos criterios de evaluación, así como una tipología de actividades y recursos disponibles, nos facilitaría mucho el proceso de enseñanza-aprendizaje de la que tradicionalmente se ha calificado como dijimos al principio de esta introducción un “cajón de sastre” que incluía poco más que listas de vocabulario, presentaciones orales unidireccionales y debates muchas veces forzados que no contaban con la preparación previa necesaria.

En un contexto intercultural que caracteriza a la sociedad actual donde la comunicación es cada día más rápida y fluida parece más que necesario devolver a la clase de conversación el papel que le corresponde y que fue su origen y razón de ser: permitir la comunicación entre los seres humanos.

2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE LAS CLASES DE CONVERSACIÓN

4.2. Los manuales

El primer aspecto que destaca cuando nos aproximamos a analizar los manuales de ELE para las CC¹ es el hecho de que éstos escasean en el mercado editorial actual. Como veremos posteriormente en el apartado 3 (encuestas a los profesores), el material de conversación se caracteriza por ser cambiante y requiere de una continua y rápida actualización, ya que se basa muchas veces en temas de actualidad. Este puede ser uno de los motivos por el que son realmente pocas las propuestas específicas para este tipo de cursos. En este apartado comentaremos los manuales que específicamente se ofrecen para la práctica de las destrezas orales, aunque no se autodenominen cursos de conversación ELE, entendiendo que existen otros manuales que pueden usarse completa o parcialmente también para un CC, tales como manuales de juegos, de actividades interactivas, de prácticas de vocabulario, de conversaciones telefónicas, etc., así como manuales que se presentan como integradores de diferentes destrezas. De igual manera, hemos seleccionado sólo aquellos que podrían impartirse en un nivel intermedio general, cercano al nivel de lengua objeto de estudio de nuestro trabajo, es decir, el nivel intermedio alto del MCER.

El primer manual que analizamos, *El arte de la conversación, El arte de la composición*, incluye destrezas orales y escritas aunque cada una de ellas forma parte de una sección diferente dentro de lo que conforma la estructura del

¹ Usaremos CC a partir de ahora para referirnos a las clases o curso de conversación en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera. Indicaremos “clase” o “curso” con el artículo determinado cuando la distinción sea pertinente y/o pueda llevar a confusión

manual, por lo que decidimos incluirlo en nuestro análisis en tanto que la sección de conversación puede ser analizada como si se tratara de un manual independiente. El manual consta de siete lecciones organizadas en siete temas: la universidad, lo hispano en los EE.UU, la naturaleza, la visión de los EE.UU, los conflictos culturales, la gente joven y los tópicos nacionales. Podemos decir que respecto al contenido cultural el manual satisface las necesidades que se desprenden del análisis de las encuestas a profesores y estudiantes, ya que se trata de temas de actualidad, cercanos a la realidad de los estudiantes, con la inclusión del componente cultural y la transmisión de valores como la tolerancia y el respeto entre culturas diferentes. En cuanto a la forma, las lecciones introducen el tema a través de una muestra de lengua que imita una conversación estándar e incluye algunas expresiones coloquiales. Estos diálogos tienen el apoyo en el margen derecho de explicaciones sobre el vocabulario y las expresiones más relevantes que se supone que son nuevas para los estudiantes. A veces estas anotaciones son traducciones al inglés, otras veces se parafrasean en español preguntas de comprensión e incluso se puede optar por explicar una palabra con dos sinónimos, uno en cada idioma. Posteriormente se realizan actividades de comprensión para fijar las expresiones y el vocabulario aprendido (en negrita en el diálogo que precede y con las correspondientes explicaciones). Esta actividad de comprensión se hace por escrito e individualmente. Lo siguiente es una práctica individual que consiste en una serie de preguntas que incluyen las mismas expresiones anteriores. Los estudiantes deben responder usando dichas expresiones, que ya se incluyen en la pregunta. Aunque se propone como una práctica individual, los estudiantes responden al foro de la clase o en su grupo. Como vemos se trata de una práctica dirigida, ya que las preguntas están dadas y los estudiantes deben usar obligatoriamente las expresiones que se indican. Más que la práctica natural de la conversación, el objetivo parece ser la fijación y consolidación del nuevo

léxico. El siguiente paso, llamado *Práctica general*, es similar pero el estudiante debe ahora preparar preguntas incluyendo el léxico objeto de estudio. Se le ofrecen además cinco exponentes, es decir, preguntas ya elaboradas. Como vemos se trata también de un ejercicio escrito. Siguiendo con la consolidación, en la actividad que viene a continuación los estudiantes representan el diálogo, teniendo apuntadores en el caso de que no recuerden sus papeles. El resto de la clase comenta las opiniones de los personajes *a posteriori*, dando su opinión sobre lo expresado por los personajes. Esta actividad doble incluye por una parte la memorización de un texto y por otra, la práctica de la conversación más libre, ya que los estudiantes deben expresar su opinión y valorar aquello que se ha dicho. Destaca el hecho de que no haya apoyo gramatical, léxico ni discursivo para expresar la opinión y hacer las valoraciones que se requieren. A continuación viene una práctica de comprensión lectora, llamada *Ampliación de vocabulario*. Consiste en la lectura de cinco textos con sus correspondientes preguntas (4 para cada uno de ellos) para las que no se dan instrucciones sobre su puesta en práctica (oral o escrito, parejas o toda la clase, etc.). A continuación se ofrece un texto sobre la lengua y la cultura para el que tampoco se dan las instrucciones y que además no incluye preguntas de comprensión. A partir de aquí comienza una práctica escrita de vocabulario y gramática, que al final de cada bloque incluye 4 preguntas, pensamos que para responder oralmente, ya que el apartado se llama *Practicando al contestar*, sobre las afirmaciones hechas en las frases del ejercicio de gramática. Llegados a este punto empieza un nuevo ciclo de actividades siguiendo básicamente las mismas pautas que hasta el momento: un texto con información, un debate defendiendo una de las dos posturas del texto (representación), preparación de preguntas por escrito que incluyan el vocabulario del texto, ejercicios de gramática, etc. Podemos concluir que la mayoría de las actividades son de comprensión lectora. Sirviéndose de éstas para introducir el tema se realizan

ejercicios escritos de práctica y consolidación de vocabulario. La producción oral tiene un pequeño papel y suele estar dirigida, ya que debe incluir el vocabulario objeto de estudio y en los dos casos que preceden a los debates consiste en la representación de un rol asignado. La interacción aparece aunque mínimamente, ya que se da después de dichas representaciones pero no se ofrecen las herramientas necesarias para ello. Las tareas de expresión escrita y los ejercicios de gramática junto con los textos para leer ocupan la mayor parte de las páginas de la lección en este bloque llamado *El arte de la conversación*.

El segundo manual al que nos hemos acercado es *Bien dicho*, que se plantea como una propuesta de ejercicios de expresión oral. Como bien señalan las autoras en el libro, la novedad del manual radica en su estructura. *Bien dicho* se articula en dos ejes: tipos de interacciones orales (diálogos, entrevistas y encuestas, monólogos, conversaciones telefónicas, debate, formulación de preguntas y relatos) y ámbitos temáticos en los que suelen desenvolverse los estudiantes (personal, cotidiano, social, profesional e institucional). A partir de estos dos ejes se organizan actividades diversas en las que se motiva la producción oral combinada con otras destrezas (comprensión auditiva y expresión escrita). Además se incluye material visual para motivar la conversación (imágenes), material auténtico² (folletos, artículos de prensa escrita, postales, planos, etc.) y exponentes y estructuras útiles para apoyar la tarea que se realiza en el momento. Respecto a la interacción, se organiza de diversas maneras: con el profesor, con el compañero y con diferentes compañeros. Destaca la gran cantidad de *input* disponible a través de las muestras de lengua, los cuadros con exponentes y el material auténtico seleccionado. Sobre el grado de dificultad, el manual se presenta para el nivel intermedio en general, para el que cumpliría las expectativas, pero pensamos

² Entendemos por material auténtico tanto el verdaderamente real como el que lo imita.

que no sería así en un curso con estudiantes que hubiera alcanzado el nivel B1 que establece el MCRE.

El último manual analizado es el único que se presenta como un manual de conversación destinado a los estudiantes de nivel B1 y B2 del MCER. En la página posterior a la portada se citan las dos técnicas con las que se trabaja el libro. Una de ellas consiste en hacer reflexionar a los estudiantes sobre los argumentos a favor o en contra del tema propuesto. Esto se hace de una manera sistemática y con la ayuda de explicaciones del vocabulario necesario. La segunda técnica consiste en provocar los debates a través de afirmaciones específicas. El manual está dividido en nueve apartados que se corresponden con tipos de actividades. Así tenemos *Situaciones*, *Argumentos*, *Temas difíciles*, *Inventa cuentos*, *Adivinanzas*, *Día de reyes*, *Entrevistas*, *¿Sí o no?* y *Tests*. El manual además se ofrece como una guía flexible que se puede abandonar cuando la conversación natural surge espontáneamente y se aleja del objetivo concreto de la actividad que se trabaja en el momento. También el material se presenta como susceptible de ser modificado, ampliado o reducido. Para el apartado de *Situaciones* se sugiere entregar el vocabulario previamente a los estudiantes para que se familiaricen con él antes de la sesión. En este apartado los estudiantes darían su opinión en el foro de la clase, aunque sin la motivación y la coordinación del debate por parte del profesor probablemente la interacción sería escasa, ya que se convertiría en minipresentaciones individuales aisladas donde cada estudiante expusiera una opinión cuya forma y contenido preparó como tarea en casa. El siguiente apartado *Argumentos* consiste en debates sobre situaciones cotidianas en las que se nos presenta tomar una decisión, que también se trabaja previamente antes de la sesión. Los estudiantes deben ir al aula habiendo pensado argumentos tanto a favor como en contra. Allí el profesor usa el apoyo visual de la pizarra para anotar dichos argumentos intentando al mismo tiempo motivar la conversación. La actividad se completa

con una tarea de expresión escrita que se realiza en casa. De estos dos apartados donde el estudiante debe expresar su opinión destaca el hecho de que aunque el apoyo léxico que recibe el estudiante es considerable, no se ofrecen las estructuras discursivas necesarias propias del debate tales como aquellas que se usan para estar de acuerdo, dar la razón, quitar la razón, negar, valorar, etc. El siguiente apartado *Temas difíciles* es una variante del anterior, si bien los temas son los tradicionalmente polémicos usados en debates (la droga, el campo o la ciudad, etc). También se pide a los estudiantes que preparen el tema en casa, en este caso buscando el vocabulario que piensen que puede serles útil para su exposición en la clase. En el aula el profesor va leyendo una serie de afirmaciones, muchas veces provocativas, y pidiendo la opinión de los estudiantes. Posteriormente comienza una serie de secciones que son todas ellas actividades lúdicas más dirigidas. La primera sección o actividad consiste en crear historias relacionando tarjetas que incluyen léxico de diferentes categorías gramaticales. Sin embargo e igual que ocurre con los debates, los estudiantes no reciben ningún recordatorio sobre los conectores discursivos temporales para estructurar la historia en pasado que se requiere. La siguiente actividad consta de adivinanzas. Para llegar a la solución los estudiantes tienen que formular preguntas guiándose por las pistas que uno de los estudiantes, que cuenta con la información, va dando progresivamente. En general este último bloque lúdico estaría destinado más bien a la enseñanza de adolescentes o niños, debido al papel destacable que tienen actividades como los cuentos, las adivinanzas y los regalos del día de reyes. Asimismo, tanto las actividades de este bloque (adivinanzas y cuentos) como las de los apartados que le siguen (entrevistas para adivinar un personaje y el juego del sí o no) son dirigidas, ya que se induce siempre al estudiante a llegar a la solución concreta a través de respuesta única, cerrada y concreta, y no a poner en marcha todos los recursos tanto discursivos, expresivos, etc., de los que pueda disponer o que esté

adquiriendo en este momento de su aprendizaje. Tampoco en el último bloque se promueve la interacción, ni siquiera la producción oral individual, ya que consiste en una serie de tests donde se trabaja la comprensión lectora individualmente acompañada por apoyo léxico. En esta última actividad el estudiante se limita a marcar la respuesta en este ejercicio escrito de opción múltiple y comprueba las soluciones en las claves que aparecen al final del texto.

En conclusión, de entre todas las actividades de la propuesta de este último manual son los debates las actividades obviamente menos dirigidas y a través de las cuales los estudiantes pueden expresarse más abiertamente y de manera natural, si bien incluso éstos incluyen una preparación en casa. Además son el único tipo de actividad donde realmente se motiva la interacción entre los estudiantes sin tener como objetivo el adivinar una palabra o acertar la respuesta correcta. Finalmente es necesario mencionar la ausencia de apoyo visual para motivar la conversación y la falta de ejercicios de negociación interactivos.

4.3. La programación

En este apartado recopilamos lo que dice la bibliografía especializada sobre diferentes aspectos que debe incluir la programación de un curso ELE que ayude al estudiante a desarrollar las destrezas orales.

Para Raquel Pinilla³ la enseñanza de ELE tiene el objetivo de enseñar a los estudiantes a desenvolverse en una situación comunicativa real en la lengua meta. Aunque las tendencias actuales proponen la integración de las destrezas, ya que éstas aparecen de tal manera en la vida real, tal y como señala la autora,

³ En Pinilla (2004: 879-898).

nosotros prestaremos especial atención a las destrezas orales, ya que como explicamos en la introducción nuestro objeto de estudio es la clase ELE de conversación. Para Pinilla la expresión oral tiene dos vertientes. Por un lado es unidireccional, es decir, el hablante produce, por ejemplo una conferencia. Por otro lado es bidireccional, es decir, el hablante es también oyente, ya que construye la conversación mediante la negociación de significados con los interlocutores. Por lo tanto, teniendo en cuenta estas dos vertientes, una programación debería incluir actividades en las que los estudiantes tuvieran la posibilidad de actuar en cada uno de estos dos ámbitos. Para la programación también sería necesario considerar las características que señala la autora de la comunicación oral, ya que los estudiantes deberían desarrollar habilidades para adquirirlas, controlarlas y saber interpretarlas tal y como funcionan en la cultura meta. Estas características son la inmediatez, espontaneidad y retroalimentación inmediata, la entonación, la pronunciación y las pausas o silencios. Además siguiendo esta propuesta también se trabajarían en el aula los tres tipos de elementos que existen en el discurso oral: lingüísticos tales como las frases incompletas, paralingüísticos como los gestos y movimientos, y extralingüísticos como puede ser el tema⁴.

Dentro de la destreza de expresión oral se encuentran las estrategias de comunicación, que a su vez pertenecen a la competencia comunicativa y que son aquellas que deben ofrecerse a los estudiantes y deben estar presentes a la hora del diseño de la programación. Para Pinilla: “La competencia comunicativa es el conjunto de conocimientos y capacidades que permite emitir y entender un mensaje. Consta de subcompetencias (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica). Las estrategias de comunicación están dentro de esta última y es la capacidad de aplicar estrategias de compensación

⁴ En Pinilla (2004: 883 -884).

para hacer la interacción más eficaz y para reparar fallos en el caso de que las otras subcompetencias fallen. Las estrategias de comunicación deben ofrecerse como herramientas porque a) el estudiante no es consciente de que ya las tiene en su idioma y saberlo puede ayudar a resolver sus problemas en la LO y b) porque ayudan al estudiante a actuar como lo haría un nativo de la LO.” Las estrategias de comunicación más utilizadas en las destrezas orales que nos proporciona la autora son las peticiones de ayuda al interlocutor, los recursos no verbales, las acuñaciones léxicas, los recursos a la lengua materna y las paráfrasis⁵. Nosotros entendemos que estas estrategias de compensación deben ofrecerse a los estudiantes en tanto que facilitan el progreso en el conocimiento de la lengua meta. Además su uso debería permitirse en niveles de lengua superiores, en tanto que dichas estrategias forman parte también de los recursos usados por los propios nativos.

En lo que respecta al registro y siguiendo el planteamiento anterior sobre el lenguaje que debemos enseñar en el aula, Antonio Briz propone un modelo de lenguaje coloquial o familiar. Para Antonio Briz, los enfoques comunicativos-funcionales han supuesto un cambio metodológico al incluir entre los objetivos de la enseñanza de segundas lenguas aspectos que van más allá de la gramática. Concretamente en lo que respecta a los registros se trataría de incluir dentro de lo que conocemos en ELE como el español estándar, el español coloquial, que sería aquella modalidad usada en una situación comunicativa de igualdad, proximidad, etc.⁶ La justificación de la inclusión de este nuevo registro viene dada por la propia naturaleza de las relaciones sociales. Según el mismo autor el mayor tiempo de nuestra vida lo dedicamos a establecer relaciones sociales (comunicación fática), es decir, a hablar por hablar. Este tipo de interacción

⁵ En Pinilla (2004: 886).

⁶ En Briz (2000: 37-56).

sigue unas normas vinculadas a la situación comunicativa, a reglas de cooperación y cortesía, que son necesarias aprender para llegar al dominio de la lengua meta tanto como lo es el tener el dominio del componente lingüístico del idioma. Así, para Briz un hablante culto es aquel que domina los varios registros de una lengua y es capaz de utilizarlos de forma adecuada según la situación de comunicación y el usuario que tiene enfrente. Además se deberían incluir dos constantes en la conversación coloquial, como son la intensificación y el argot juvenil. Una propuesta que el autor sugiere sobre los materiales sería escoger aquellos que imiten o reflejen de forma natural el habla coloquial tales como cartas familiares, series, novelas, *talk shows*, *reality shows*, debates, etc. Son estas directrices las que han guiado la elección en nuestra propuesta de unidad didáctica de un lenguaje coloquial para valorar películas, el proporcionar una cartelera real de cine para que los estudiantes manejen material real y también la elaboración de un diálogo que imita una conversación coloquial entre dos amigos que quedan para ir al cine. La aparición del registro coloquial no sería casual en el diseño de los programas, sino que ocuparía un lugar destacado, ya que como hemos visto es uno de los indicadores del dominio de una lengua.

Otro aspecto destacable dentro de los enfoques actuales de la enseñanza de ELE es que se pone de manifiesto la importancia de prestar especial atención a la interculturalidad y derivada de este punto de vista, la necesidad de incluir el contenido sociocultural dentro de las programaciones, junto con los contenidos lingüísticos, pragmáticos, etc. que habitualmente se venían incluyendo. Este componente se hace necesario cuando el objetivo es el aprendizaje afectivo, ya que además de otras competencias, la competencia sociocultural constituye una habilidad que permite evitar malentendidos culturales y descodificar acertadamente un mensaje en la lengua meta. Como

dice Isabel Iglesias⁷ “no se trata simplemente de una cultura que podríamos llamar enciclopédica, entendida como mera instrucción, sino de un conjunto de normas, de pautas de conducta, algo así como un sistema guía para que los aprendices de una lengua extranjera puedan desenvolverse sin demasiados tropiezos en una sociedad que es ajena”⁸. Dentro de este código, deberíamos enseñar a los estudiantes a interpretar respuestas tales como el “ya te llamaré”, ejemplo proporcionado por Iglesias, con el que el interlocutor nativo español probablemente tenga sólo la intención de despedirse. Dentro de los contenidos socioculturales se sitúa también la superación de los estereotipos. Al acercarnos a una cultura muchas veces los malentendidos son fruto de la existencia de estereotipos que tenemos de la cultura meta y que suelen estar fuertemente arraigados en nuestra cultura. Pensamos que un primer paso para la superación de aquellos que no reflejen la realidad o la reformulación de aquellos con connotaciones negativas, pueden ser tareas de exploración para comprobar las generalizaciones y prejuicios que existen sobre la cultura de la lengua meta y el contraste con las otras culturas que tienen representación en el aula o de las que los estudiantes tienen experiencias. En nuestra propuesta de unidad didáctica sobre cine (apartado 6) esta exploración sería la encuesta con la que se introduce la unidad, que se plantea a los estudiantes como una tarea previa de investigación para hacer en parejas. Esta introducción del contenido continuaría a lo largo de la unidad a través de la conexión del tema general del cine con el del cine español en particular, contrastado con el cine en la cultura de los estudiantes y con los conocimientos y opinión que tienen sobre el mundo del cine en otras culturas o países. Ejemplos que pueden ilustrar cómo a lo largo de la unidad se intenta integrar el contenido cultural en las actividades son los siguientes exponentes, extraídos de actividades incluidas en nuestra unidad didáctica: *Qué sabes del*

⁷ En Iglesias (1998: 463-472).

⁸ En Iglesias (1998: 465).

cine español, qué actores conoces, compara la sala de cine en España con la de tu país, piensas que el cine español es diferente al de tu país, etc.

Dentro de los contenidos socioculturales, además de los estereotipos y los contenidos sociolingüísticos, en la bibliografía especializada se insiste en la necesidad de enseñar comunicación no verbal, en la que se incluye el estudio de los silencios y el papel de éstos en el idioma español. En general, todos aquellos aspectos que pudieran ser objeto de estudio de la Proxémica y la Kinésica. La primera nos aportaría información sobre la distancia entre los interlocutores y la segunda el lenguaje de las manos, la sonrisa, etc. Ana María Cestero⁹ explica la necesidad de incluir las aportaciones de estas disciplinas en la didáctica de lenguas en general, en tanto que para comunicarnos de forma apropiada y con eficacia en una lengua meta la adquisición del sistema lingüístico es insuficiente. Es necesario conocer y utilizar información pragmática, social, situacional, geográfica y no verbal¹⁰. Además pone de manifiesto la gran importancia del sistema verbal, que llega a ser tal que los signos verbales dependen de él, es decir, están supeditados a él e incluso pueden ser anulados¹¹. Dentro de la comunicación verbal, la autora destaca dos sistemas básicos que aparecen en cualquier acto comunicativo, ya que se utilizan simultáneamente o alternado con el sistema verbal y que por ello deben enseñarse dentro del aula de una manera específica. Se trata del sistema paralingüístico y el quinésico. Las funciones de los signos no verbales que se incluyen en ellos son: añadir información al contenido o matizarlo, comunicar sustituyendo al lenguaje verbal, regular la interacción, subsanar deficiencias verbales, intervenir en conversaciones simultáneas. La propuesta de Cestero para el aula consiste en integrar inventarios de estos signos no verbales en los

⁹ En Cestero (2000: 69-86).

¹⁰ En Cestero (2000: 69).

¹¹ En Cestero (2000: 70).

diseños curriculares, de la misma manera que se hace con el sistema lingüístico, teniendo en cuenta también una graduación por niveles. Concretamente en el nivel intermedio se trabajarían más los signos correspondientes a expresiones fijas de uso común, modificadores fónicos y sonidos fisiológicos y emocionales, etc. En nuestra propuesta de unidad didáctica concretamente se prestaría atención a estos signos en la actividad del diálogo, así como en la representación de una escena de cine.

4.3. La metodología

El punto de partida que se indica en la bibliografía para poder poner en marcha un CC coincide con la opinión de los profesores encuestados, cuando señalan la diferencia entre el tratamiento de estas clases para los estudiantes de nivel inicial y el resto de los niveles. La mayoría coincide en que en el nivel inicial la CC se basa en prácticas de vocabulario y estructuras que no forman una conversación en sí, tal y como ocurre a partir de los niveles intermedios a través de las presentaciones y los debates. Así Carmen Pérez¹² nos dice que la conversación natural se puede promover cuando el alumno ya ha alcanzado un cierto dominio oral. La misma autora señala al profesor como modelo de comunicación y, por lo tanto, de escucha. Además indica que el profesor debe ser moderador de las intervenciones y debe hacer emerger tanto los conocimientos lingüísticos como los culturales que los estudiantes ya saben previamente sobre el tema para ampliarlos y reformularlos, de manera que el proceso de enseñanza no sólo se limite a transmitir conocimientos nuevos

¹² En Pérez (2007: s/n).

aislados. Sobre la ventaja de los agrupamientos, que además deben ser variados, la autora dice que son una manera de generar diferentes situaciones comunicativas y de interrelación¹³. Asimismo propone una serie de estrategias de dinamización de la conversación que resumimos a continuación:

1. Buscar un tema de interés común.
2. Usar técnicas para paliar los problemas que aparecen en las conversaciones de gran grupo: cuchicheo, Phillips 66, conversaciones en gran grupo y debate.
3. Usar actividades que entrenan a los alumnos en las estrategias propias de los debates: panel, pequeños grupos paralelos de debate y finalmente el debate, el cual debe tener una presentación del tema, una conducción y una síntesis.

En esta línea también se encuentra María Dolores Alonso Cortés¹⁴, para quien la metodología más adecuada para la enseñanza del español se encuentra en las nociones de los métodos comunicativos, y dentro de ellos el enfoque por tareas porque conciben la enseñanza de la lengua utilizándola en situaciones lo más cerca posible de la realidad. Según esta autora para ello hay que ofrecer instrumentos necesarios a los aprendices, provocar una razón para que se impliquen, crear una situación en la que el interlocutor ofrezca información relevante y fomentar la intención de comunicar. Señala además que de esta manera se ayuda a los estudiantes a adquirir naturalidad y fluidez. Además insiste en la necesidad de trabajar la competencia comunicativa, es decir, enseñar a los estudiantes cuándo hay que hablar, cuáles son las rutinas para tomar la palabra, etc. Para la autora, la mejor manera de adquirir estas habilidades es interactuando en situaciones diferentes y con diferentes personas, coincidiendo con las posturas que hemos visto tanto en este apartado como en el anterior de contenidos.

¹³ En Pérez (2007: 2-3).

¹⁴ En Alonso Cortés et al. (1998: 115-123).

Otro elemento importante que suele aparecer en las aportaciones sobre metodología es la importancia que se da a lo visual. Para Begoña Sanz¹⁵, aunque este recurso se suele usar en niveles iniciales también es adecuado para los niveles altos. La autora señala que uno de los errores en los que se suele caer cuando en el nivel inicial usamos las imágenes es que se relacionan imágenes con palabras y se acaba haciendo listas de vocabulario sin contextualización. Sanz resume en tres los usos tradicionales que se han hecho de las imágenes: a) relacionar palabra-imagen y enseñar vocabulario en niveles bajos; b) para promover respuestas mecánicas (A/B) con el fin de enseñar un punto de gramática; y c) para describirlas e interpretarlas, y además sugiere un procedimiento nuevo para hacer un buen uso de ellas que recogemos a continuación: elegir bien las fotos y las situaciones que vamos a trabajar, poner objetivos claros y concretos y controlar lo que se trabaja en un cuaderno de notas. Uno de los pasos importantes dentro de este procedimiento consiste en los aspectos que hay que tener en cuenta para trabajar fotos en clase. Para Sanz debemos considerar qué parte de la lengua queremos enseñar, qué destrezas queremos trabajar, el nivel de los alumnos, cómo vamos a organizar la actividad (individual, por parejas, en grupos, toda la clase, una combinación), cómo vamos a controlar la práctica (guiada, semiguiada o libre), qué tiempo emplearemos y qué materiales usaremos. Finalmente, el uso de las imágenes se justifica a través de dos argumentos. En primer lugar, son atractivas para todos (las hacemos, las queremos ver, las enseñamos) y en segundo lugar, son una conexión con la realidad (nuestra experiencia, lo que opinamos), es decir, están contextualizadas y, por lo tanto, provocan la comunicación.

El último aspecto que incluimos en este apartado sobre metodología es el tratamiento de los errores. Para ello recogemos las palabras de Sonsoles

¹⁵ En Sanz Sánchez (1998: 759-768).

Fernández¹⁶ sobre la corrección en la expresión oral: “En la expresión oral, el que corrige interviene para repetir, de forma correcta, la estructura errónea o para hacer notar la incorrección con algún tipo de interrogación, de forma que el aprendiz pueda reparar él mismo el error. El tratamiento de error, sin embargo, es un concepto más amplio que recorre todo el proceso didáctico y que puede incluir, en algunos momentos, la corrección puntual, pero que tiene cuenta factores como la motivación, el desarrollo de estrategias, la formación y contraste de hipótesis, la ejercitación, hasta el cuidado con los materiales y los datos expuestos al aprendiz”¹⁷. Para realizar una corrección puntual, siguiendo a la autora, el docente necesita saber cuándo, qué y cómo corregir.

Sobre cuándo corregir nos dice que en el primer momento del aprendizaje ante una situación comunicativa se deben activar los esquemas de conocimiento del estudiante para que empiece a formar hipótesis sobre lo que le falta. Es momento de sugerir y hacer pequeñas reparaciones puntuales (en nuestra unidad didáctica se haría a la hora de corregir las encuestas de la tarea previa). Después es el momento de hacer actividades centradas en la forma. Es eficaz la corrección puntual pero no se trata de enmendar lo no correcto sino de hacerlo notar para que el aprendiz pueda corregirlo (siguiendo con el ejemplo de nuestra unidad en esta fase estarían los ejercicios de vocabulario de cine y la valoración de las películas). En la *interacción oral* estarán las actividades centradas en el mensaje. El interlocutor no debe propiamente corregir sino cooperar, ayudar y reparar. Si el aprendiz está intentado comunicar algo la corrección será ineficaz y, aun peor, puede bloquear su intención si le produce inseguridad. Podrá ser eficaz si el aprendiente la siente como una ayuda, si le ayuda a confirmar la hipótesis válida. En la *exposición* se puede colaborar con signos de comprensión, ayudando con la palabra que falta o completando la

¹⁶ En Fernández (2000: 133-150).

¹⁷ En Fernández (2000: 139).

frase que no se consigue cifrar. Así el aprendiz se siente motivado para seguir expresándose en la nueva lengua. Pero en clase, la repetición de un error puede generar confusión en el resto de los alumnos. En estos casos se puede practicar una “corrección comunicativa”, o sea, la que se hace en una conversación normal: dando la palabra que falta, retomando una frase, resumiendo una opinión, etc., de forma que no se interrumpa la comunicación sino que se dé la oportunidad de oír de forma correcta una determinada estructura. De tal manera se haría en los ejercicios de nuestra propuesta de unidad didáctica donde la conversación es más libre: el juego de adivinar películas y el debate serían algunas de ellas.

Qué corregir. Además de los errores generales del proceso de aprendizaje (léxicos, semánticos, morfosintácticos, discursivos y pragmáticos) para la autora es necesario corregir los relacionados con la pronunciación, entonación, ritmo, fluidez, los provocados por la ansiedad y los derivados de la adecuación comunicativa: conectores y modalizadores de la conversación, adecuación a la situación, signos de cooperación y reacciones adecuadas, turnos de palabra, pausas y control del discurso. Algunos criterios que ofrece sobre qué errores corregir son: los que producen más distorsión del mensaje, los que inciden sobre los puntos que se están trabajando, los errores fosilizables y las frases erróneas concretas más usuales que ya se han practicado.

Cómo corregir. Para Fernández la corrección es más eficaz cuando se realizan actividades centradas en la forma. En esas situaciones un gesto de interrogación o duda, repetir la frase interrogativamente o realizar un gesto lúdico, ayudan a que el aprendiz tome conciencia del problema y que él mismo pueda autocorregirse. En el trabajo por parejas o en grupo la mutua ayuda o la corrección, incluso dudosa, de los compañeros puede favorecer aún más el proceso de contraste de hipótesis, ya que pueden intercambiarse dudas, soluciones, estrategias de resolución, etc. En las tareas de interacción

comunicativa o exposición oral, como dijimos arriba, es el momento de la “corrección comunicativa” tal y como la llama la autora. En la exposición oral se debe procurar que el interés recaiga sobre el tema. Las dudas o preguntas que los compañeros hacen deben versar sobre los aspectos oscuros del mensaje o sobre los que lo puedan ampliar. Una práctica en la que los estudiantes están atentos a los errores formales del discurso del compañero distorsiona la tarea comunicativa, inhibe al que expone y le provoca ansiedad. El profesor sí puede tomar nota sobre los errores para trabajarlos posteriormente, en un momento claramente diferenciado de la exposición. Un método útil son las grabaciones. Éstas favorecen el desarrollo de la comunicación oral, son motivadoras y útiles para la corrección y la autocorrección¹⁸.

Podemos concluir que el tratamiento del error incluye analizar, guiar, comprender y practicar. Para ello es necesario ayudar al aprendiz a que tome conciencia de sus errores. No hay que dar la solución inmediata sino dejar que el aprendiz analice el problema, consulte los materiales, etc. Es importante que intente probar formas personales de superación. Son útiles las grabaciones y el cuaderno de errores¹⁹, además de actividades de mecanización y ejercitación²⁰.

4.4. Las actividades

El tipo de actividades que tendrán mayor relevancia en las clases ELE de conversación son obviamente las actividades de expresión oral, si bien como se desprende de las encuestas tanto de los profesores como de los estudiantes (apartados 3 y 4 respectivamente) en ocasiones serán necesarias actividades basadas en las otras destrezas. Esto que según los enfoques actuales de la

¹⁸ La explotación de las grabaciones se incluye en Fernández (2000: 142-143).

¹⁹ Más información sobre el uso del cuaderno de errores puede consultarse en la en Fernández (2000: 144).

²⁰ Ejemplos de estos tipos de actividades se encuentran en Fernández (2000: 145).

enseñanza de idiomas en general nos parece una obviedad no siempre ha tenido el mismo tratamiento. Como nos dice Josefa García Naranjo²¹, históricamente lo escrito ha sido más valorado que el aspecto oral de la lengua, sin embargo saber un idioma es saber hablarlo. Por ello debemos insistir en el aspecto oral del lenguaje, máxime cuando nos encontramos en una clase de conversación, puesto que como nos recuerda la autora el aspecto oral del lenguaje se desarrolla más tarde que el escrito, ya que supone mayor dificultad para los estudiantes. Para dinamizar lo oral propone una serie de actividades, insistiendo una vez más -tal y como hemos comprobado también a lo largo de la revisión bibliográfica hecha hasta el momento- en la necesidad de acercar la realidad del aula a la del exterior, donde los actos de comunicación oral son predominantes e inmediatos²².

La descripción de las actividades de expresión oral la recogemos de Raquel Pinilla²³ según la cual dichas actividades se caracterizan porque intentan reflejar las situaciones reales de comunicación. Por ello las parejas o grupos son las maneras más eficaces de aprender a desarrollar la expresión oral. Además, nos indica la autora, debemos tener en cuenta que los contenidos deben adecuarse al nivel de aprendizaje. Pinilla nos dice que en la enseñanza de la expresión oral hay dos fases: 1. Asimilación: consiste en la presentación del lenguaje y práctica controlada de la producción oral. Ej. Memorización de diálogos y repetición de estructuras. 2. Creación. En esta fase hay dos etapas: a) producción más dirigida y b) producción más libre (encuestas, entrevistas, simulaciones, juegos de rol, etc.) Además señala que para muchos estudiantes

²¹ En Naranjo (2000: 111-132).

²² Para la dinamización de la conversación se propone por ejemplo para el nivel intermedio la actividad "*Estaba prohibido*" del manual *Actividades lúdicas*, que consiste en hablar de un tema con el apoyo previo de una tarjeta donde se incluye información básica. En Naranjo (2000: 121-122).

²³ En Pinilla (2004: 879-898).

es la destreza más difícil, porque interviene también el factor afectivo (timidez, etc.). Por ello, es muy importante que los estudiante tengan claro: a) cuál es el objetivo y b) cómo se organiza la actividad (cuáles son los pasos necesarios para conseguirlo). Siguiendo el anterior planteamiento en fases, Gelabert, Bueso y Benítez distinguen no dos sino cinco fases para una actividad de expresión oral :1. Preactividad 2. Exposición del objetivo y pasos 3. Desarrollo 4. Evaluación y 5. Postactividad.²⁴

Sobre el diseño, Ravera Carreño²⁵ enumera los principios a los que debe atenerse cualquier actividad oral que se realiza en el aula. Para Ravera la actividad oral debe ser significativa, tratar un tema cercano, ser abierta para poder expresar la propia opinión, posibilitar la retroalimentación significativa por parte del profesor, tener una dificultad progresiva y fomentar el uso de estrategias de comunicación para reparar el desfase entre lo que el alumno quiere decir y los medios de los que dispone.

Centrándonos en los tipos de actividades, los diálogos o conversaciones son la forma más extendida y eficaz para desarrollar la expresión oral, ya que el discurso se va construyendo en interacción continua. Una clasificación más detallada sobre los tipos de actividades para la clase ELE de conversación es la plantada por Raquel Pinilla²⁶:

1. Encuestas y entrevistas. Requieren una preactividad (selección del tema, elaboración de preguntas, adelanto de vocabulario y gramática), la actividad y una postactividad (resumen de datos para una mejor comprensión por parte de los estudiantes)

²⁴ Citado en Pinilla (2004: 889).

²⁵ Citado en Pinilla (2004: 890).

²⁶ En Pinilla (2004: 891).

2. Técnicas dramáticas. El objetivo sería crear contextos en los que recepción y producción de mensajes se hagan de manera natural. Dentro de ellas podemos distinguir:

- a. dramatizaciones o representaciones: se interpreta un texto que se ha leído y aprendido.
- b. juegos de rol: se da una personalidad a los estudiantes e interactúan en una situación ficticia o cotidiana
- c. simulaciones: la ficción es sobre la situación y no sobre el personaje. Se trata de encontrar entre todos soluciones a situaciones. Ej. *¿Qué llevarías a una isla desierta?*

3. Exposiciones o presentaciones. Tienen más alcance en los niveles superiores. Debe ser un ejercicio preparado y es conveniente que los alumnos traigan material para hacerla más atractiva. Los temas deben ser cercanos a la realidad de los estudiantes o temas de actualidad que les interesen.

4. Debates. Precisan de fluidez y conocimiento de las reglas de comunicación por parte de los estudiantes y por eso suelen hacerse a partir de niveles intermedios y avanzados. Se pueden hacer sobre cualquier tema pero los estudiantes se decantan por temas de carácter social o por temas de la cultura meta. Son útiles exponentes lingüísticos correspondientes a funciones comunicativas necesarias para la interacción (estar o no de acuerdo, expresar opinión, tomar o ceder el turno de la palabra, etc.).

5. Conversaciones telefónicas. Se caracterizan por la ausencia de información de la comunicación no verbal, las interferencias y ruidos.

6. Lúdicas. Juegos de tableros, de descubrimiento (adivinar personaje oculto), juegos de vacío de información (encontrar diferencias), juegos en el mercado como *Tabú* y *Scattergories*. Según Pinilla pueden ayudarnos con el

léxico, aunque sin duda podríamos añadir que la fluidez y la puesta en marcha de estrategias de comunicación también se verían beneficiadas.²⁷

6.3. La evaluación

En primer lugar es necesario destacar la necesidad de la evaluación de las destrezas orales en enseñanza de ELE. Debemos entender esta evaluación en el más amplio sentido de la palabra, es decir, evaluar como comprobar a través de algún tipo de instrumento que el estudiante está realizando su proceso de aprendizaje de manera adecuada. Sin embargo en las encuestas de nuestra muestra, tanto en las de los profesores como las de los estudiantes, las opiniones distaban unas de otras, aunque realmente cuando se encuestaba sobre evaluación la pregunta se limitaba a pedir la opinión sobre la adecuación de realizar o no un examen para el curso y si este debía ser oral o escrito. Dejando a un lado los condicionamientos específicos de cada curso, centro y alumno, pensamos que es necesario un sistema de evaluación que incluya criterios y herramientas, disponible para aquellos casos en los que el centro, profesor o estudiantes puedan necesitarlo o simplemente quieran aplicarlo. En palabras de Teresa Bordón, refiriéndose a la evaluación en la enseñanza ELE en general²⁸, “La evaluación en la enseñanza formal de ELE es necesaria para saber lo que saben los estudiantes y esa información nos permitirá tomar decisiones, seguir adelante en el proceso de enseñanza aprendizaje y asignar una calificación para justificar su acceso a un nivel determinado”. Una vez justificada la necesidad, la autora pasa a explicar los dos procedimientos a través de los que se puede evaluar a los alumnos, así como las herramientas

²⁷ Otra clasificación es la de Pérez, Carmen (2007: s/n): Role-playing, inversión, dramatización, entrevistas, debates, exposición oral con coloquio, situaciones interactivas cotidianas, observación y análisis de situaciones comunicativas, conversación.

²⁸ En Bordón (2004: 983-1004).

correspondientes de cada uno de ellos. El primero es a través de su actuación en el aula y las herramientas que señala son diarios, grabaciones, informes, etc., enfocados a tener información sobre el progreso del estudiante en el proceso. En el segundo se utilizarían pruebas que permitirían proporcionar una calificación que se interpretara como grado de aprovechamiento o como el nivel que posee el estudiante en ese momento. El profesor podría usar uno u otro procedimiento o ambos, si bien la elección no sólo dependería de él sino del sistema que rigiera el centro.

Además Teresa Bordón señala tres requisitos que debe tener el instrumento de evaluación para que sea efectivo, que son validez, fiabilidad y viabilidad. Como válido el instrumento evaluador debe proporcionar muestras de lengua hablada que reflejen la capacidad del aprendiz para producir lengua propia, correcta y adecuada a su nivel. El hablante debe hablar con un objetivo comunicativo, realizando un acto de habla significativo (uso efectivo de la lengua en el examen). En tanto que fiable debe incluir criterios que proporcionen a distintos evaluadores pautas para calificar de la manera más objetiva posible. Por último, debe ser un instrumento viable, esto es, aceptable para la persona que va a realizarlo (instrucciones, tiempo) además de contar con la logística adecuada (lugar, condiciones acústicas, etc.).

Bordón distingue además entre pruebas de alto impacto y las pruebas o exámenes integrados en el currículo. Entre las primeras estarían los exámenes DELE y en general las pruebas de acceso y clasificación para un determinado nivel o centro. Las segundas serían las pruebas o exámenes integrados en el currículo, es decir, pruebas que deberían tener en cuenta los objetivos del aprendizaje y los contenidos del curso. Para las primeras, los exámenes de alto impacto, las pruebas deben reflejar la esencia de los objetivos y contenidos especificados en la definición del nivel que establezca el propio examen y siempre deberían documentarse. El tipo de prueba se seleccionará de acuerdo

con la destreza que se pretende evaluar y según el tipo de examen en el que estará incluida. Las destrezas de expresión requerirán pruebas que lleven a la producción de lengua propia por parte del candidato. El tipo de examen determina el formato de la prueba. Un examen para ver el progreso de un número pequeño de alumnos puede incluir pruebas de respuesta abierta. Si es para determinar el nivel, es conveniente un examen de respuesta cerrada. Además el tipo de prueba depende también del nivel de lengua. Hay pruebas más propicias para niveles iniciales e intermedios bajos que para otros niveles²⁹. Por último se señala que las pruebas orales necesitan el apoyo de las destrezas escritas, que pueden ser las instrucciones, o las notas que el estudiante escribe para recordar lo que debe hacer.

Centrándonos en la evaluación de la expresión oral, nos indica la autora que ésta lleva implícita una mayor complejidad, aparte de porque intervienen rasgos de tipo afectivo que pueden sesgar los resultados, porque además supone un alto costo de dinero y de tiempo, ya que se requiere de un examinador para cada candidato.

Sobre los tipos de prueba y el procedimiento, la autora recomienda elegir dos o tres tipos diferentes en función de las características del candidato, tipo de examen, etc. Al principio se planteará la tarea más sencilla y que supuestamente provocará menor ansiedad al candidato. El procedimiento a seguir, aunque se podría optar por un tipo de medida única para el examen oral como es la entrevista, sería el siguiente:

1. Empezar con la prueba de apoyo gráfico, ya que es la que menor ansiedad produce (fotografía, viñetas, vídeo, etc.).
2. Plantear una tarea con características similares a las de la clase (resolución de problemas con otro participante: vacíos de información,

²⁹ Las consideraciones necesarias para la elaboración de pruebas de exámenes se puede consultar en la tabla en Bordón (2004: 988).

simulaciones). En los exámenes de alto impacto se haría con el examinador como interlocutor.

3. Finalizar con la exposición de un tema. Se presentarían normalmente tres para que el alumno seleccionara uno. Se dejaría un tiempo para la preparación y se haría la exposición, que tendría una duración de unos cinco minutos³⁰.

Los criterios de evaluación serían en forma de escalas para limar desajustes entre calificaciones de diferentes evaluadores. Se definirían especificando lo que el aprendiz debe poder hacer, que coincidiría con los objetivos y contenidos del nivel, curso o periodo de instrucción. Estos criterios podrían ser generales o analíticos. Los primeros recogerían todos los rasgos de la habilidad lingüística comunicativa. En los segundos se asignarían niveles a cada componente de la competencia e incluso a los diversos planos de la lengua³¹. Una lista detallada de estos criterios es la incluida en el MCRE que recoge Raquel Pinilla y sobre la que realiza un sistema de evaluación con porcentajes concretos³². También para Pinilla al igual que para Bordón, los criterios que deben considerarse en la evaluación oral son necesarios para garantizar la fiabilidad de las pruebas, que suelen ser subjetivas, a pesar de que en la actualidad no hay unanimidad sobre cuáles deben éstos. El MCER³³ establece catorce categorías, si bien reconoce que el límite máximo debería situarse en siete, ya que más es muy difícil controlarlas por el examinador. Estos criterios serían: estrategias de turnos de palabra, estrategias de colaboración, petición de aclaración, fluidez, flexibilidad, coherencia, desarrollo temático, precisión, competencia sociolingüística, alcance general, riqueza de vocabulario, corrección gramatical, control de vocabulario y control fonológico.

³⁰ Se puede consultar la tabla-resumen en Bordón (2004: 995-996).

³¹ Como ejemplo de analíticos pueden consultarse los que aparecen en Bordón (2004: 998).

³² En Pinilla (2004: 895).

³³ Consejo de Europa (2001: 194).

Sobre estos criterios la propuesta de Pinilla³⁴ es la siguiente hoja de evaluación, en la que se otorgan porcentajes a cada criterio y que, según nos indica la autora, pueden variar según se estime oportuno:

Criterios de evaluación	Porcentaje sobre la nota final
Fluidez	30%
Pronunciación entonación	15%
Competencia discursiva	25%
Corrección gramatical	15%
Riqueza de vocabulario	15%

Tabla 1

De los tipos de evaluación, Teresa Bordón³⁵ se decanta por la evaluación continua y la autoevaluación, para las cuales no es necesario elaborar pruebas específicas. La actuación en clase será suficiente para que el profesor emita un dictamen. Una evaluación de este tipo incluirá variedad de tareas y ejercicios, tanto de respuesta cerrada como abierta. Pero con un cuestionario para el aprendiz, el evaluador tendrá mucha más información para entender por qué el aprendiz ha alcanzado el resultado correcto o no. Además el alumno tendrá conciencia de lo que puede y no hacer y ver en qué parte del proceso se encuentra el fallo.³⁶ El profesor explicará cómo completar la información para que los datos sean relevantes y útiles. Otro formato pueden ser hojas de autoevaluación, informes, diarios, carpetas, etc. Otras herramientas para la evaluación serían la grabación de las conversaciones -para la autoevaluación-, la

³⁴ En Pinilla (2004: 895).

³⁵ En Bordón (2004: 999).

³⁶ Es la llamada evaluación alternativa, educativa o auténtica, en Bordón (2004: 999). Un ejemplo de cuestionario se puede consultar también en Bordón (2004: 1000).

reflexión en voz alta y las listas de control de la producción³⁷. Por su parte Alonso Cortés incluye criterios que deberían tenerse en cuenta también dentro de la evaluación como el interés por la actividad, si ha sido o no terminada, qué ha aprendido el estudiante, etc³⁸.

3. ENCUESTAS A PROFESORES

3.1. Justificación del modelo de cuestionario y claves para su interpretación

Además de la decisión de distribuir la encuestas a nivel internacional, se optó por un modelo de preguntas abiertas en lugar del tipo *test*. Pensamos que sería más cómodo para los informantes el poder expresarse libremente y responder a aquellas preguntas que consideraran pertinentes para aportar información sobre su experiencia.

Sin embargo, la encuesta se desdobra en dos columnas, dependiendo de si en el centro se imparten o no CC. A pesar de ello, algunos informantes han respondido a ambas columnas. Hemos tenido en cuenta igualmente estas encuestas, considerando que probablemente el informante escogió las preguntas que se ajustaban más a la realidad de su centro. Igualmente, y como dijimos anteriormente, hemos tenido en cuenta la decisión de dos profesores que prefirieron colaborar a través de un texto.³⁹ Al final del cuestionario se incluye un bloque de preguntas comunes para los dos tipos de centros (preguntas 15, 16,

³⁷ Carmen Pérez (2007: 14-15).

³⁸ Alonso Cortés (1998: 121).

³⁹ Los dos comentarios recibidos aparecen en el anexo pero no íntegramente por tratarse de correos electrónicos. Hemos extraído exclusivamente información sobre el método de trabajo utilizado por el informante, así como su opinión sobre las clases de conversación.

17, 18, 19). La última recoge diferentes apartados donde se pide la opinión del profesor. Hemos incluido esta pregunta pensando que pueden existir aspectos en los que el profesor difiere del método de trabajo usado en el centro en el que desarrolla su labor docente.

La mayoría de las veces hemos seguido la literalidad de las respuestas. En algunos casos puntuales hemos obtenido la respuesta a una pregunta no con una palabra concreta, pero sí después de la lectura global de la encuesta o de un comentario general. Un ejemplo es la encuesta número 15, donde se dejó entrever a través de la lectura de la encuesta el uso del método comunicativo, aunque en ningún momento se haga mención explícita del uso de éste.

Sobre la competencia entre cursos (pregunta 3), hemos considerado competencia directa del curso de conversación cursos específicos como cultura, literatura, cine, negocios, historia, arte, prensa, política, etc. Es decir, cursos que se ofrecen como alternativa a éste (aunque en algunos centros los estudiantes pueden cursar ambos). Esa especie de “rivalidad” estriba en que en dichos cursos se tratan de una manera más específica los mismos temas tratados de manera general en las clases de conversación.

En el apartado de evaluación (pregunta 18) se han tenido en cuenta para el análisis también los comentarios de los informantes referentes a la corrección de errores. Respecto a los criterios de evaluación, hemos entendido la *capacidad de improvisación* como *interacción*. Es decir, si se evalúan las estrategias que el estudiante tiene para responder al profesor en una entrevista o para mantener un diálogo con su compañero. Este criterio se ha usado también en nuestra propuesta para una de las partes de la evaluación, tanto si es oral individual (entrevista al final del curso), oral en pareja (interacción durante las sesiones) o escrito (*Reacción a la pregunta de tu profesora*, control al final de cada unidad). Sobre el material (preguntas 12 y 15), cuando hablamos de material creado por profesores incluimos

tanto el creado para uso personal como el creado para el centro y que es de uso común.

En el apartado de nivel (pregunta 3) hemos preguntado los niveles de conversación en los centros que cuentan con cursos de conversación y niveles de lengua en el caso de los centros que no los ofertan. Respecto al nivel más demandado, en el caso de estos centros y como se puede leer en la pregunta número 5 (columna derecha) – la pregunta es en qué nivel se hace más patente la necesidad de dedicar más tiempo a la conversación, es decir, en qué nivel se da el salto de la mera repetición a la necesidad de expresarse más espontáneamente. Encontrar este momento en el proceso de aprendizaje nos parece esencial, ya que es en este momento en el que –según se muestra en las encuestas y como veremos en el análisis- es necesario cambiar de actividades y metodología, y, según nuestra opinión, aportar una serie de contenidos tales como los conversacionales, que asistan a los estudiantes en la expresión y comprensión oral.

Finalmente, es necesario aclarar que los porcentajes no se han extraído de las 44 encuestas (42 encuestas más 2 comentarios), sino del total de los informantes que responden a la pregunta en concreto que estemos analizando.

3.2. Procedimiento

Las encuestas a los profesores se distribuyeron *on-line* a través de la lista de distribución FORMESPA. Además se colgaron en la *web* ELENETORG. y en la *web* del Instituto Cervantes, en el foro didáctico. También se usó el Portal del Hispanismo para contactar con departamentos de centros dedicados en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las encuestas recibidas pertenecen al periodo que comprende entre el 15 de noviembre y el 15 de diciembre de 2007. Este método de distribución respondió al deseo de conocer cómo es el estado de la cuestión en diferentes culturas, países y tipos de centros,

para así poder comprobar si los profesores que imparten CC se enfrentan a problemas inherentes a estos cursos que podemos considerar problemas “universales”, al margen de las circunstancias específicas que rodean a cada centro.

El número de encuestas recibidas fue de 44, que en su mayoría (37) nos llegaron a través de la lista de distribución FORMESPA. Dos de ellas no responden al formato de encuesta enviado sino que se trata de comentarios. En ambos casos el informante nos informó que prefería hacerlo así porque podía expresar mejor la situación específica del curso que impartía. Como explicamos antes nosotros respetamos la decisión de los informantes e incluimos la información contenida en estos correos electrónicos, que consideramos igualmente valiosa. La distribución por países es la siguiente:

Distribución de las encuestas por países

<i>País</i>	<i>Número de encuestas recibidas</i>
Alemania	4
Argentina	2
Austria	1
Bélgica	1
Brasil	2
Canadá	1
China	2
Corea del Sur	1
España	15
Estados Unidos	1
Estonia	1
Francia	2
Irlanda del Norte	1
Italia	6
Israel	1

Japón	1
Kenya	1
Suiza	1

Tabla 2

Como puede observarse, el panorama abarca diferentes puntos geográficos, con lo que podemos decir que el objetivo primero de conocer la situación en diferentes países se vio satisfecho. También consideramos compensada la representación tanto de los contextos de inmersión como la de no inmersión, ya que de las 44 encuestas, 17 pertenecen a países de lengua española (España y Argentina), 13 pertenecen a países con afinidades lingüísticas, ya que tienen lenguas románicas (Brasil, Italia, Francia, Canadá, Suiza y Bélgica), y el resto de las encuestas, 14, está formado por un grupo de países cuyos idiomas distan mucho del idioma español (Alemania, Austria, China, Corea del Sur, Estados Unidos, Estonia, Irlanda del Norte, Israel, Japón y Kenya). Sin embargo, y como veremos más tarde en el apartado 3.3.2. *Análisis de las encuestas*, no podemos obviar la influencia del tipo de contexto en la planificación y el desarrollo de los cursos de conversación.

Por otro lado, además el estudio se vio enriquecido en tanto que muestra diferentes puntos de vista, ya que se recibieron encuestas tanto de centro públicos como privados, dentro de los que además existen centros de diferente índole. En concreto se recibieron encuestas provenientes de universidades públicas y privadas, institutos universitarios, escuelas, academias e institutos privados de español, centros universitarios de fundaciones privadas, centros de recursos, Escuela Oficial de Idiomas, centros de primaria y secundaria, centros del Instituto Cervantes, liceos, universidades de la tercera edad y centros de

educación para adultos, escuelas de idiomas y centros de formación profesional.⁴⁰

Respecto a los informantes, se observa también variedad ya que vienen de diferentes ámbitos profesionales, algunos tienen mucha experiencia y otros están empezando en la enseñanza del español. Sin embargo, y como dijimos arriba, hemos considerado esta diversidad como enriquecedora para conocer el estado de la cuestión a lo largo de amplio panorama de la enseñanza ELE.

3.3. Análisis

3.3.1. Consideraciones generales previas al análisis

La lectura de las primeras encuestas recibidas nos hizo reflexionar sobre aspectos que atañen a la redacción de la encuesta modelo y que han producido confusiones terminológicas y variedad de interpretaciones de una misma pregunta. Las matizaciones sobre las respuestas recibidas que son necesarias hacer por cuestiones prácticas son las siguientes:

1. Se entienden *juegos* ,en la pregunta sobre actividades, como *juegos de vocabulario* o *actividades sobre el vocabulario*. Los encuestados lo entienden así.
2. Se interpretan *descripciones* junto con *imágenes*. Los informantes a veces usan el contenido que un tipo de actividad pone en práctica para referirse a la actividad. Así, se llaman *descripciones* a actividades que usan recursos visuales. De la misma manera, y en relación con el punto 1, se llaman *juegos* a actividades que desarrollan los contenidos léxicos.
3. Los informantes no hacen distinción entre *recursos* y *tipo de actividades*; hemos intentado recogerlo de la manera siguiente: en *recursos* hemos incluido

⁴⁰ Tanto el modelo comentado en 3.1. como las encuestas recibidas se pueden consultar en los anexos 1 y 4 respectivamente.

respuestas como *textos de actualidad, canciones, vídeos, ejercicios de manuales de conversación e imágenes*. En *tipo de actividades* recogemos *debates, presentaciones, juegos, tareas, negociaciones, resolución de problemas, descripciones, comentarios críticos (de textos), situaciones o rol play, representaciones o dramatizaciones, diálogos, concursos, preguntas libres o lluvia de ideas, conversación natural o audiciones*. Las *audiciones* las hemos incluido en *recursos* porque aunque no se informa sobre la explotación que se hace, imaginamos que, aunque haya una parte de comprensión, vendrá seguida por una parte donde el estudiante tendrá que desarrollar sus destrezas orales (expresar su opinión, argumentar, explicar, etc. teniendo en cuenta el audio).

4. Existe una confusión generalizada entre los conceptos *contenidos, temas y actividades*. Algunos informantes responden a la pregunta sobre tipo de contenidos (pregunta 19, b) con tipos de actividades o temas de conversación. No hemos desdeñado estas respuestas, pero en el análisis las incluimos en el apartado correspondiente.

5. También en el apartado de contenidos, en nuestro análisis hemos incluido dentro de *contenidos que interesan a los estudiantes*, las referencias que hacen los profesores a contenidos que pueden servir al alumno a resolver situaciones de la vida real, ya que los interpretamos como contenidos prácticos que interesan al alumno para desenvolverse en su día a día.

6. Como los informantes ya responden con listas de actividades que usan en su curso en la pregunta 17, en la pregunta que viene más adelante (pregunta 19, d: *¿qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación...?*), no se tiene en cuenta si se hacen listas de actividades de nuevo, sino si el profesor en la respuesta incluye variedad o si se decanta por un tipo de actividad en especial.

7. Cuando el profesor hace referencia a las herramientas de evaluación (pregunta 18) y dice *controles y/o exámenes* interpretamos exámenes orales y no escritos.

3.3.2. Análisis y resultados de las encuestas. Datos estadísticos

En general, el panorama de las CC en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera oscila entre dos polos opuestos. Por una parte, nos encontramos con situaciones extremas donde se mezclan estudiantes de todos los niveles en una misma CC (Cf. E 24)⁴¹ y centros que cuentan con una programación específica para cada nivel (E 31). A pesar de ello hay una zona intermedia en la que se mueven la mayoría de los centros sobre los que se ha hecho la encuesta, que trabaja entre los referentes del MCER y la realidad específica de cada centro, en la que intervienen factores de diferente índole que resumimos a continuación:

1. Institucionales: están relacionados específicamente con el centro y son factores económicos, si se trata de una escuela privada o un centro público, si sigue el MCER o no. También podemos incluir la disponibilidad de recursos tales como el aula, el material, el uso de nuevas tecnologías, etc.
2. Sociales: están relacionados con el contexto de enseñanza-aprendizaje. Se refieren a las características de los estudiantes, su aprendizaje y si se trata de un contexto de inmersión o no.
3. Académicos: son objetivos que se pretenden alcanzar en el curso, si se trata de aprobar un examen concreto, conseguir créditos o simplemente estudiar por placer.

A pesar de la existencia de múltiples factores, en cada uno de los centros objeto de estudio hemos podido comprobar que existen clases, cursos o partes de la clase de gramática dedicadas exclusivamente a la práctica de la

⁴¹ A partir de ahora los comentarios extraídos de las encuestas hechas por los profesores, vendrán acompañados de la letra E y el número de encuesta de donde procede dicho comentario. Las encuestas aparecen recogidas íntegramente en el anexo 2.

conversación en la lengua meta. La situación se presenta como en la tabla siguiente:

<i>Tipología de los CC</i>	<i>nº de casos</i>	
Conversación integrada	14	(E 7,8, 11, 12, 16, 18, 20, 27, 29, 30, 35, 36, 38, 42)
Curso independiente	10	(E 2, 4, 5, 6,9, 13, 14, 25, 37, 43)
Curso independiente o complementario	8	(E 3, 15,24, 32, 34, 39, 40, 41)
Curso complementario	6	(E 10, 19, 23, 26, 31, 33)
Curso integrado y complementario	2	(E 1, 44)

Tabla 3

En concreto, de los 40 casos en los que se responde⁴², en **14** la conversación está integrada en el curso de lengua⁴³, en **10** centros los CC se ofrecen únicamente como un curso independiente que se puede cursar solo, en **8** existen ambas opciones (independiente o complementario), en **6** como un curso únicamente complementario, normalmente al de gramática o lengua, y sólo en **2** centros se habla de cursos integrados y complementarios al mismo tiempo. Como podemos observar, la tendencia predominante en nuestra muestra es la integración en las clases de lengua o el enfoque como cursos independientes, al margen de las clases de lengua con todo lo que ello implica respecto al conocimiento previo de los alumnos sobre contenidos gramaticales, funcionales, léxicos, etc.

Nos parece necesario también señalar que incluso en algunos casos de integración en los que se suele trabajar con manuales comunicativos, los profesores admiten alterar el orden de las actividades con frecuencia para

⁴² En cuatro encuestas no se responde explícitamente ni se da información al respecto.

⁴³ Usaremos curso de gramática o lengua indistintamente para referirnos a los cursos de español diferentes a los cursos de español con fines específicos.

reservar un espacio en la clase dedicado a la conversación (Cf. pregunta 13 en E 7, 9, 12, 24, 28, 30, 35 y 44). Este convencimiento por parte del profesor lleva a veces a la necesidad de confeccionar material extra (E 28), lo que nos lleva a pensar que, aunque la práctica de la conversación nace a raíz del programa del manual de gramática, es necesario ir desligándola de éste y abandonar el papel en busca de una conversación más espontánea o natural a través de tarjetas, fichas o cualquier otro tipo de estímulo que como veremos más adelante normalmente es de tipo visual.

En lo que concierne a contextos de inmersión, en los centros donde la conversación está integrada, obviamente existen tantos niveles de conversación como niveles de lengua. En los casos en los que los CC son independientes o complementarios se observa que en estos contextos, donde los estudiantes disponen de posibilidades de recibir un *input* fuera del aula, se ofrecen más niveles de conversación. Predomina la oferta “todos los niveles”, como se observa en la tabla a continuación.

<i>Niveles ofertados en contextos de inmersión</i>	<i>nº de casos</i>
1	1
2/3	3
5	2
Todos los del MCRE	7

(Datos obtenidos de las E 3, 4, 6, 14, 23, 24, 26, 31, 32, 33, 39, 40, 41)

Tabla 4

Pensamos que esta aparente paradoja atiende simplemente a la ley de la oferta y la demanda. Desde este punto de vista, en los contextos más exigentes (contextos de inmersión donde el conocimiento del idioma traspasa el aula e implica cubrir las necesidades básicas de la rutina diaria), donde el estudiante tiene que acercarse más al habla del hablante nativo en cuanto a perfección y

especificidad, la oferta es más variada en vistas a poner a su disposición cursos que aceleren y rentabilicen su proceso de aprendizaje.

Por el contrario, en contextos de no inmersión las cifras hablan a la inversa, ya que predomina la oferta de uno o dos niveles como se observa en la tabla.

<i>Niveles ofertados en contextos de no inmersión</i>	<i>nº de casos</i>
1	3
2	4
3	1
5	1
Todos los del MCRE	1

(Datos obtenidos de las E 2, 5, 9, 13, 15, 22, 25, 28, 34, 43)

Tabla 5

Este último dato nos puede hacer reflexionar sobre las necesidades y carencias de los cursos de conversación en contextos alejados de la lengua meta, donde el único contacto con la lengua objeto es el aula.

3.3.2.1. Tipología de los cursos

A pesar de la diversidad de los centros objeto de estudio, existen unas líneas generales comunes a los CC relativas a la duración y al número y características de los estudiantes que enumeramos a continuación.

1. En la mayoría de los centros las CC no son diarias y el tiempo disponible para la práctica de la conversación es escaso. De los centros donde se imparten los CC independientes o complementarios sólo en 7 se trata de cursos diarios⁴⁴. En otros 17 centros del mismo tipo, el número de horas semanales oscila entre 1 y 3

⁴⁴ Cf. E 3, 24, 26, 31, 32, 33, 41.

horas, siendo lo normal dos horas semanales en una misma sesión⁴⁵. Teniendo en cuenta que la media de estudiantes en el aula es de 16⁴⁶, incluyendo al profesor, en dos horas cada persona dispone de 7.5 minutos semanales para hablar con su compañero, para participar en el foro de la clase o para que el profesor pueda escucharle individualmente y proporcionarle el *feedback* necesario para su progreso en las destrezas orales.

En los centros donde la conversación está integrada la situación no es mejor. De los 12 informantes que explícitamente indican el porcentaje que dedican a la práctica de la conversación en el aula (pregunta 7 de la columna derecha), 9 de ellos hablan del 50% o más. Teniendo en cuenta que el número de estudiantes es mayor -la media es de 21 estudiantes⁴⁷- en dos horas de este tipo de curso disponemos de 1 hora para la conversación. Ello nos lleva a concluir que son menos de 3 los minutos disponibles para cada uno de los estudiantes, y ello sin tener en cuenta las intervenciones del profesor. Es necesario señalar que además el porcentaje puede ser menor, ente un 10% y 20% si se trata de niveles más bajos (Cf. E. 8, 12, 29 y 30). Sólo en dos casos se habla de un 80% (E. 20) y de un 100% (E. 27), refiriéndose este último a cursos para niños de una duración de 30 minutos y basado en el método *Total Physical Response* (en adelante TPR).⁴⁸

2. Aunque los CC para estudiantes plurilingües no superan en mucho a los de estudiantes monolingües -22 centros frente a 20-, los informantes coinciden en una valoración explícita positiva del grupo plurilingüe frente al monolingüe, no tanto en lo que respecta al beneficio lingüístico (comparación los diferentes idiomas) sino como al cultural (comparación de costumbres). Se describen como

⁴⁵ Cf. E 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 15, 19, 22, 25, 28, 34, 37,43.

⁴⁶ Media obtenida a partir del número máximo de estudiantes indicado explícitamente en centros donde los CC no están integrados en la clase de lengua, y que corresponden a las E. 2, 4, 5, 6, 10, 13, 14, 15,19, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 37, 39, 40, 41, 43, 44.

⁴⁷ Cf. E. 7, 8, 11, 12, 20, 27,29, 30, 35, 36, 38, 42. También aquí hemos tenido en cuenta el máximo número de estudiantes indicado por los informantes.

⁴⁸ Iniciales en inglés del método de Respuesta Física Total para el aprendizaje de segundas lenguas.

“más activos” y enriquecedores porque aparecen más puntos de vista. Además se afirma que la clase es más amena cuando se tratan cuestiones culturales (Cf. preguntas 8 y 9 en E 4, 18, 24, 26, 32, 33, 39, 41 y 43). Por el contrario, los grupos monolingües pocas veces son valorados de esta forma. En ellos se considera positivo el uso de una lengua vehicular, en este caso común a los estudiantes, para el desarrollo normal de la clase e incluso para rentabilizarla (E 13, 22 y 37). Un aspecto negativo que se destaca, además en aquellos que no están ubicados en un contexto de inmersión, es que se tiende a usar el idioma materno en detrimento de la lengua meta (Cf. E 1).

3. Además de la diversidad lingüística y cultural comentadas arriba, de las motivaciones personales (Vid. Capítulo 4, Encuestas a los estudiantes) y de los conocimientos, otro factor determinante en la participación en el aula es el carácter del alumno (pregunta 9, E 9, 12, 20, 30, 32, 43). En general los informantes ponen de manifiesto la mayor participación de americanos y europeos frente a asiáticos y nórdicos, que suelen ser más tímidos y reservados. Además cada grupo es diferente en cuanto a la aplicación de diferentes estrategias; mientras los americanos recurren con más frecuencia al uso de su lengua materna para continuar con el discurso, los japoneses renuncian a ello, poniendo trabas a la fluidez verbal (E 14, 26). Destacan precisamente los comentarios sobre la enseñanza en Asia. Sobre los estilos de aprendizaje, por ejemplo, se afirma que en el nivel inicial los estudiantes necesitan escribirlo todo, hay una jerarquía que domina las normas sociales y como consecuencia las reglas de la conversación, entre ellas los turnos de palabra (E 34 Japón y 36 Corea del sur). Esto conlleva y determina la elección de un tipo concreto de método de enseñanza por parte del profesor, además de la elección de los temas a tratar para evitar herir sensibilidades (E 6). Son inviables por infructuosas actividades por parejas o en grupo -a partir de 4 personas no hablan- (E 36), ya que se espera que sea el estudiante de mayor edad el que se dirija el resto. Por el

contrario, los estudiantes se sienten más cómodos cuando el profesor pregunta de uno en uno. En el mismo centro el informante afirma explícitamente usar diferentes actividades para estimular la conversación, “excepto debates, presentaciones y negociaciones”, lo que nos da una idea de cómo se desarrollan las clases y de las diferencias existentes entre las diferentes culturas. Son precisamente estos tipos de actividades las más recurrentes y productivas en otros tipos de enseñanza (Vid. apartado 3.3.2.5. *Tipología de actividades*).

3.3.2.2. Programación

La única causa comentada del fracaso de los CC y que motivó su desaparición fue la falta de una programación específica con unos objetivos claramente definidos, es decir, los cursos se habían convertido en un cajón de sastre sin planificación alguna (pregunta 14 de la columna derecha: E 16 y Comentario 17). Observando la tabla abajo, se puede comprobar que, en efecto, la falta de programación afecta a los CC en general, sea cual sea su naturaleza. Esperando encontrar mayor número de centros con planificación en determinados casos -CC independientes, cursos complementarios al de lengua e incluso en casos en los que el CC tiene que afrontar la competencia con otras complementarias-, las cifras (Vid. tabla a continuación) también nos dicen que el tener una programación no es frecuente.

Centros y programación

	Tienen programación
Caso I: De los 44 centros con programación institucionalizada común al centro o hecha por parte del profesor	19 (de ellos sólo en 4 casos el profesor sigue su propia programación)
Caso II: De los 10 centros con CC independientes	3 (E 4, 43, 37)

Caso III: De los 6 centros donde el CC es complementario a la clase de lengua	3 (E 10, 26, 31)
Caso IV: De los 8 centros donde los CC son independientes y complementarios	6 (E 3,15, 24, 32, 40, 41)
Caso V: De los 16 centros donde existen cursos alternativos al de conversación (“competencia”)	9 (E 1, 18, 24, 26, 31 ,32, 37, 40, 41)

Tabla 6

En el caso de los CC independientes podemos justificar la ausencia de programación al ser un curso al margen del curso de lengua y, por lo tanto, con más libertad a la hora de tratar diferentes contenidos en clase. Sin embargo, no podemos justificar la falta de una programación cuando se trata de un curso complemento a otro, siendo sólo en el 50% de los casos los centros que la tienen (caso III). Incluso en situaciones en las que podríamos suponer que una programación sería ventajosa para la coordinación entre cursos y así evitar los solapamientos de contenidos, ésta no existe de una manera relevante (caso V).

Es de esperar que tampoco los otros “cursos alternativa” la tengan.

Sin embargo, aunque la programación es escasa, la mayoría de las veces se trata de una programación institucionalizada⁴⁹, lo cual implica una mayor organización de los cursos, tanto intrínseca al curso como extrínseca en su relación con los otros cursos existentes en del centro. Así, hay 15 centros que tienen una programación institucionalizada, frente a los 4 donde el profesor

⁴⁹ Con programaciones “institucionalizadas” nos referimos a aquellas que se basan en el MCRE, el proyecto curricular del Instituto Cervantes y otras que vienen establecidas por programas americanos.

sigue sus propios criterios y los 6 que cuentan con una programación pero que se negocia con los alumnos *a priori*.

Tipos de programación	Institucionalizada: 15
	Del profesor: 4
	Negociada: 6

Tabla 7

Dejando de lado el número de centros que tienen o no programación y los casos puntuales donde, a pesar de tratarse de un centro universitario, se carece de programación (E 34), nos centramos en la opinión que tienen los informantes sobre el tipo de programación (pregunta 19, apartado e). Los puntos de vista difieren mucho entre sí y van desde la programación más flexible a la más “oficializada”. Sin embargo, la mayoría de los profesores coinciden en la necesidad de programación por niveles (31 de los 44 encuestados). En este sentido destaca la diferencia que se marca entre los niveles iniciales y el resto. Esta diferenciación coincide con la realidad de los centros, ya que los niveles más demandados son a partir de intermedio (B1)⁵⁰ y en otros casos son los mismos centros los que imponen el requisito de tener unos conocimientos mínimos de gramática para poder matricularse en los CC (E 32 y 37).

Niveles más demandados	Inicial:..... 2 casos (E 2, 34)
	B1 en adelante:.....11 casos (E 3, 5, 6, 9, 14, 15, 24, 25, 26, 32, 40)
	Otros: .....2 casos (E 39, 41)

⁵⁰ Dato obtenido sobre los centros donde se imparten los CC independientes, complementarios o ambos. En algunos centros no hay respuesta (E 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 15, 19, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 41, 43).

Tabla 8

La conversación se enfoca de diferente manera también en los centros que sí la ofrecen desde el nivel inicial, ya que las actividades son distintas. Así, en el nivel inicial se trabajan casi exclusivamente vocabulario y funciones. (Ver apartado 3.3.2.5. *Tipología de actividades*). Sin embargo existen otros centros que a través del enfoque comunicativo, el método por tareas y el TPR, ponen en práctica las destrezas orales del alumno desde el primer momento del aprendizaje.

Respecto a los contenidos concretos que debería incluir la programación de los CC, no todos los profesores se aventuran a enumerarlos. En las respuestas⁵¹ aparecen de todo tipo: prosódicos, gramaticales, léxicos, funcionales, comunicativos, socioculturales y pragmáticos⁵². También se alude a la necesidad de graduar las estrategias comunicativas (E 16), a la necesidad de hacer una programación para los diferentes grupos (E 24, 28) y a la importancia de tener en cuenta los intereses de los alumnos, siendo éste un criterio necesario para seleccionar los contenidos. Los contenidos que más se repiten son los socioculturales, seguidos de los léxicos y los funcionales. Sin embargo, como dijimos antes, los profesores prefieren seleccionarlos según los intereses de los estudiantes. Destaca, por otro lado, que sólo en un caso se habla de contenidos conversacionales.

⁵¹ La información se ha obtenido de la pregunta concreta sobre el tipo de contenidos (pregunta 9 apartado b) y del resto de la encuesta, ya que a veces se hacía referencia a este tema en concreto.

⁵² Para el análisis de los contenidos tendremos en cuenta todos los centros, ya que no es relevante si los CC son o no independientes de otros. La respuesta tiene que ver con la opinión de profesor sobre la conversación en el aula, ya sea como un curso independiente o como parte de un curso de lengua o gramática.

Contenidos que deben estar incluidos en la práctica de la conversación en el aula: (De los 44 informantes responden 33)	Número de veces que son nombrados explícita o indirectamente
Prosódicos	5
Gramaticales	9
Léxicos	10
Funcionales	12
Comunicativos	9
Socioculturales	14
Pragmáticos	9
Según los intereses de los estudiantes	16
Conversacionales	1

Tabla 9

A pesar de la opinión generalizada sobre la importancia de los contenidos socioculturales, sólo en un centro se afirma tener una programación diseñada a partir de contenidos culturales y discursivos (E 32). También en un único caso el informante afirma que el profesor no debe estar sujeto a ninguna programación y que debería ser autónomo para decidir los contenidos de los cursos (E 20). Aunque ésta sería una situación cómoda y rentable tanto para el profesor como para el estudiante, no debemos dejar de lado que la realidad en los centros exige la coordinación entre los diferentes cursos ELE, máxime cuando los cursos de español con fines específicos se están diversificando cada vez más y el número de complementarias crece al lado de los CC.

Relacionado con los intereses de los estudiantes, otro aspecto comentado es la necesidad de dar al CC un sentido práctico. La mayoría de las veces se indica que los estudiantes esperan poder desenvolverse en situaciones familiares, sociales o laborales (viven en países de lengua hispana, van a ir de vacaciones o a trabajar (pregunta 11, E 3, 4, 6, 9, 11, 12, 15, 20, 21, 23, 25, 26, 28,

29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 36, 38, 39, 41, 42, 44)⁵³. Las necesidades académicas de aprobar un examen, conseguir créditos o estudiar el idioma por el simple placer o curiosidad de conocer una cultura son menores. Se señala además esta necesidad práctica como un factor determinante a la hora de participar más o menos en la clase (E 38).

3.3.2.3. Metodología y agrupamientos

Aunque menos de la mitad de los informantes responde al tipo de metodología utilizada en su centro de trabajo ⁵⁴ -sólo responden 21 de ellos-, casi todos coinciden en la respuesta. La metodología que más se dice utilizar en los centros es la comunicativa (18 veces se responde que se utiliza, aunque en tres ocasiones se usan también las tareas y en la E 19 se dice adaptarla a los estilos de aprendizaje). Explícitamente, sólo en cuatro casos se afirma que se usan diferentes tipos de metodología, probablemente también dependiendo de las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Aparecen también casos aislados cuya metodología es muy distante y que van desde la repetición y memorización de las respuestas del examen (E 10) al extremo opuesto (E 27, método TPR), donde toda la clase es oral desde el primer día y como dice el informante: “desde el primer día tienen que hablar aunque sea palabras sueltas”.

Metodología utilizada respuestas de 21 informantes
en los centros

Comunicativa	18 (E 1, 2, 5, 6, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 19, 22, 23, 27, 32, 35, 36, 41)
--------------	--

⁵³ Las encuestas pertenecen tanto a centros donde los CC son independientes o complementarios como a los centros donde la conversación está integrada en la clase de lengua. Hemos creído relevante saber la metodología usada para motivar la conversación en el aula, independientemente de si se trata de un CC o de la práctica de ésta en un curso de lengua. Igualmente hemos considerado todos los centros a la hora de analizar el tipo de agrupamiento.

⁵⁴ Pregunta 16, dentro del bloque “preguntas comunes a las dos opciones”.

Tareas	5 (E 15, 16, 29, 32, 37)
Todas	4 (E 3, 24, 26, 43)
De base estructuralista y nociofuncional	1 (E 18)

Tabla 10

Sin embargo, preguntados los profesores sobre el tipo de metodología más adecuado⁵⁵, aunque también el método comunicativo es la respuesta más relevante, lo es en menor grado. Llama la atención que la metodología usada en los centros no se corresponde siempre con la metodología que el profesor cree más conveniente. Los profesores son más flexibles que los centros a la hora de decidirse por una u otra metodología, contemplando otras alternativas al método comunicativo, dependiendo –según sus propias respuestas- del tipo de alumnos o de los objetivos.

Metodología más adecuada según los profesores

respuestas de 28 informantes

Comunicativa	14	(E 2, 3, 4, 7, 8, 11, 15, 19, 23, 27, 36, 40, 41,43)
Tareas	6	(E 2, 16, 19, 22, 32, 37)
Todas/muchas	4	(E 5, 30, 32,38)
Depende de los alumnos	4	(E 6, 20, 29, 30, 44)
Conversación autónoma con profesor guía y Corrección posterior	2	(E1, 2)
Funcional	1	(E 41)
Depende de objetivo	1	(E 42)

Tabla 11

⁵⁵ Pregunta 19 (opinión de profesor), apartado c.

Centrándonos en el agrupamiento, el tipo de agrupamiento más utilizado es mixto, según más del 50% de los informantes. Este sistema incluye el agrupamiento en parejas, los grupos y el coro, entendiendo este último como la conversación en el foro de la clase. Sin embargo, no se suele utilizar este método de manera única, sino combinado con el trabajo en parejas o grupos. En casi todos los casos se utiliza más de un tipo, variándolo. Además, de los 24 informantes que usan parejas y grupos, casi el 50% hace referencia explícita a que estos, parejas o grupos, suelen ser alternos y no fijos, de manera que todos los estudiantes del curso interactúan entre sí.

<i>Tipo de agrupamiento</i>	<i>respuestas de 29 informantes</i>	
Parejas, grupos y coro	12	(E 1, 2, 4, 7, 8, 13, 15, 25, 27, 33, 39, 41)
Parejas y grupos	7	(E 11, 29, 30, 32, 36, 37, 38)
Grupos y coro	3	(E 26, 42, 43)
Parejas y coro	2	(E 5, 35)
Sólo parejas	2	(E 14, 33)
Sólo coro	2	(E 18, 22)
Sólo grupo	1	(E 20)
Nombran parejas o grupos alternos explícitamente	11	(E 4, 7, 11, 13, 14, 26, 30, 35, 37, 38, 41)

Tabla 12

Sin embargo, aunque esta es la tendencia general, existen casos específicos que merecen una especial mención. En el primero de ellos se indica que usar estos agrupamientos en cualquiera de los niveles de lengua puede llegar a ser contraproducente. El profesor señala que, en su caso, trabajar en grupos no es práctico y anula los intereses de los estudiantes. Propone las parejas o grupos de tres. Además distingue entre tipos de agrupamientos más o

menos convenientes para el nivel de lengua. Así, para el nivel inicial propone las parejas, mientras que los grupos se ven posibles solo para el resto de los niveles. Como última alternativa el profesor propone también hacer preguntas cortas individualmente a cada estudiante (E 26). Otro caso que destaca de la tendencia a hacer parejas alternas consiste en formar parejas alternas en el laboratorio de idiomas, de manera que los estudiantes no saben con quién están interactuando hasta el final de la sesión. El profesor concluye que este tipo de agrupamiento obliga a los estudiantes a prestar más atención a lo que se dice. (E 29).

3.3.2.4. Material y recursos⁵⁶

Algo que caracteriza a los CC, sea cual sea su naturaleza, es la no utilización de un manual específico existente en el mercado para este tipo de cursos. Aparecen referencias al uso de manuales para la clase, pero o los ha preparado el profesor expresamente para el curso o el centro (*Comunicación*, E 15; *Mosaico*, E 16 y cuadernillos, E 26 y 33) o se trata de cursos donde la conversación está integrada en la clase de lengua. En estos últimos casos se usan manuales de gramática basados en el método comunicativo como lo son los manuales *En acción*, *Prisma*, *Nuevo ELE. Curso de español para extranjeros*, *Español en marcha* y *Aula* u otros manuales de las editoriales Difusión, Edinumen, SM y SGEL (E 11, 12, 19, 24, 28, 29, 36, 44)⁵⁷. En una ocasión se dice recurrir a tareas de diferentes manuales de lengua, también comunicativos, como *Gente 2 y 3* y *El punto en cuestión* (E 1). Igualmente sólo en un caso se usa

⁵⁶ Las estadísticas en este apartado se han hecho teniendo en cuenta la totalidad de los centros, es decir, aquellos en los que se imparten cursos de conversación independiente, los que cuentan con cursos de conversación complementarios y los que integran las destrezas orales en el curso de lengua. De hecho, en la encuesta realizada a los profesores se incluye en el apartado de preguntas comunes, ya que el objeto de interés es la motivación de la conversación en el aula, cualquiera que sea la modalidad de curso de conversación de los tres mencionados.

⁵⁷ Otro manual mencionado del que no tenemos referencia es *Mirada* (E 28).

un manual de español con fines específicos (*Temas de empresa*, E 25). Frente al uso de un manual confeccionado a propósito para la CC o de un manual seleccionado de entre los existentes en el mercado para la enseñanza de ELE, destaca el uso del material que el profesor prepara. El 84% de los profesores dice usar el material que él mismo prepara (Véase tabla a continuación). Este material, además de la variedad, tiene como característica esencial el ser material real, por lo que necesariamente es cambiante y requiere una continua actualización a corto, medio y largo plazo, lo que implica una revisión constante y muchas veces requiere una mayor inversión de tiempo para su preparación que la propia clase de lengua, que suele durar más del doble que una clase de conversación.

Manual y material

nº de casos de 44 encuestas

Usan manual de conversación	0	-
Usan manual de lengua para la conversación	6	(E 11, 19, 25, 28, 29, 36)
Usan material más manuales	13	(E 1, 2, 4, 5, 7, 10, 18, 24, 32, 34, 38, 39, 40)
Usan material preparado por el profesor (manuales o no para el centro o de uso personal)	37	(E 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44)

Tabla 13

Concretamente, los recursos que más dicen utilizar los docentes son textos de actualidad, seguidos de las imágenes, los vídeos y las canciones como puede apreciarse en la tabla:

Recursos que se usan

nº de casos de 44 encuestas

Imágenes	18	(E 12, 13, 14, 17, 18, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40, 41)
Textos de actualidad	11	(E 1, 2, 13, 16, 17, 20, 24, 31, 34, 36, 42)
Vídeos	10	(E 1, 2, 14, 17, 18, 20, 22, 29, 32, 40)
Canciones	8	(E 1, 2, 12, 18, 22, 24, 27, 35)
Ejercicios de manuales de conversación	1	(E 1)

Tabla 14

A pesar de la variedad de respuestas, destaca la casi ausencia de referencias sobre el uso actual de las nuevas tecnologías en las CC (foros, *chats*, *blogs*, etc), tanto en lo que se refiere a su confección por parte de los estudiantes (trabajo por tareas) como al intercambio lingüístico entre estudiantes de diferentes centros. Sin embargo, nos encontramos con dos casos que constituyen la excepción. En el primero se hace referencia al uso de la plataforma universitaria (*Blackboard*) (E16); el segundo se refiere al uso de las *webquets* (E 22). Por otra parte, a la pregunta sobre el futuro de las CC, los informantes basan éste en el uso de internet y afirman que las actividades que cubrirían la práctica de la conversación estarían relacionadas con la lectura o con el uso de *blogs*, páginas de contactos, *Youtube*, correspondencia, grupos de división, etc.) (E 25, 37) o en la videoconferencia, haciendo participar a los estudiantes con nativos (E 24).

Igualmente destaca el hecho de que sólo un profesor incluya las tarjetas como estímulo para la conversación (E 31), si pensamos que se trata de un recurso fácil de confeccionar y de trasladar al aula, ya que no requiere de condicionamientos espaciales ni temporales como los que suele requerir la puesta en marcha de los medios audiovisuales.

3.3.2.5. Tipología de actividades⁵⁸

En lo que respecta a las actividades usadas en los CC es unánime la variedad de éstas. En ninguno de los casos de nuestro muestreo el profesor dice basar su curso en un único tipo de actividad tales como presentaciones orales o debates, consideradas tradicionalmente circunscritas a las CC. En 8 ocasiones⁵⁹ la respuesta de los informantes abarca todos los tipos que se incluyen en la

⁵⁸ Para el análisis de las actividades vamos a considerar también la totalidad de las encuestas, por ser relevante la información tanto en los casos en los que la conversación es un curso aparte o está integrada en el curso de lengua.

⁵⁹ Datos obtenidos de las E 1, 3, 7, 15, 19, 23, 24, 44.

pregunta como ejemplos de posibles actividades.⁶⁰ En 9 casos se abarcan todas excepto uno, dos o tres tipos de actividades.⁶¹ Son 16 casos en los que el informante usa una, dos o tres actividades exclusivamente⁶². Como conclusión y siguiendo los resultados en la tabla abajo, podemos decir que en 26 casos los informantes hacen uso de cuatro o más actividades diferentes para la CC, lo que constituye el 59% de los 44 casos de nuestra muestra. Los más comunes son los casos en los que los profesores usan 5, 7 ó 9 tipos de actividades diferentes.

Nº de actividades

diferentes para los CC

nº de casos de los 44

1, 2 ó 3 actividades	16	(E 8, 9, 10, 13, 14, 16, 21, 22, 25, 27, 30, 31, 32, 33, 40, 42)
4	1	(E 20)
5	6	(E 6,12, 18, 26, 28, 34)
6	2	(E 29, 38)
7	6	(E 2, 4, 5, 11, 36, 43)
8	4	(E 24, 37, 39, 41)
9	6	(E 3, 7, 15,19, 23, 44)
10	1	(E 1)

Tabla 15

Centrándonos en el tipo concreto de las actividades y no en su número, las actividades más usadas son los debates y las situaciones (*rol play*) en igual número, seguidas de los juegos y las presentaciones orales. La conversación natural o espontánea, las representaciones o dramatizaciones, así como las audiciones, seguidas de las asociación de palabras y los concursos son las menos utilizadas en la muestra.

⁶⁰ La pregunta incluye 10 tipos de actividades: debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role play, tareas, juegos, imágenes, negociaciones y resolución de problemas (pregunta nº 17 en el último apartado del cuestionario, Opinión del profesor).

⁶¹ E 2, 4, 5, 11, 24, 36, 37, 41, 43.

⁶² E 8, 9, 10, 13, 14, 16, 21, 22, 25, 27, 30, 31, 32, 33, 40, 42.

*Actividades más usadas*⁶³

Debates	33
Situaciones	33
Juegos	28
Presentaciones	22
Diálogos	22
Tareas	20
Descripciones	10
Resolución de problemas	19
Negociaciones	19
Comentarios críticos (textos)	6
Preguntas libres /lluvia de ideas	4
Conversación natural	2
Representaciones	2
Audiciones	1
Asociación de palabras (mapas mentales)	1
Concursos ⁶⁴	1

Tabla 16

Respecto a los niveles, casi la mitad de los informantes, el 43%,⁶⁵ coinciden en la diferenciación de dos niveles a la hora de usar unas actividades u otras en concreto. Así, habría un primer nivel lingüístico al que los informantes denominan inicial, elemental, básico, nivel I, A1 o A2 etc., donde los informantes hacen uso de juegos de vocabulario, diálogos, rol play controlados, situaciones, tareas, etc. Por otro lado, distinguen el nivel a partir del B1, nivel más avanzado, alto o superior, en el que se usarían más presentaciones, debates y negociaciones, aunque también los juegos de rol. Sólo en un caso (E 44) se dice que se usarían los mismos tipos de actividades pero adaptándolas al nivel correspondiente. Finalmente en la E 16 se dice que los juegos de rol, los juegos en general y los debates son más adecuados para los principiantes, afirmación que en principio y sin tener más detalles acerca de cómo adaptarlas a dicho

⁶³ Las respuestas sobre actividades concretas de cada encuesta se pueden consultar en las plantillas del anexo 3 donde hemos volcado los resultados para una consulta más rápida.

⁶⁴ Incluimos separado el concurso de los juegos en la gráfica, tal y como se les ofreció a los informantes en las posibles respuestas, para respetar la diferenciación que hizo uno de ellos.

⁶⁵ E 3, 5, 6, 8, 12, 16, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 41, 43, 44.

nivel no compartimos, ya que algunas de estas actividades no nos parecen, sobretudo en el caso de los debates, viables pedagógicamente.

Igualmente es única la aportación sobre la selección que se haría de las actividades en la E 16. En este caso el informante afirma que las actividades dependerían del tema a tratar y no, como dijimos arriba, del nivel de lengua.

En lo que respecta a las características de las actividades, los informantes nombran explícitamente cualidades como la variedad, la autenticidad, la capacidad para motivar y el aspecto práctico, entendido éste como material rentable a la hora de enfrentarse con una situación cotidiana de la vida real.⁶⁶

Sobre las actividades extraacadémicas que motivarían la conversación, recogemos de la misma pregunta⁶⁷ las propuestas que clasificamos a continuación: a) intercambio lingüístico con nativos, ya sea *in situ* -realización de encuestas para el aula, asistencia a lugares de encuentro de hablantes nativos tales como el mercado, exposiciones, un cita para tomar un café- o a través de las posibilidades que ofrece el ciberespacio -búsqueda de información en la lengua meta, *chat*, internet y *blog*; b) inmersión lingüística en el idioma contactando con la lengua y la cultura a través de estancias en el lugar -excursiones o viajes al país donde se habla la lengua meta- y c) recepción de la lengua meta a través de actividades de ocio como el cine, la lectura y la música.

Finalmente y dejando de lado las actividades extraacadémicas, hemos de destacar la ausencia de referencias a tareas, entendidas éstas como deberes para realizar en casa tales como lectura de un texto, ejercicios de vocabulario, preparación de un debate, etc.

⁶⁶ E 1, 4, 5, 11, 14, 19, 20, 22, 23, 25, 27,34

⁶⁷ Pregunta 19, apartado d, en el bloque Opinión del profesor. Las encuestas que ofrecen información sobre actividades extraacadémicas son E 7, 8, 10, 11, 14, 24, 26, 28, 36, 37, 38, 44

3.3.2.6. Evaluación

De los 24 centros con información relevante para el análisis de la evaluación⁶⁸, en casi la mitad⁶⁹ (46%) no se aplica ningún sistema de evaluación. En los 14 centros restantes el sistema de evaluación varía desde el uso exclusivo del examen oral como único método evaluador hasta el examen escrito. Las herramientas de evaluación más usadas son el examen oral y la evaluación continua, aunque es el primero el que más se usa como método único. Si bien la evaluación continua se realiza a partir de las tareas de los estudiantes a lo largo del curso, el examen oral suele consistir en una serie de preguntas (entrevista), la presentación de un tema o un examen de comprensión auditiva donde el estudiante debe escribir las respuestas a las preguntas que lee el profesor a toda la clase simultáneamente. A este respecto, es necesario señalar que el uso del examen escrito como herramienta de evaluación única (E 26, 33) no es real, ya que de la lectura de las encuestas se desprende la existencia de otros factores tales como *participación* y *realización de tareas*. Asimismo aparecen señalados también factores similares en la E 41, en la que se indican factores como la *participación en clase*, la *colaboración con los compañeros* y la *atención*.

Respecto a la justificación de los diferentes métodos mencionados que recoge la tabla abajo, en ningún caso se aporta información sobre la elección de uno u otro método.

Herramientas para la evaluación	nº de casos	
Examen oral	5	(E 2, 3, 10, 14, 40)
Evaluación continua	3	(E 19, 31, 37)

⁶⁸ En este apartado analizaremos los casos pertinentes, es decir, el de aquellos centros donde el CC está al margen del curso de lengua. Los 24 casos concretos son: 10 en los que se trata de un curso independiente (E 2, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 25, 37, 43), 8 en los que se imparte como un curso independiente o complementario (E 3, 15, 24, 32, 34, 39, 40, 41) y 6 centros en los que se trata de cursos complementarios (E 10, 19, 23, 26, 31, 33). Vid. tabla en p. 42 *Tipología de CC*.

⁶⁹ Dato obtenido de las E 5, 6, 9, 13, 23, 24, 25, 34, 39, 41.

Evaluación continua y examen oral	2	(E 4, 43)
Evaluación continua y autoevaluación (corrección de errores)	1	(E 32)
Examen escrito (junto con otras herramientas como <i>participación</i> y <i>realización de tareas</i>)	2	(E 26, 33)
Examen oral y escrito	1	(E 15)

Tabla 17

Centrándonos en los criterios de evaluación, nos encontramos ante una amplia lista que a su vez difiere de unos centros a otros, que combinan tres o cinco criterios para conformar su sistema de evaluación.⁷⁰ Mención aparte merece la E 24, en la que el informante dice seguir la tabla de contenidos del MCRE.

Criterios de evaluación

Corrección gramatical	12	(E 3, 4, 9, 13, 14, 23, 26, 31, 32, 39, 41, 43)
Fluidez	12	(E 2, 3, 4, 9, 13, 14, 23, 26, 31, 32, 39, 43)
Uso de vocabulario específico	9	(E 2, 3, 4, 9, 14, 23, 26, 31, 39)
Adecuación comunicativa	7	(E 4, 26, 31, 32, 39, 41, 43)
Pronunciación	4	(E 4, 14, 26, 31)
Cohesión	2	(E 2, 43)
Funciones	2	(E 2, 41)
Contenido	2	(E 2, 43)
Capacidad de improvisación (interacción)	1	(E 14)

Tabla 18

Como puede observarse, los criterios que más peso tienen a la hora de la evaluación son la *corrección gramatical* y la *fluidez* en igual porcentaje, seguidos del uso de *vocabulario específico* y la *adecuación comunicativa*. Destaca el escaso

⁷⁰ De las 24 encuestas con información relevante la evaluación, sólo en 13 se mencionan criterios de evaluación; se trata de las E 2, 3, 4, 9, 13, 14, 23, 26, 39, 32, 31, 41, 43.

uso de la *interacción* como criterio evaluador. Pensamos que puede deberse a dos factores. Por un lado, la dificultad de aplicarlo en los niveles más bajos y, por otro, la propia naturaleza unidireccional de las herramientas de evaluación mencionadas arriba -exámenes, entrevistas y presentaciones orales- a pesar de usarse junto a la evaluación continua. Merece mención aparte la E 32, en la que se ofrece información sobre el análisis de errores. En este caso concreto se hace un registro de errores diario sobre el que se realiza la autocorrección en sesiones específicas.

3.3.2.7. El problema de la competencia y la integración

De todas las necesidades que se han puesto de manifiesto a través de la revisión bibliográfica y los cuestionarios a profesores y alumnos –que aparecerán resumidas en el apartado 5 junto con las conclusiones y propuestas correspondientes- ,destaca el problema que da origen al presente trabajo. Se trata de un problema doble que afecta a todos y cada uno de los apartados que hemos tenido en cuenta hasta ahora para la investigación de los CC, esto es: manuales, tipología de cursos, programación, metodología y agrupamientos, material y recursos, actividades y evaluación. Además el problema se extiende cuando pensamos en la cantidad de niveles que contempla el MCRE. Por ello, retomamos en este apartado toda la información relevante proveniente básicamente de las encuestas a los profesores.

Por un lado, y como primera cara del problema, nos encontramos con un hecho: los cursos comunicativos de lengua y los cursos de español con fines específicos son una fuerte competencia para el CC. De nuestra muestra sobre 44 centros, en 12 casos los CC tienen competencia directa, ya que se trata de centros donde la conversación constituye un curso independiente o

complementario⁷¹ y junto con él se ofrecen otras alternativas como cursos de vocabulario, gramática, producción textual, análisis de textos, literatura, cultura, negocios, cine, historia, música y arte, además de turismo, cocina y fútbol. Incluso en otros casos en los que la conversación está integrada en el curso de lengua, este curso compite con otros del mismo estilo que los arriba mencionados⁷², sirva de ejemplo la E 29, donde se ofertan cultura, fonética y negocios, existiendo además en el centro un proyecto futuro de ampliar la oferta a cursos de cine, literatura y traducción.

Asimismo es necesario recordar que de los 16 centros de nuestra muestra donde existe competencia, sólo en 9 casos los CC cuentan con una programación específica (tabla p. 48). Como dijimos entonces esto nos lleva a pensar en un solapamiento más que probable entre los diferentes cursos de dichos centros, tanto en lo que se refiere a contenidos como a actividades. Es decir, la aplicación del método comunicativo en un manual de lengua podría absorber el contenido de una CC de su mismo nivel, de igual manera a como lo haría un curso de Cultura que tratara sobre uno de los contenidos culturales incluidos en el manual de lengua.

El riesgo de solapamiento entre las clases de gramática y la de conversación puede llegar a hacerse explícito a través del uso de actividades extraídas de manuales comunicativos de lengua en la clase de conversación tales como *Gente 2 y 3*, *El punto en cuestión* y *Prisma*, tal y como se dice en la E 1 y la E 32. En otros casos el profesor de lengua y el de conversación podrían usar el mismo manual (E 10). En estos contextos sería imprescindible la coordinación entre los docentes de los diferentes cursos o una programación específica y distintiva para cada uno de ellos. Una tercera opción sería la de convertir al CC

⁷¹ Los centros donde los CC son independientes o complementarios y tienen competencia de otros cursos corresponden a las E 9, 14, 19, 24, 26, 31, 32, 33, 37, 39, 40, 41.

⁷² Los centros donde la conversación está integrada en el curso de lengua y también existe competencia de otros cursos corresponden a las E 1, 18, 29, 44.

en un curso independiente y autónomo que tuviera en cuenta los conocimientos lingüísticos de los estudiantes y sus intereses más particulares e inmediatos, con el fin de negociar los temas de las clases, que deberían ser cerrados e impartidos en una o dos sesiones semanales, es decir, sería un curso alejado completamente de la clase de lengua y los manuales al uso para centrarse en cuestiones prácticas surgidas a partir de las necesidades o curiosidades semanales de los estudiantes.

A este respecto hemos observado que en los centros donde no hay competencia con otros cursos⁷³, los contenidos de la CC tienden a negociarse más y los temas tratados varían desde la práctica de estructuras lingüísticas hasta actividades más libres como debates sobre temas de cultura general, que incluso los mismos estudiantes pueden seleccionar para hacer una presentación oral. Esta flexibilidad a la hora de programar el curso aumenta relativamente cuando la única competencia es el curso de lengua y desaparece a medida que aparecen otros cursos.⁷⁴

Sin embargo, del análisis de las encuestas no se desprende información relativa a un posible solapamiento entre niveles, lo que nos lleva a pensar que éste sería imperceptible, en la medida en que se respetara la programación establecida para cada uno de ellos, respetando los contenidos y objetivos establecidos *a priori* en los programas. De hecho aunque muchos centros ofertan varios niveles, en general los más demandados son los niveles a partir

⁷³ Pueden consultarse las E correspondientes a los centros donde el CC no tiene competencia y se trata de un curso independiente o complementario al curso de gramática (E 2, 3, 4, 5, 6, 10, 13, 15, 17, 21, 22, 23, 25, 28, 34, 43). Por otro lado, existen también centros en los que la conversación está integrada en la clase de lengua y tampoco este curso tiene competencia de otros. La información concreta puede encontrarse en las E 7, 8, 11, 12, 16, 20, 27, 30, 35, 36, 38, 42.

⁷⁴ Sirva de ejemplo la respuesta del informante de la E15 para la pregunta 3 *¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc.)* Respuesta: "Todo eso lo trato yo en el curso de conversación".

del A2, sobretodo en la gama de niveles que va desde el nivel intermedio al avanzado, ambos inclusive ⁷⁵.

<i>Centros con CC independientes o complementarios</i>	Niveles existentes	Niveles más demandados	
Curso independiente: 10 centros	Todos	A1 y A2	(E 2)
	Todos	-	(E 4)
	Avanz/interm	Av	(E 5)
	Todos	Intermedio	(E 6)
	Avanzado	Avanzado	(E 9)
	Intermedio	-	(E 13)
	2/3	Intermedio	(E 14)
	-	-	(E 25)
	básico	-	(E 37)
	2	-	(E 43)
Curso independiente o complementario: 8 centros	Todos	B1, B2 y C1	(E 3)
	-	3	(E 15)
	Todos	Intermedio alto	(E 24)
	Desde B1	B2, C2	(E 32)
	5	Inicial	(E 34)
	5	A2, B1, B2	(E 39)
	5	Intermedio bajo	(E 40)
	Todos	A2 hasta C1	(E 41)
Curso complementario: 6 centros	-	-	(E 10)
	-	-	(E 19)
	9	-	(E 23)
	6/7	Intermedio	(E 26)
	3	-	(E 31)
	Inicial, intermedio	-	(E 33)

Tabla 19

Un posible camino a seguir para evitar el posible problema del solapamiento consistiría en seguir una programación específica para los CC coordinada con el resto de cursos, incluido en primer lugar el curso de lengua del mismo nivel, que fuera al mismo tiempo una programación flexible, de

⁷⁵ Usamos la denominación de los niveles tal y como aparece en los cuestionarios.

manera que permitiera tratar tangencialmente algún tema perteneciente a otros cursos de español con fines específicos (historia, arte, cine, negocios, uno de cultura, gastronomía, noticias de actualidad, etc.), siempre y cuando el objetivo fuera satisfacer las necesidades de los estudiantes y se hubiera negociado el contenido previamente con ellos, que podrían haberlo propuesto tanto como para que el profesor llevara el tema a la clase como para prepararlo ellos mismos para la sesión.

El problema de la integración de la conversación en la clase de lengua afecta directamente a los CC, ya que no sólo puede provocar un cierto solapamiento sino también su desaparición como curso. De hecho, el porcentaje dedicado a la práctica de la conversación en los centros donde está integrada en el curso de lengua es de un 50% (E 7, 12, 44) y puede llegar al 80% (E 20). En estos casos y como ya dijimos en el apartado sobre la tipología de los CC se usan manuales basados en el método comunicativo.⁷⁶

Las opiniones de los profesores sobre el problema de la integración varían. Aunque en la mayoría de los casos los profesores se decantan por ella⁷⁷, se suelen aportar los inconvenientes que no la hacen del todo viable. Uno de los obstáculos que se mencionan es el escaso tiempo del que se dispone para las sesiones, agravado por el excesivo número de alumnos (E 24, 42)⁷⁸. En el caso de que el CC sea un curso complementario al de lengua se habla de la necesidad de “coordinación entre los profesores siempre” (E 19), algo que dependiendo de las características de cada centro pensamos que puede

⁷⁶ Para información más detallada sobre el porcentaje de la clase de lengua dedicado a la conversación y los manuales utilizados véanse el punto 1 del apartado 3.3.2.1. *Tipología de cursos* y el apartado 3.3.2.4. *Material y recursos*.

⁷⁷ Para información detallada sobre los casos en los que los informantes se decantan por la integración de la conversación en la clase de lengua consultar el apartado siguiente 3.3.2.9. *El futuro de los CC*.

⁷⁸ Consultar el apartado 3.3.2.1. *Tipología de cursos*.

encontrarse con dificultades de diversa índole.⁷⁹ Una solución intermedia – según la aportación de uno de los informantes- consistiría en la integración para los niveles inferiores y el CC complementario cuando los estudiantes hubieran alcanzado un cierto dominio del idioma (E 38).

Finalmente, y ante los problemas para integrar la conversación en la clase de lengua, los profesores aportan también nuevas propuestas, como lo es optar por la asistencia personalizada si hay necesidades específicas -situaciones inminentes- tales como presentarse a un examen, incorporarse a un trabajo en un lugar de lengua hispana, etc. En estos casos se propone un curso de conversación específico, que no trate los temas generales de la clase de lengua sino el necesario para cubrir el objetivo de la sesión, enfocada ésta a resolver las “situaciones de urgencia” con un marcado carácter práctico.

3.3.2.8. El futuro de los CC⁸⁰

De la totalidad de los encuestados, sólo 24, un 54,5 % se aventuran a dar una opinión sobre el futuro de las clases de conversación. En general, existe un sentimiento optimista, pronosticando un futuro calificado como *imprescindible, fundamental, muy bueno* e incluso el *único futuro* de la enseñanza del español como lengua extranjera. Sólo en un caso se habla de crisis.

Respecto al problema de la integración de los CC que tratamos en el apartado anterior, excepto tres casos en los que los informantes confían tanto en la integración como en la independencia de los CC respecto al curso de lengua, los informantes que responden se decantan por la integración.

⁷⁹ Un ejemplo puede ser el caso de los centros donde estudiantes de varios niveles de gramática o lengua confluyen en un mismo CC.

⁸⁰ En este apartado se han tenido en cuenta la totalidad de las encuestas, ya que por tratarse de la opinión de los informantes sobre el futuro de las CC todos los comentarios nos han parecido relevantes.

Esta aparente paradoja -integración y al mismo tiempo futuro prometedor- probablemente tenga cabida en un sistema donde la práctica de la conversación esté integrada en la clase de lengua, teniendo igual o mayor peso que ésta y, por lo tanto, ocupando un alto porcentaje de tiempo dentro de cada sesión.

Opiniones sobre el futuro de las CC

	nº de respuestas	
Más demandada	4	(E 1, 15, 31, 39)
Integrada	13	(E 1, 2, 3, 5, 7, 11, 14, 18, 20, 25, 30, 37, 44)
Independiente	3	(E 1, 30, 37)
Independiente con composición	1	(E 4)
Imprescindible (futuro muy bueno)	7	(E 13, 22, 23, 27, 29, 33, 44)
Deberían incrementarse	1	(E 41)
En crisis	1	(E 35)

Tabla 20

3.3.3. Casos específicos

En este apartado recogemos comentarios específicos hechos por los informantes que merecen una especial mención. En algunos casos se trata de aportaciones particulares sobre el funcionamiento de los centros donde desarrollan su labor docente y ,en otras, de opiniones sobre los diversos aspectos incluidos en el cuestionario. Pensamos que estos “comentarios memorables” son imprescindibles para matizar las conclusiones a las que nos lleva el análisis de las encuestas, ya que describen de primera mano la situación de los CC de nuestra muestra.

El primer comentario destacable es la respuesta del informante 27 a la pregunta *¿cómo es el sistema de evaluación?* La repuesta del informante es

“Escucharlos”. Esta respuesta, aunque muy breve, sintetiza la importancia de la producción oral en la clase de conversación. Pensamos que la respuesta supone un reto a la media de minutos que un estudiantes dispone a la semana para hablar en un CC (7.5 minutos), además de para la utilización no sólo de una herramienta de evaluación oral sino también de un método eminentemente comunicativo susceptible de ser negociado con los estudiantes para adaptarlo a sus necesidades. Por lo tanto, interpretamos *Escucharlos* como un *Dejemos hablar a los estudiantes y facilitemos un contexto en el que esto sea posible*, lo cual implica la revisión algunos aspectos que han aparecido a raíz del análisis de los cuestionarios tales como tiempo disponible para hablar en un sesión, actividades motivadoras, interacción y negociación.

Respecto a la metodología y en relación con la aportación anterior, el informante 28 dice que lo más importante es que cada estudiante tenga el máximo de tiempo para hablar, con lo que el profesor debería ser guía, moderador o asistente para ofrecer el apoyo lingüístico requerido por los estudiantes (vocabulario, estructuras, etc.) para ayudar a desarrollar la fluidez de estos en la lengua meta. El informante 29 por su parte dice que la metodología depende del grupo, y así piensan la mayoría de los docentes, ya que son más flexibles a la hora de seleccionar más de uno comparado con los manuales o el sistema del centro. Por lo tanto, aún teniendo en cuenta la existencia de métodos más “atractivos” o “exitosos”, parece que no deberían ser la única opción rentable.

Sobre el futuro de las CC el informante 27 lo describe como el *único futuro que la enseñanza de lenguas puede tener* y en este sentido el informante 19 prevé para ellas un *futuro virtual*. Sin embargo, nos parece que la situación actual de los CC no sigue en este sentido sino al contrario, tal y como se explica en el comentario del informante 43, que recogemos textualmente: “*Me gustaría que se le diera la importancia que merece. Creo que la opinión más generalizada es que el curso*

de conversación es una especie de asignatura de 2ª categoría, fácil de dar, que no requiere muchos conocimientos, ni metodología, ni preparación y que no se puede comparar con otras asignaturas de “más importancia y dificultad” como “Literatura española e hispanoamericana del siglo XX”, que también imparto, o las asignaturas de “Traducción”. Parece que con ser nativo, está todo hecho, tienes el curso preparado y no tienes que trabajar, que basta con llegar a clase y decir: “Hablemos”.

Me parece que los cursos de conversación no son tan fáciles de impartir como pudiera parecer. Hay, por ejemplo, pocos manuales, dedicados exclusivamente a la destreza oral, hay que lidiar con problemas emocionales que pueden hacer que los alumnos no participen (la timidez, el miedo al ridículo, etc.), y hay que incluir actividades muy variadas para que los alumnos estén motivados y las clases sean participativas y dinámicas.

Me gustaría que se dedicara más horas. En mi centro, hace varios años está asignatura tenía el doble de horas. Decidieron restar horas a la conversación en todas las lenguas ofertadas y ampliar las horas destinadas a los cursos de gramática. Por eso no auguro un futuro muy halagüeño para la conversación”.

El informante 39 hablando de tipo de actividades es el único que hace referencia a la importancia del factor afectivo en el aprendizaje de idiomas, al que llama *clima de confianza*.

Un último aspecto en el que se pone énfasis es la pronunciación, aunque sólo en un caso el informante habla de la necesidad del laboratorio de idiomas (E 29).

4. ENCUESTAS A ESTUDIANTES

4.1. Justificación del modelo de análisis

El modelo de encuesta para los estudiantes está formado por doce preguntas que abarcan diferentes aspectos de la CC: necesidades, material, recursos, agrupamientos, actividades, temas, componente lingüístico, expectativas, método de trabajo, preferencias, cosas que no gusta hacer y evaluación.

El objetivo último del análisis es conocer las motivaciones y preferencias de los estudiantes en torno a las CC, así como recopilar información sobre sus métodos de aprendizaje y la valoración u opinión que tienen sobre las CC en general. Algunas de las preguntas ofrecen las respuestas distribuidas en apartados que el estudiante debe marcar. Pensamos que ofrecer las posibles respuestas facilitaría la realización del cuestionario a aquellos estudiantes que tuvieran mayor dificultad para expresarse y al mismo tiempo aportaría al análisis información más específica. Además se les dio la posibilidad de marcar más de una opción. Asimismo para evitar que los estudiantes tuvieran que verse forzados a responder a una o varias de las opciones propuestas sin estar totalmente de acuerdo, a cada una de este tipo de preguntas acompaña una opción abierta (“Otro”) que cada estudiante puede completar y responder si su respuesta no se ajusta a las propuestas en los apartados anteriores.

Por otro lado, existen también preguntas de respuesta libre. Pensamos que sería más adecuado dejar que el estudiante se expresara libremente por ejemplo en lo respecta a sus preferencias sobre temas de conversación (pregunta 6), en lo que respecta a sus expectativas (pregunta 8) o en lo referente a la

opinión sobre la evaluación a través de un examen (pregunta 12)⁸¹. El cuestionario se proporcionó en español a los estudiantes, aunque para su realización contaron tanto con la ayuda del profesor como con la del diccionario. Algunos grupos lo realizaron en clase y otros grupos y/o estudiantes prefirieron hacerlo en casa para disponer más tiempo para meditar sus respuestas. Los datos requeridos a los informantes fueron el nivel, aunque finalmente se pudo realizar a estudiantes de nivel intermedio alto de los CC, la nacionalidad y la fecha. Se optó por un cuestionario anónimo para evitar que los estudiantes pensaran que las respuestas podrían influir en la nota final del curso. Respecto a la nacionalidad, se les requirió con el objetivo de discernir diferencias y similitudes entre nacionalidades que pudiera arrojar luz al análisis de las encuestas.

4.2. Procedimiento

Las encuestas se pusieron a disposición de los estudiantes matriculados en CC de nivel intermedio alto entre los meses de febrero y junio de 2008 en un contexto de inmersión⁸². Se llevó fotocopia de la misma a clase y se repartieron copias a aquellos que quisieron colaborar. En ningún momento se identificó la encuesta con el CC que estaban cursando. En total se obtuvieron 22 encuestas, lo que supone la mitad respecto al número de encuestas obtenidas de los docentes y que analizamos en el apartado anterior. Respecto a la nacionalidad de los encuestados, nos encontramos con un estudiante ruso, un estudiante alemán, un estudiante noruego, un rumano, un estudiante de Corea del Sur,

⁸¹ El modelo de encuesta se puede consultar íntegro en el anexo 4.

⁸² La totalidad de la muestra se recogió de los cursos de español impartidos en el Servicio de Relaciones Internacionales de la Universidad de Alicante en España.

tres estudiantes japoneses y nueve estudiantes estadounidenses. Cinco de los encuestados prefirieron no decir su nacionalidad⁸³.

4.3. Análisis resultado de las encuestas⁸⁴. Datos estadísticos

4.3.1. La motivación

Respecto a la motivación que lleva a los estudiantes a matricularse en un curso de conversación, vemos que la mayoría de los estudiantes de la muestra, aunque tienen además otras motivaciones como veremos más adelante, se acerca a la clase de conversación por placer (50%), lo que puede darnos una idea de las expectativas que traen consigo cuando se matriculan en este tipo de cursos. Podemos pensar que para los estudiantes de la muestra la CC es un ámbito para aprender disfrutando y donde el componente lúdico tiene una papel relevante según podremos comprobar en los resultados del presente análisis. Sin embargo, es necesario destacar que estos estudiantes que se acercaron a las CC por placer también lo hicieron por la necesidad académica de conseguir créditos para su universidad y son en su mayoría estadounidenses (E 14, 15, 16, 18 y 20). Para otro grupo la otra motivación además del placer es la necesidad de practicar la gramática (E 9, 18, 19). Respecto a las respuestas libres, se observa una preocupación por la práctica de la conversación, que nosotros entendemos como adquisición de fluidez, y el vocabulario, tanto la ampliación de éste como la práctica de las palabras que ya se conocen.

Motivación para matricularse en un curso de conversación

respuestas de 22 informantes

Necesito los créditos	7 (E 5, 14, 15, 16, 18, 20, 22)
Por placer/me gusta	11 (E, 1, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 21)

⁸³ Las 22 encuestas pueden consultarse en el anexo 5.

⁸⁴ La numeración de las encuestas no ha sido cronológica, sino más bien por grupos geográficos, tal y como puede verse en la plantilla del anexo 6, con vistas a observar con mayor claridad las diferencias y similitudes entre los distintos estilos de aprendizaje existentes entre las diferentes culturas/nacionalidades que los análisis de las encuestas pudieran poner de manifiesto.

Por turismo	
Por mi trabajo	2 (E 2, 6)
Necesito practicar mi gramática	4 (E 7, 9, 18, 19)
Otro:	
-Mejorar mi conversación	(E 3, 11)
-Quiero practicar la gramática y el vocabulario	(E 4)
-Practicar la fluidez y expandir mi vocabulario	(E 19)
-practicar más (la conversación)	(E 21)

Tabla 21

4.3.2. El material

Las preferencias sobre el material se encuentran divididas entre la necesidad de un soporte físico que dé sentido a las clases de conversación (50% de las respuestas manifiestan la preferencia por un libro) o la clase oral, opción en la que incluimos el uso del cuaderno para tomar notas. Es destacable que entre la necesidad de tomar notas y la clase “libre”, los estudiantes se decantan por la primera opción. Podemos concluir que los estudiantes de la muestra prefieren una CC oral pero teniendo a su disposición su cuaderno para tomar notas y no para la realización de ejercicios escritos. Esta preferencia pone de manifiesto la autonomía de los estudiantes de la CC, que parecen estar en disposición de escribir, siempre y cuando sea estrictamente necesario, esto es, para recopilar aquello que realmente interesa a cada uno en particular. Hay que destacar que en este nivel las imágenes y tarjetas para motivar la conversación son la opción menos marcada junto con las fotocopias. También ello nos lleva a pensar que los estudiantes de intermedio alto manifiestan un alto grado de autonomía y ya no requieren actividades dirigidas en papel. Respecto a comentarios específicos, sólo aparece una referencia sobre la integración de las destrezas en la E 18, en la que el informante afirma que le gusta una mezcla de hablar y leer en clase.

Material preferido

Un libro	11	(E 2, 4, 6, 8, 9, 10, 14, 18, 19, 21, 22)
Fotocopias	4	(E 14,18, 19, 21)
Mi cuaderno para tomar notas	14	(E 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 22)
Imágenes, tarjetas	6	(E 3, 12, 15, 18, 19, 21)
Nada, clase sólo oral	9	(E 1, 3, 6, 7, 11, 16, 17, 20, 21)

Tabla 22

4.3.3. Los recursos

Como podemos observar en el cuadro siguiente, hay una especial preferencia por lo visual. Los recursos más escogidos por los informantes son las imágenes y los juegos a través de tarjetas (9+10), lo que supone un 51,3 % de las 37 respuestas diferentes obtenidas de los 22 informantes⁸⁵. Casi con el mismo porcentaje destaca la necesidad del soporte físico del papel, que incluya tanto vocabulario como estructuras, lo cual concuerda con las motivaciones que analizamos en 4.3.1. al analizar las respuestas libres. Dichos recursos textuales representan el 40,5% de las 37 respuestas de la muestra. El recurso que según los estudiantes menos les ayuda a hablar es el vídeo, aspecto que nos debe hacer reflexionar sobre el uso del mismo en dichas clases. Como comentarios particulares recogemos los dos casos recogidos en la muestra (E 3 y 5), cuyo denominador común es el debate, entendido como recurso motivador de la conversación debido al aspecto polémico de los temas que se tratan generalmente.

⁸⁵ Pensamos que la aparente contradicción entre los resultados del apartado anterior (los informantes no quieren imágenes ni tarjetas) y el presente apartado, en el que se observa una predilección por estos recursos tiene su explicación en que los estudiantes prefieren no disponer de ellos en papel formando parte de un libro o cuaderno (“material fijo”), sino a través de proyecciones o tarjetas que el profesor lleva a la clase (“material móvil”). Pensamos que este tipo de “material móvil” es más atractivo porque ofrece a los estudiantes la posibilidad de despegar del papel para tener una conversación más autónoma que en algunos casos los propios estudiantes califican de “libre”.

*Recursos que ayudan
más a hablar*

37 respuestas diferentes de 22 informantes

RECURSOS VISUALES	Vídeos	1 (E 1)
	Imágenes: fotos, etc.	9 (E 1, 2, 6, 10, 15, 16, 18, 20, 22)
	Juegos: tarjetas	10 (E 1, 2, 8, 12, 14, 15, 17, 18, 21, 22)
RECURSOS TEXTUALES	Textos	6 (E 1, 6, 7, 11, 14, 17)
	Ejercicios en papel (vocabulario, estructuras)	9 (E 1, 4, 6, 8, 11, 13, 14, 15, 19)
	Otro: -polémico	(E 3)
	-debates y presentaciones	(E 5)

Tabla 23

4.3.4 Los agrupamientos

Sobre la manera de agruparse en clase para trabajar, los informantes prefieren por igual el foro de la clase que el trabajo con parejas alternas. Tanto uno como otro suponen 12 respuestas cada uno del total de 34 respuestas diferentes de los 22 informantes, lo que supone cada uno de ellos un 35,2 % del total de las respuestas. Sin embargo, es necesario destacar que los estudiantes que prefieren ambas opciones sólo son 6 (en negrita en el cuadro). El resto, 12 informantes, es decir, el doble, tan sólo prefiere una de las dos opciones o una combinación con otros dos métodos (*sólo y hablar con el profesor individualmente*). Destaca también que el siguiente modo de trabajo en clase preferido sea *hablar con el profesor individualmente*, por delante de la *pareja fija* o el *trabajo solo*⁸⁶.

Agrupamiento

34 respuestas diferentes de 22 informantes

Solo	3 (E 1, 19, 22)
El profesor habla individualmente con cada estudiante	6 (E 1, 2, 3, 7, 17, 20)
En pareja siempre con el mismo compañero	1 (E 15)

⁸⁶ Entendemos *trabajo solo* como tarea preparatoria para una puesta en común posterior con el profesor, la pareja, el grupo o el foro de la clase.

En pareja con diferentes compañeros	12	(E 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 13, 14, 18, 21)
Toda la clase habla con el profesor	12	(E 3, 4, 6, 9, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 22)

Tabla 24

4.3.5. Las actividades

La preferencia sobre las actividades está en consonancia con los comentarios que los informantes hicieron hablando de sus motivaciones y también con los resultados obtenidos al analizar los recursos (vid. 4.3.3). En dichos apartados como en éste de actividades se ve el interés por parte de los estudiantes de practicar y ampliar el vocabulario. Este interés aparece incluso en el único comentario libre obtenido de entre los 22 informantes (“Otro” en el cuadro, E 19). Concretamente los datos nos dicen que la respuesta más repetida hace referencia a aprender palabras y expresiones (15 veces), seguida de los debates y la conversación “libre” en igual número de veces, esto es, 12 veces cada opción. Destaca al igual que en otros apartados la desconfianza en las actividades con vídeo -ningún informante respondió- y la poca preferencia por actividades como las presentaciones, las preguntas al compañero o el comentar un texto después de su lectura. Comentar una imagen, siguiendo los resultados del análisis en los apartados anteriores, es también una actividad bastante valorada respecto a estas últimas (se respondió 9 veces).

Actividades

De vocabulario: aprender palabras y expresiones	15	(E 2, 3, 4, 6, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22)
Debates sobre un tema	12	(E 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 13, 14, 15, 17)
Presentaciones	3	(E 2, 5, 15)
Leer un texto y comentarlo	4	(E 5, 9, 13, 18)
Diálogos con mi compañero	5	(E 2, 3, 8, 10, 15)
Encuestas/test/cuestionarios a mi compañero	3	(E 3, 19, 22)

Explicar una imagen	9 (E 1, 4, 6, 13, 14, 15, 18, 21, 22)
Juegos: adivinar, resolver un problema, etc.	7 (E 1, 4, 8, 14, 15, 21, 22)
Conversación "libre", sin papel	12 (E 3, 4, 6, 8, 9, 12, 14, 15, 18, 20, 21, 22)
Ver un vídeo y comentarlo	-
Otro: -juegos de vocabulario	1 (E 19)

Tabla 25

4.3.6. Los temas de conversación

Respecto a los temas que atraen la atención de los estudiantes, destaca en primer lugar la variedad de éstos. Sin embargo, se observa una predilección por las costumbres y aspectos culturales en general. Además de la cultura, se incluyen a veces temas que forman parte de cursos de español con fines específicos como el arte, la historia y el cine. Si bien es cierto, contenidos de estos cursos cabrían dentro de un CC con un tratamiento distinto, con el fin de evitar los posibles problemas de solapamiento que abordamos en el apartado 3.3.2.7., y tal y como hemos aplicado en nuestra propuesta de unidad didáctica sobre el cine. En este intento de dar cabida al mayor número de temas posibles propuestos por los estudiantes, los temas muy específicos se podrían abordar de una manera individual, motivando al estudiante a preparar una tarea-presentación en la que se expusiera el tema de interés y al mismo tiempo se hiciera partícipe a la clase a través de la interacción (preguntas, debate, juego, etc.). Observando nuestra muestra, concretamente los temas que proponen los informantes, se tratarían de esta forma temas como el fútbol y las noticias de actualidad y ,en general, cualquier tema que no tuviera una gran representatividad en las preferencias del total de la clase.

Temas de conversación

Cultura	9	(E 3, 4, 6, 10, 11, 15, 16, 19, 20)
Arte	5	(E 1, 8, 14, 15, 16)
Historia	5	(E 1, 11, 13, 14, 17)
Política	2	(E 3, 17)
Costumbres	12	(E 3, 4, 5, 6, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 22)
Noticias	1	(E 4)
Problemas sociales	1	(E 6)
Negocios	2	(E 7, 11)
Lenguaje popular	1	(E 8)
Fútbol	1	(E 15)
La vida	1	(E 19)
Películas	1	(E 22)
Otros: todo	3	(E 2, 18, 21)

Tabla 26

4.3.7. El componente lingüístico o mejorar el idioma

El principal objetivo lingüístico⁸⁷ de los estudiantes cuando deciden formar parte de una CC es aprender vocabulario, si bien observando el cuadro se aprecia que también se consideran muy importantes practicar la gramática y adquirir fluidez, tal y como reflejan también los resultados en el apartado 4.3.1.1. sobre la motivación. En 6 de los informantes aparece también una preocupación por la pronunciación, contenido que los libros de nivel intermedio y las clases de conversación, según vimos en el apartado de las encuestas de los profesores, no suelen incluir.

⁸⁷ En este apartado se han analizado aspectos meramente lingüísticos, es decir, aquellas motivaciones relacionadas con el progreso en la lengua meta, dejando a un lado otro tipo de motivaciones "sociales" que se recogieron en el apartado 4.3.1. *Motivaciones* tales como conocer gente, divertirse, etc.

Aspecto del idioma que se quiere mejorar en la clase

El vocabulario	17	(E 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22)
Las expresiones	10	(E 3, 6, 8, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 21)
Fluidez	12	(E 1, 2, 3, 4, 5, 6, 14, 15, 16, 18, 19, 22)
Pronunciación	6	(E 1, 3, 6, 15, 18, 21)
Los tiempos verbales: los pasados, ser-estar, el subjuntivo	13	(E 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 17, 18, 19, 22)
Otro:		

Tabla 27

4.3.8. Las expectativas

Los estudiantes que se acercan a las CC tienen como expectativa principal mejorar su fluidez y en segundo lugar hablar durante mayor cantidad de tiempo en la lengua meta. Así, los estudiantes buscan mejorar el ritmo de sus intervenciones en español, ya que en este nivel poseen una base gramatical aceptable. Además, el aula se convierte en el ámbito donde más español pueden practicar. Esta aparente paradoja, si pensamos que los estudiantes de la muestra disponen de un contexto de inmersión y, sin embargo, demandan más tiempo para practicar la lengua objeto, quizá sea debida a que aun en un contexto de estas características el uso del idioma se reduce a situaciones limitadas y el contacto con los nativos es mínimo. De ahí que entendemos ese “hablar más” como la oportunidad de hacer más intervenciones en la clase, ya que fuera de ella parece que la práctica del idioma resulta insuficiente⁸⁸. Paralelamente en el contexto del aula vimos también esta necesidad de disponer de más tiempo para intervenir en clase. A esa conclusión nos condujo el análisis de las encuestas a los profesores, cuando calculamos que los estudiantes disponen de poco más de 7.5 minutos en una sesión de dos horas para sus intervenciones.

⁸⁸ Algunos estudiantes de la muestra (contexto de inmersión) interactúan raras veces con un nativo. Según nuestra experiencia tan sólo aquellos que están alojados con familias españolas tienen la oportunidad mantener conversaciones regularmente.

Por lo tanto, podemos concluir que en cualquiera de los dos ámbitos, el aula o fuera del ella, las respuestas recopiladas son el reflejo de la existencia de una demanda por parte de los estudiantes de disponer de más tiempo para expresarse en el idioma meta.

Expectativas del curso

Menos gente	1 (E 1)
Mejorar fluidez	8 (E 3, 4, 5, 6, 8, 14, 16, 20)
Tiempos verbales	2 (E 3, 4)
Aumentar mi vocabulario	5 (E 4, 6, 8, 14, 18, 19)
Sentirme segura (para hablar)	3 (E 4, 22)
Hablar más/lo máximo	6 (E 5, 6, 11, 14, 18, 21)
Nivel más alto	1 (E 7)
Conocer a otras personas	1 (E 8)
Divertirme	1 (E 8)
Hablar más libre	1 (E 12)
Aprender más expresiones coloquiales	3 (E 15, 18, 19)

Tabla 28

4.3.9. Las herramientas

Para los estudiantes no hay una única herramienta que les apoye en el proceso de aprendizaje sino varias, que son valoradas casi en la misma medida. Por un lado, agradecen que el profesor corrija siempre; por otro, consideran también útil disponer del material para familiarizarse con él antes de la sesión, de manera que en clase se rentabiliza más el tiempo para dedicarlo a hablar. En tercer lugar, y como dijimos arriba en la misma medida, se valoran las tareas orales interactivas. Por último, también se valoran positivamente por parte de los estudiantes herramientas que pueden tener una buena influencia en el progreso de sus habilidades orales tales como hacer tareas escritas y escribir

todo lo que se dice en clase, aunque no sean propiamente tareas donde se pongan en marcha las destrezas orales.

Método que ayuda más

El profesor corrige siempre	8	(E 3, 6, 7, 12, 14, 15, 20, 21)
Escribir todo lo que decimos en clase	6	(E 2, 16, 17, 19, 20, 21)
Leer el material en casa antes de la clase	8	(E 1, 2, 4, 10, 14, 18, 20, 21)
Hacer tareas escritas	7	(E 1, 11, 14, 15, 18, 21, 22)
Hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero)	8	(E 4, 5, 6, 8, 15, 18, 19, 21)

Tabla 29

4.3.10. Lo que gusta

Sobre lo que gusta hacer en general a los estudiantes de la muestra, vemos claramente en el cuadro siguiente, cuyas respuestas similares han sido agrupadas en bloques, una preferencia por realizar actividades a coro en el foro de la clase sobre cualquier tema en general, tal y como vimos en los resultados sobre los temas de conversación del apartado 4.3.6. Este bloque 1 al que hemos llamado *Hablar en grupo sobre temas generales* supone un 65,6 % del total de respuestas y dista del resto de bloques con un porcentaje notable. Seguidamente y como va siendo la tónica general en cada uno de los apartados analizados, aprender vocabulario tiene una posición destacada (bloques 2 y 3), que suponen entre los dos el 21,8 % del total de respuestas. El tipo de actividad que se prefiere para ello son los juegos (bloque 2). Hablar en pareja, practicar la gramática y conocer los errores son otras preferencias aunque como vemos por el número de respuestas (1 ó 2) tienen muy poca representatividad dentro de nuestra muestra.

Lo que gusta.

Distribución por bloques de las 32 respuestas diferentes de los 22 informantes de la muestra.

BLOQUE 1: HABLAR EN GRUPO SOBRE TEMAS GENERALES 21 respuestas	Toda la clase habla con el profesor	(E 11)
	Hablar (mucho, con el profesor, con los compañeros)	(E 1, 2, 3, 4, 10, 17)
	Debatir sobre temas polémicos	(E 3, 4, 6, 7, 14, 15, 22)
	Hablar de temas interesantes y nuevos cada día	(E 5, 19)
	Conocer nuevas ideas, culturas de otros países	(E 1, 13, 18)
	Hablar como un grupo	(E 22)
	Hablar sobre expresiones coloquiales	(E 16)
BLOQUE 2: JUEGOS 6 respuestas	Juegos	(E 4, 8, 14, 15, 22)
	Juegos con mucho vocabulario	(E 21)
BLOQUE 3: APRENDER VOCABULARIO 1 respuesta	Aprender palabras y frases que no están en los textos	(E 19)
BLOQUE 4: HABLAR EN PAREJAS 2 respuestas	Diálogos	(E 2)
	Hablar con un compañero que no hable mi mismo idioma	(E 20)
BLOQUE 5: PRACTICAR LA GRAMÁTICA 1 respuesta	Practicar cada día un tiempo verbal	(E 21)
BLOQUE 6: CORRECCIÓN 1 respuesta	Saber mis errores	(E 1)

Tabla 30

4.3.11. Lo que no gusta

Sobre lo que no gusta hacer en las CC hemos agrupado las respuestas - muy diferentes entre sí ya que la pregunta era abierta- intentando buscar algunos puntos en común. Así, vemos que en el bloque 1, el mayor, recoge aquellas respuestas en las que los estudiantes manifiestan que no les gustan actividades en las que no se interactúa, tales como escribir, leer, ver vídeos, hacer una presentación, o tareas que los mismos informantes califican de “actividades que no son de conversación”. Además hemos incluido una situación como la que refleja la respuesta de la E 5, que el informante explica como aquella en la que una persona acapara la mayoría del tiempo de la sesión, además de interrumpir hasta el punto de entorpecer el diálogo en el aula. En el segundo bloque no hemos recogido tipo de actividades sino respuestas personalizadas sobre la insatisfacción sobre el uso del idioma. Se recogen respuestas en las que se observa la imposibilidad de usar el idioma, bien porque el tema no interesa, bien porque no se tienen las herramientas. Además se entreve una sensación de pérdida de tiempo que con la respuesta de la E 17 se hace más que evidente. Finalmente, en el bloque 3, aunque las respuestas podrían de una u otra forma incluirse e interrelacionarse con los bloques 1 y 2, hemos preferido agruparlas aparte por considerar que aparecen factores que no pertenecen estrictamente al ámbito del aula sino al del centro (el libro y el número de estudiantes por grupo). También hemos incluido aquí una respuesta que estaría relacionada con la organización del centro respecto al número de estudiantes por curso. La respuesta en concreto se refiere al hecho de tener que hablar mucho con los compañeros, algo que el informante valora negativamente, probablemente porque para él la interacción ideal más fructífera sea con nativos, bilingües o con el profesor, pero no con compañeros que tienen su mismo nivel de idioma. Hemos recogido las respuestas de este último bloque

porque ,aunque nos consta por propia experiencia que en ocasiones los centros cuentan con grupos numerosos por motivos extraacadémicos y comprendemos que los agrupamientos en estos casos son pedagógicamente más rentables para la organización en el aula, pensamos que la opinión de los estudiantes constituye una fuente de información valiosísima para aquellos centros en los que se apueste por mejorar la calidad de la enseñanza.

Lo que no gusta

Distribución por bloques de las 18 respuestas diferentes de los 22 informantes de la muestra.

BLOQUE 1: ACTIVIDADES NO INTERACTIVAS 10 respuestas	Escribir	(E 3, 4, 19)
	Tareas que no son conversación	(E 8, 22)
	Ver vídeos	(E 19, 21)
	Presentaciones	(E 3)
	Leer un texto largo	(E 19)
	Cuando una persona habla todo el tiempo y no para de interrumpir	(E 5)
BLOQUE 2: INCUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS EN TORNO AL TEMA 5 respuestas	Cuando no puedo dar mi opinión	(E 10)
Conversación sobre temas fáciles	(E 11)	
Hablar sobre política	(E 12)	
Hablar sobre un tema	(E13)	
Cuando no hacemos nada	(E 17)	
BLOQUE 3: ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN DEL CURSO 3 respuestas	El libro	(E 14)
Hablar mucho con compañeros	(E 22)	
Mucha gente en la clase	(E 1)	

Tabla 31

4.3.12. La evaluación

De total de informante el 86,3 % piensa que es necesario evaluar el curso a través de un examen. De este porcentaje más de la mitad responde que es

necesario un examen oral, si bien 5 de ellos ven conveniente completar la evaluación con un examen escrito junto con otros tres informantes que sólo son partidarios del examen escrito (E 5, 8 y 22). Teniendo en cuenta que el curso de la muestra consta de 4 semanas con sesiones de 50 minutos cada día de lunes a viernes, destaca el comentario del informante de la E 14, en el que se manifiesta la necesidad de hacer incluso más de un examen. Sin especificar el tipo de examen, los dos comentarios recogidos en los que se apuntan las causas que llevan a los informantes a apoyar el uso de esta herramienta de evaluación coinciden en que se trata de la necesidad de autoevaluar su propio proceso de aprendizaje, a la vez que de motivar la fijación de vocabulario y expresiones a través del estudio memorístico. Así, los informantes (E 2 y 13) coinciden en que el hecho de tener que hacer un examen es mejor para estudiar y/o memorizar el vocabulario y las expresiones. Respecto a las causas que motivan la elección por un tipo u otro de examen (oral y escrito), los informantes lo argumentan obviamente teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje, es decir, teniendo en cuenta aquellos métodos que a título personal les ayudan a aprender más y mejor, tal y como hemos ido viendo a lo largo de los apartados anteriores. Así, el informante de la E 5 dice que prefiere los exámenes escritos porque es posible leerlo todo varias veces. Un comentario similar es el del informante de la E 21: "cuanto más escribo, más entiendo". Del grupo que comentamos arriba que apoyan tanto el examen oral como el escrito, recogemos el comentario de la E 19, en la que el informante deja claro que cada tipo de examen evaluaría aspectos diferentes del curso, de tal manera que en el examen oral se tendría en cuenta la comunicación y en el escrito la corrección de las estructuras.

Finalmente, hay que destacar el bajo porcentaje de informantes que afirman que los exámenes no son necesarios. Este grupo supone únicamente el 13,6 % (E 4, 15 y 17). Es necesario aclarar que aunque el informante de la E 15 no apoya la realización de un examen, sí está a favor de una herramienta de

evaluación, que consistiría en la realización de un proyecto oral en grupo. Probablemente las causas por las que los informantes no vean como necesaria la realización de los exámenes se encuentren en sus propias necesidades y en las expectativas con las que se acercaron al CC (interés académico de conseguir créditos, aprobar un examen, placer, conocer gente, etc.). A este respecto contamos sólo con un comentario en la E 4. En ella el informante afirma que es más importante hablar y aprender en el curso que hacer un examen.

La evaluación

Necesidad de examen oral	13	(E 1, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20, 21)
Necesidad de examen escrito	8	(E 5, 8, 12, 14, 18, 19, 21, 22)
Necesidad de examen sin especificar	4	(E 2, 6, 8, 13)
Examen innecesario	2	(E 4, 17)
Un proyecto oral en grupo	1	(E 15)

Tabla 32

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS A PARTIR DE LA BIBLIOGRAFÍA Y ENCUESTAS

5.1. Aportaciones bibliográficas sobre los componentes de la clase ELE de conversación

La primera conclusión a la que llegamos antes de consultar la bibliografía específica es que la oferta de manuales es escasa. Centrándonos en la bibliografía, se plantea como objetivo de las clases ayudar al estudiante a desenvolverse en una situación comunicativa real en sus dos vertientes,

unidireccional (producción) y bidireccional (negociación con el interlocutor), por lo que el registro más adecuado para ello sería el coloquial y familiar y el material se extraería de fuentes que reflejaran este tipo de lenguaje (novelas, series, *talk shows*, cartas familiares, etc.). Dentro del material auténtico, jugaría un gran papel el componente visual (imágenes, fotos) debido a su potencial para motivar la comunicación. Sobre los contenidos, en el programa se incluirían además de los contenidos propiamente lingüísticos, otros tipos que recogieran las características que forman parte de la expresión oral tales como la pronunciación, la entonación, los silencios (nivel fónico), la inmediatez y la espontaneidad, el lenguaje corporal de los gestos y movimientos, etc. También se incluirían estrategias de comunicación dentro de las que estarían las de compensación, tales como pedir ayuda al interlocutor, paráfrasis, etc. Para ello sería de gran importancia además contar con el componente intercultural que permitiera tanto recibir conocimientos sobre otra cultura como evitar malentendidos culturales (saber interpretar las situaciones cotidianas en relación con el lenguaje utilizado, superar los estereotipos. Sobre la metodología, el profesor es modelo de comunicación y tiene el papel de moderador y la función de hacer emerger los conocimientos previos de los estudiantes. El enfoque por tareas con la técnica de los agrupamientos y las estrategias de dinamización de la conversación son las más adecuadas, ya que fomentan la comunicación natural y fluida a través de la interacción en diferentes situaciones. El tratamiento de los errores durante la interacción y exposición oral, consistiría no en corregir sino en ayudar al estudiante a reparar los errores a través de hipótesis, terminando sus frases, etc., (corrección comunicativa), lo que evitaría el tener que interrumpir la comunicación, ya que se focalizaría el contenido del mensaje y no la forma. Además de los errores generales se ayudaría a reparar fallos relacionadas con los contenidos incluidos que mencionamos antes, es decir, los referentes a pronunciación, modalizadores

de la conversación, pausas, etc. Durante el proceso el profesor podría toma nota de los errores y trabajar la forma *a posteriori*. Respecto a las actividades, reflejarían situaciones de la vida real, tal y como apuntamos antes, se adecuarían al nivel de aprendizaje y estarían graduadas, de manera que progresivamente se trabajara desde la producción más dirigida hasta la más libre (diálogos, debates, etc.). Para la evaluación de las expresión oral en la clase ELE de conversación serían adecuadas la autoevaluación del estudiante, para la que no habría necesidad de realizar pruebas concretas sino que se usaría la hoja de autoevaluación, y los informes recogidos por el profesor. Sin embargo, a la hora de decidir la promoción o no de un estudiante al nivel siguiente, se utilizarían dos o tres tipos de pruebas, también graduadas, para evitar provocar ansiedad, que podrían incluir las de apoyo gráfico, las similares a las realizadas en clase y la exposición de un tema. Los criterios de evaluación serían un máximo de siete de los incluidos en el MCRE.

5.2. Conclusiones y propuestas a partir de las encuestas de los docentes

1. La media de estudiantes en los CC es 16, lo cual supone un número elevado si consideramos que se suele disponer de entre una y tres sesiones de 50 minutos por semana. Ante la evidencia del excesivo número de alumnos, parecen más rentables clases más largas concentradas en una o dos sesiones semanales que distribuidas en tres días. Asimismo hay que destacar la utilidad en esta situación de hacer uso de los agrupamientos y el enfoque por tareas. Por otra parte, la situación ideal incluiría actividades extraacadémicas además de un contexto de inmersión. Como vimos en las encuestas de los estudiantes, incluso en contextos de inmersión los

estudiantes no se relacionan con hispanohablantes y es necesaria la práctica de la conversación en el habla. Algunas propuestas de los docentes para completar los contextos de inmersión o suplirlos en los casos de no inmersión serían hacer una salida al cine para ver una película en español, ir al mercado, hacer una visita cultural por la ciudad preguntando la ubicación de determinados lugares, asistir a una exposición para comentarla después, participar en un *rincón latino* con intercambios lingüísticos o en *chats*, escuchar música en español o emisoras de radio con canales en español, hacer cursos de gastronomía, flamenco, etc., es decir, cursos en español sobre un tema de la cultura española impartido en español. Aunque se trata de actividades de ocio, pensamos que algunas de las actividades propuestas requerirían de una preparación previa (por ejemplo un cuestionario para la visita cultural de la ciudad y un vocabulario o una investigación de lugares de interés por grupos para explicar al resto de la clase *in situ*).

2. El grupo plurilingüe es considerado por los docentes como más enriquecedor y estimulador de la conversación en el aula que el grupo monolingüe, no sólo en materia lingüística sino también en lo que concierne a las aportaciones culturales entre los alumnos. Respecto al primer aspecto, el beneficio se produce en la medida en que los estudiantes hacen reflexiones sobre su propio idioma y comparan con los otros. Para ello usan su propio idioma como lengua vehicular para alcanzar la lengua meta, no sólo en los primeros estadios del aprendizaje sino a lo largo del proceso.

Debemos considerar este estadio intermedio como una parte del proceso y como una herramienta más dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, en ocasiones la lengua vehicular va a ser la lengua franca que va a permitir la comunicación entre los propios estudiantes. Por lo tanto, el uso de la lengua vehicular cabe en nuestra propuesta, en tanto que está exenta de prohibiciones de una u otra lengua,

aunque trate de motivar y promover el uso de la lengua meta. El mismo tratamiento se aplica al componente cultural, si bien hacia éste se dirige más el proceso de aprendizaje, ya que gracias a él la conversación adquiere sentido en tanto que gira entorno a un tema, costumbre, etc. El componente cultural es el componente básico de contenido y se convierte en el objeto de conocimiento para el estudiante. Por ello, en nuestra propuesta didáctica (apartado 5) se ha construido la unidad didáctica previa selección de dicho componente, en este caso el mundo del cine.

3. Centrando nuestra atención en el alumno, el profesor es consciente de la cantidad de variables con las que se enfrenta en el aula y que debe aunar y satisfacer desde diferentes frentes. Estas variables tienen que ver con los diferentes intereses, conocimiento del mundo, estilos de aprendizaje y carácter de los estudiantes. De ahí la necesidad de una programación que incluya contenidos culturales por un lado –como vimos en el punto 2– y actividades variadas, motivadoras y adaptables que cubran el mayor número de variables posibles. Para ello habría que hacer un análisis de necesidades previo y negociar qué contenidos del programa les serían más útiles. Un vez establecido el programa se tendría en cuenta como punto de partida la necesidad de establecer vínculos afectivos entre los estudiantes para promover la cooperación e interacción desde el primer momento – recordemos que uno de los principales problemas, señalado por los profesores, que tienen los estudiantes para hablar en el aula es la timidez-. La característica adaptable del material lo haría rentable y reutilizable con lo que se facilitaría además la labor del profesor, ya que como vimos en el apartado de bibliografía, la oferta de material para los CC es bastante reducida y casi siempre el profesor imparte el curso al mismo tiempo que lo prepara. Por otra parte, el tratarse de un material auténtico y, por lo tanto

perecedero, (noticias, libros, películas y temas de actualidad) necesitaría una continua revisión y una actualización de al menos una vez por año (E 31).

4. Otra característica necesaria de las CC que afecta a los contenidos y se señala en las encuestas es su necesario sentido práctico, siendo éste uno de los factores determinantes a la hora de participar más o menos en la clase (E 38). Por ello se debería ofrecer a los estudiantes diferentes registros del lenguaje, haciendo hincapié en el lengua coloquial o estándar y en las herramientas necesarias para desenvolverse en las situaciones diarias.

5. Siguiendo con el punto anterior y a la luz de las encuestas, los CC se caracterizan por la ausencia del uso de un manual. Por las características del material mencionadas arriba, parece más rentable que la elaboración de un manual fijo la elaboración de una guía de conversación para cada uno de los contenidos del curso, que facilitara la labor del profesor y diera agilidad a la preparación del curso. Dicha guía incluiría por ejemplo plantillas ya preparadas para que los estudiantes investigaran sobre un tema, aunque podrían modificarse según sus propuestas (ver la unidad de muestra en el apartado 6), tarjetas con imágenes o vocabulario de las que se seleccionaría una cantidad según las características del grupo, etc. Esta guía tendría formato de cuadernillo y constaría de unidades didácticas de conversación que incluirían herramientas necesarias para desarrollar las actividades y que el estudiante podría consultar (vocabulario, estructuras, imágenes, etc.), así como las diferentes actividades a realizar con indicaciones sobre el método de trabajo.

6. La carencia de programación para los CC tanto institucionalizada como particular del centro o del docente es generalizada, aunque la mayoría de los profesores la consideran necesaria incluso para los diferentes niveles. Partiendo de que no todos los centros incluyen la práctica de la conversación en el curso de lengua (integración) y de que, por lo tanto, los CC son una

realidad en la enseñanza ELE, la programación se hace necesaria, más teniendo en cuenta los problemas de solapamiento que la falta de ella causa en un mismo centro y los problemas de equivalencia de niveles que conlleva entre centros diferentes. Dicha programación debería ubicarse dentro de los proyectos curriculares de centro, siendo específica de los CC y paralela a las de otros cursos ofertados, además de estar vinculada especialmente al nivel de gramática correspondiente que se estimara necesario alcanzar para poder llegar a los objetivos marcados en el nivel del CC en cuestión. Su carácter unificador lo obtendría siguiendo las indicaciones que señala el MCRE sobre la lengua hablada para cada uno de los niveles de conocimiento del idioma, así como el Proyecto Curricular del Instituto Cervantes, modelo de referencia ya para algunos de los centros de nuestra muestra.

Por lo tanto, pensando en una oferta de los CC como complementarios o independientes de la clase de lengua, se podrían contemplar tres opciones:

a) Ofrecer CC hasta un nivel intermedio B1 e incentivar a los estudiantes a seleccionar cursos de contenido específico a partir de este nivel para especializarse en todas las competencias posibles (léxicas, discursivas, comunicativas, culturales) dentro de un ámbito concreto como el arte, la historia, la literatura, el cine o los negocios. El objetivo de estos cursos no sería la práctica estricta del idioma sino el aprendizaje de conocimientos (E 17). Según este modelo se trataría de ofrecer en los niveles iniciales las herramientas para cubrir necesidades básicas tales como hablar por teléfono o pedir en un restaurante. Hasta el nivel intermedio se ofrecerían las herramientas para poder desenvolverse en una conversación sobre un tema general como el cine, las costumbres o las noticias en prensa. Las herramientas de apoyo serían léxicas y conversacionales para que el estudiante pudiera ponerse de acuerdo, expresar una opinión o protestar. A

partir del nivel B2 los cursos específicos profundizarían en el ámbito en cuestión y se le ofrecerían al estudiante las herramientas anteriores más las necesarias para argumentar, analizar, informar y contrastar.

b) Ofrecer cursos de conversación pluridisciplinares, donde se tratarían temas de diferentes ámbitos (cultura, cine, literatura, prensa, arte, historia, negocios, etc.) Para los niveles más bajos se desarrollarían más las competencias léxicas y funcionales.

c) Ofrecer cursos de conversación personalizados y de carácter único (“a la carta”) al margen de las opciones anteriores, cuyos contenidos fueran propuestos por los estudiantes según las necesidades específicas del momento.

En lo que concierne a los centros donde la conversación estuviera integrada en la clase de lengua, bastaría con seguir la programación establecida, así como las pautas de los manuales, por lo general de corte comunicativo, tal y como indicaban algunos informantes en el apartado sobre el material (3.3.2.4.). En el curso de lengua estarían incluidos por ejemplo contenidos de cultura general o de ámbitos tan populares como el cine, mientras que de otros ámbitos más minoritarios como la literatura o los negocios sólo se incluirían contenidos generales, noticias de actualidad o textos muy concretos (E 44).

7. La metodología más adecuada sería la comunicativa, aunque como vimos en las encuestas los profesores renunciarían a ella dependiendo de los estilos de aprendizaje de los alumnos (Vid. tablas pp. 53-54). En nuestra propuesta de unidad didáctica hemos incluido actividades diversas para cubrir diferentes estilos de aprendizaje, que suelen confluir precisamente en el gusto por la variedad (E 34). Respecto a los agrupamientos también habría variedad y se trabajaría tanto en parejas, en grupos como toda la clase. Las parejas y grupo no serían fijos, sino que se buscaría la alternancia para

motivar la interacción entre los estudiantes, que conduciría al enriquecimiento de la clase tal y como se indicó en el punto 2. La segunda metodología a la que se refieren los docentes es el enfoque por tareas, que nosotros hemos incluido en nuestra propuesta como *Tarea previa de investigación*, que consiste en una búsqueda de información por parejas (Vid. unidad didáctica p. 105). Sin embargo, como dijimos arriba, intentando respetar y satisfacer todos los estilos de aprendizaje y la ayuda que proporcionan las diferentes metodologías, incluimos también ejercicios de vocabulario previos a la producción oral (debates o presentaciones) – a veces trabajados en casa- y minipresentaciones. Aunque en menor grado, también se incluye la práctica de las destrezas escritas a través de la toma de notas, organización de ideas, puestas en común con el compañero o simplemente sistematización o recopilación de lo expuesto en clase.

8. El recurso más utilizado es la imagen, ya que es susceptible de ser utilizada en diferentes momentos del aprendizaje y para todos los niveles. La imagen puede ser utilizada para introducir un tema de una manera atractiva. En nuestra propuesta usamos la imagen en tarjeta para motivar la conversación, aunque también aparecen imágenes en el cuerpo de la unidad para ilustrar actividades y ,como ocurre en la actividad 7 de la página109, para dar pistas sobre la respuesta correcta. La tarjeta sirve de apoyo físico al estudiante para la producción oral, al tiempo que lo desliga del papel del cuadernillo y lo impulsa a la conversación “libre” , natural o espontánea (E 31).

Destaca la casi ausencia de NNTT como recurso. Aunque podría pensarse que el uso de *chats*, *foros*, *blogs* o simplemente la consulta de *webs* para buscar información, sólo requieren de las destrezas escritas, pensamos que su potencialidad para el desarrollo oral viene dada por el hecho de que las actividades requieren parejas o grupos y, por lo tanto, interacción, tanto

a la hora de confeccionar los sitios virtuales como a la hora de interactuar con otros estudiantes a través de la red. Además, en el caso de que las destrezas requeridas fueran únicamente las escritas, no debemos obviar que el lenguaje en este medio tiene una gran carga de oralidad.

9. El sistema de evaluación varía considerablemente, pudiendo ir desde la corrección automática (E 20) hasta la ausencia de corrección. De ahí la necesidad de una metodología de evaluación unificada que facilite la homologación de los niveles entre los diferentes centros.

La herramienta de evaluación más usada es el examen oral junto con la participación. En nuestra propuesta el peso de la evaluación será la participación en clase, que vendrá dada a partir de la realización de las tareas. Optaríamos por la presentación de una tarea final como examen final del curso (no de la unidad y que por lo tanto no incluimos en este trabajo), siendo conscientes de que dependiendo del tiempo disponible y del número de alumnos el examen oral entendido como entrevista no siempre es viable. No descartamos tampoco el uso del examen oral mixto, es decir, examen escrito consistente en reaccionar a la pregunta que hace el profesor a toda la clase simultáneamente, si bien lo consideraríamos apropiado hasta el nivel intermedio, ya que suele consistir en una batería de preguntas de respuesta breve. Este tipo de examen que nosotros hemos llamado control de contenidos sí lo hemos incluido en nuestra propuesta de unidad y puede consultarse en los anexos 9 y 10. En este sistema de evaluación la participación y la asistencia a clase tendrían un pequeño porcentaje del curso. Respecto a los criterios de evaluación, vimos en las encuestas que los más usados son la *corrección gramatical* junto con la *fluidez*, seguidos del *uso de vocabulario específico* y la *adecuación comunicativa*. Nosotros pensamos que es necesaria una unificación en este sentido. Un punto de referencia podrían ser los criterios utilizados para los exámenes orales DELE. En nuestra

propuesta incluimos *pronunciación, corrección gramatical, fluidez, uso del vocabulario adecuado y de información relevante, adecuación comunicativa y capacidad para improvisar.*

6.2. Conclusiones y propuestas a partir del análisis de las encuestas de los estudiantes

Puesto que en su mayoría es el placer lo que motiva al estudiante a matricularse en las CC, parece necesario diseñar clases amenas bajo un enfoque lúdico y teniendo en cuenta el componente afectivo, en las que se ofrezca al estudiante la posibilidad de practicar la conversación y el vocabulario conocido, además de ampliar éste último. Respecto al material, dado que existe una preferencia por usar el propio cuaderno para tomar notas, pero al mismo tiempo el análisis refleja la necesidad de un libro y en otro porcentaje de informantes se aprecia la preferencia por la clase sólo oral, nuestra propuesta se basa en un cuadernillo que combine tanto los recursos visuales como estructuras de gramática y listados de vocabulario. Este *dossier* funcionaría como una guía de la clase, con las diferentes actividades numeradas y en las que el componente visual sería esencial para motivar la conversación. Sin embargo, en paralelo a las actividades se incluirían los recursos necesarios para poderlas llevar a cabo con naturalidad y fluidez (cuadros de estructuras gramaticales, listas de vocabulario, etc.). Estas listas o cuadros serían abiertas, de manera que los estudiantes en particular o cada grupo a coro pudiera completarlas según sus propias necesidades, funcionando como el propio cuaderno del estudiante. Además los temas que se prestaran a ello irían acompañados de un debate.

Derivado de las preferencias de los informantes sobre los agrupamientos, tendríamos un clase en la que se combinaran las parejas alternas con una puesta

en común posterior en el foro de la clase. Además previamente y dependiendo del tipo de actividad, sería necesario que el profesor dedicara unos minutos a cada estudiante antes de poner en marcha el trabajo por parejas, con el objetivo de guiar y verificar que el estudiante tiene encaminada la tarea. El seguimiento se haría también durante el proceso, yendo de pareja en pareja y preguntando individualmente o al final del trabajo de éstas, con el fin de preparar al estudiante para su actuación en el foro de la clase, que se haría *a posteriori*. Las actividades serían variadas, aunque se potenciaría el aprendizaje de vocabulario y expresiones para usar en debates, conversación "libre" y comentarios de imágenes. Además se incluirían juegos de vocabulario y diálogos con el compañero.

Sobre los temas a tratar en las clases, se seguiría una programación flexible, es decir, se tratarían temas de costumbres y cultura general, pero se haría previamente un análisis de necesidades para determinar cómo completar el programa dando cabida a los intereses particulares de los estudiantes. Como dijimos en el apartado 4.3.6. los temas que respondieran a intereses particulares se abordarían en presentaciones donde se hiciera participar de alguna manera al resto de los compañeros. Estas presentaciones podrían durar unos diez minutos, y sólo se harían de manera voluntaria por parte de aquellos estudiantes interesados en el tema. El profesor podría orientar al estudiante sobre el tipo de tarea y el material necesario, así como facilitarle los recursos para llevar al aula la actividad.

Siguiendo los resultados de la muestra sobre el componente lingüístico y tal y como vimos también en los resultados del análisis de motivaciones, sería conveniente nutrir el material de un amplio listado de vocabulario y expresiones que estuvieran a disposición del estudiante. La preocupación por los aspectos gramaticales podría abordarse incluyendo cuadros de gramática que sirvieran de apoyo, recordatorio o simplemente refuerzo, y estarían

disponibles para cada una de las actividades en las que se requiriera una estructura especialmente problemática. Asimismo se podrían incluir cuadros en blanco para que el estudiante *a posteriori* completara con la estructura gramatical que necesitó para resolver la actividad oralmente.

Teniendo en cuenta las herramientas que mencionan los estudiantes como ayudas a su proceso de aprendizaje, parece necesario incluir tareas escritas. Además es conveniente informar a los estudiantes sobre la planificación para el día siguiente, ya que los resultados reflejan que leer los textos en casa antes de la clase y escribir son necesarios para determinados estilos de aprendizaje. Además y por el mismo motivo, se deberían incluir tareas orales para ser realizadas fuera de clase, que tuvieran una proyección posterior en el aula.

Sobre la evaluación, aunque en el sistema de evaluación se contara con porcentajes dedicados a asistencia, participación, realización de tareas, interés etc., en el caso de los exámenes se intentaría usar al menos los dos tipos que los estudiantes mencionan como más útiles en su proceso de aprendizaje. El de mayor porcentaje sería el examen oral, que podría tener forma de entrevista e incluiría los contenidos vistos en el curso (gramaticales, léxicos, discursivos, cantidad de información, organización del discurso, capacidad para improvisar, etc.). Previamente a este examen o como controles semanales, se harían pruebas con preguntas de opción múltiple que incluyeran contenidos culturales, gramaticales, léxicos, etc. Las presentaciones orales se incluirían en trabajos voluntarios, evaluables en el apartado de interés o participación.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA: GUÍA PARA EL DISEÑO DE UNA CLASE DE CONVERSACIÓN

6.1. Componentes esenciales a tener en cuenta en el diseño de una

unidad didáctica para las clases ELE de conversación a partir de la bibliografía consultada y las encuestas realizadas

A raíz de las encuestas realizadas a profesores y estudiantes que constituyen el trabajo de campo del presente estudio y las aportaciones de la bibliografía específica, podemos concluir que para el diseño de un clase ELE de conversación deberían tenerse en cuenta al menos los siguientes componentes generales:

- a) Un tema atractivo para los estudiantes, esto es, un tema de actualidad o de cultura general. Este contenido sería seleccionado teniendo en cuenta el currículo del centro en lo que concierne a los cursos de lengua y los cursos de español con fines específicos con el fin de evitar solapamientos. Una vez marcados los límites dentro del currículo del centro, se haría un análisis de necesidades del grupo sobre las preferencias tanto generales a la clase como particulares de cada estudiante. La programación de las sesiones debería dar cabida a la mayor cantidad de temas a tratar según estas necesidades.
- b) El enfoque del tema tendría una orientación práctica, poniendo a disposición de los estudiantes diversas situaciones de la vida real en la que podrían enfrentarse al tema concreto que se esté tratando en el momento. El registro utilizado sería fundamentalmente coloquial o familiar, si bien podría variar según la situación propuesta o el rol de los estudiantes si se diera el caso de simulaciones.
- c) Las actividades serían variadas y graduadas, de manera que el nivel de dificultad aumentara progresivamente, desde las actividades más dirigidas hasta las más libres, entre las que se incluirán tanto las actividades reales, las simulaciones de situaciones reales como los juegos,

motivando el progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evitando situaciones de ansiedad o estrés para los estudiantes.

- d) El objetivo de la unidad sería la práctica de las destrezas orales fundamentalmente, aunque puntualmente podrían aparecer actividades de otras destrezas, tal y como ocurre en la vida real.
- e) Se ofrecerá a los estudiantes abundante vocabulario nuevo para mejorar su competencia comunicativa, si bien no se hará a través de meras listas sino que estará disponible y adecuadamente contextualizado cuando la actividad lo requiera. De igual manera se pondrán a disposición de los estudiantes estructuras gramaticales o contenidos discursivos a través de cuadros de apoyo en los márgenes de la actividad. Siguiendo con la competencia, las subcompetencias que se desarrollarán serán todas aquellas que se incluyen dentro de la competencia comunicativa: gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural. Se ofrecerán recursos a los estudiantes para que desarrollen cada una de ellas.
- f) Se incluirán imágenes, fotos y cualquier tipo de recurso visual que estimule la conversación, prefiriendo siempre las tarjetas o el visionado a la inclusión en el manual del estudiante.
- g) El material utilizado será material real y auténtico en la medida de lo posible y en su defecto material que lo imite.
- h) Se harán agrupamientos diferentes que se irán alternando, motivando el contacto entre todos los componentes del grupo. Además se harán tareas de toma de contacto y puestas en común de toda la clase con el profesor, que interactuará con el estudiante y con los diferentes tipos de agrupamientos que existan en el aula en ese momento. Entre los tipos de actividades tendrán una especial relevancia los diálogos, las

negociaciones con los compañeros, las descripciones y los debates o expresiones de la propia opinión.

- i) Los estudiantes realizarán tareas de investigación, preferentemente dentro del aula, si bien se aportará información nueva que desconozcan y se intercambiará información entre los estudiantes, de manera que haya un enriquecimiento mutuo entre los diferentes miembros que forman el grupo, incluyendo al profesor, que tendrá el papel de moderador del grupo, de ejemplo de comunicación y de fuente de conocimiento de la cultura y lengua meta.
- j) En relación con el punto anterior, se tendrá en cuenta el componente cultural, en el que se incluirá tanto la información “enciclopédica” sobre la cultura y la lengua meta y las otras representadas en la clase o no, el tratamiento de los malentendidos culturales y la transmisión de valores no propiamente lingüísticos como la tolerancia y el respeto. En referencia a esto, los contenidos incluidos además de los lingüísticos serán pragmáticos y sociolingüísticos. La comunicación no verbal también se tendrá cuenta.
- k) Se incluirá una propuesta de evaluación tanto para el profesor como para el estudiante (autoevaluación), herramienta que servirá para la evaluación continua y también incluirá una prueba o pruebas para decidir la promoción o no del estudiante al nivel o curso siguiente.

6.2. Ejemplo de unidad didáctica

¿VAMOS AL CINE?

En esta unidad vamos a ...

- Investigar sobre las salas de cine en España**
- Recordar léxico del cine y ampliarlo**
- Hablar con nuestro compañero sobre nuestros gustos de cine**
- Comparar el cine de nuestro país con otros**
- Hacer preguntas para tratar de adivinar una película**
- Describir personajes y lugares de una película**
- Relatar el argumento de una película**
- Comprobar nuestros conocimientos sobre el cine español y ampliarlos**
- Negociar con nuestro compañero a quiénes premiar en los oscars**
- Quedar con dos compañeros para ir al cine**
- Representar una escena de cine con un grupo**
- Expresar nuestra opinión sobre la situación actual del cine en general**

Los recursos necesarios son:

- Léxico del cine
- Expresiones coloquiales para valorar, aceptar y rechazar
- Estructuras para expresar opinión
- Estructuras para recomendar
- Estructuras necesarias para quedar: sugerir, aceptar, negociar y rechazar o poner excusas
- Adjetivos para descripción de personas y lugares

Para ello vamos a necesitar nuestro conocimiento gramatical sobre:

- El presente de indicativo
- Los verbos ser y gustar
- Las oraciones con pronombres relativos
- El pretérito perfecto para experiencias
- Los pronombres interrogativos
- Conectores temporales para la narración

Y EL GANADOR ES...



1. TAREA PREVIA DE INVESTIGACIÓN (parejas) Buscad información sobre el cine en España para exponer los resultados en clase. Podéis preguntar a españoles.

1. ¿Qué es un multicine? ¿Cuántos hay en la ciudad?
2. ¿Cuánto cuesta la entrada del cine? ¿Hay descuentos? ¿En qué casos?
3. ¿Hay un día del espectador?
4. ¿Qué es una sesión golfa?
5. ¿Podemos ver películas en versión original? ¿Dónde?
6. ¿Quiénes son los actores españoles más famosos? ¿Por qué papel son famosos?
7. ¿Quiénes son los directores españoles más reconocidos? ¿Qué películas importantes han dirigido?
8. ¿Cuántos óscars tiene el cine español? ¿Cuáles son algunos de los más recientes?
9. ¿Qué películas famosas están ahora en cartelera?



2. PALABRAS DEL MUNDO DEL CINE. ¿Qué o quién es.

AMBIENTACIÓN

GUIONISTA

CARÁTULA

CLAQUETA

CARTELERA

PRODUCTOR

ARGUMENTO

VESTUARIO

FOTOGRAFÍA

EL DÍA DEL ESTRENO

PASE

SESIÓN

ENTRADA

BUTACA



3. ¿Qué quiere decir...? Explica y di ejemplos de cada categoría.

Protagonista

Banda sonora

Personaje

Tener un gran éxito

Ser un fracaso de taquilla

Ser una adaptación

En V.O.

Subtitulada

Ser un películón

Ser una pasada

Ser muy chula

Ser un rollo

Ser pasable

Tener malas críticas

4. Ahora pregunta a tu compañero. ¿Tenéis algo en común sobre vuestros gustos de cine?

- Y a ti, ¿te gusta el cine? ¿Con qué frecuencia vas?
- ¿Has ido al cine en España? ¿Qué película has visto?
- ¿Hay diferencias entre el cine español y el de tu país?



- ¿Qué tipo de películas te gustan?
- ¿Cuál es tu película favorita? ¿Por qué?

Mi compañero y yo

.....

.....

.....

5. Actividad oral extra ¡Adivina la película!

El protagonista...

La película refleja...

¿Dónde tiene lugar la acción?

¿De qué tema trata?

¿Cuál es la escena más famosa?

6. ¿La has visto...? ¿A qué género pertenecen? ¿Qué te parecen..?
Pregunta a tu compañero sobre alguna de ellas.

Para ayudarte con los géneros:

Es (una película) :
De acción
Romántica
De aventuras
Del oeste
De suspense
De animación/de dibujos animados
Histórica
Comedia romántica
Fantástica
De terror/Thriller
De ciencia-ficción
Policíaca
Musical
Drama
Documental

La Guerra de las Galaxias

Alien

Parque Jurásico

El Silencio de los Corderos

Titanic

La Pasión de Cristo

Babel

Piratas del Caribe

El exorcista

300

Sherk

Love Actually

En busca de la felicidad

Kill Bil

Shakespeare enamorado

Indiana Jones y el templo maldito

El bueno, el feo y el malo

Troya *Tienes un e-mail*

Algo pasa con Mary *Super size-me*

El señor de los anillos

Mouling Rouge *El fantasma de la ópera*

Todo sobre mi madre *La vida es bella*

Mar adentro



Para ayudarte con tu opinión:

creo que/pienso que/me parece que

*(no)/me gusta mucho porque
es muy buena
es buena, pero...*

*es un poco+lenta/aburrida/monótona,
etc.*

*es demasiado larga/violenta
el argumento es bueno pero...
le falta acción
tiene muchos premios pero...
al principio está bien pero después...*

*sería mejor si no terminara así/
no me gusta cómo termina
no me gusta porque acaba mal
me gusta porque tiene un final feliz*

*me gusta cómo actúa el protagonista
los actores actúan mal*

*la escena que más me gusta es
cuando...
lo mejor de la película es...
lo que no entiendo es cuando../por qué...*

7. ¿Qué sabes del cine español...?

a. ¿Qué son los Goya?



b. ¿Sabes cómo se llama la única actriz española nominada a los Óscars?



c. ¿Sabes quién es Pedro Almodóvar?



d. ¿Cómo se llama una película de terror protagonizada por Nicole Kidman dirigida por Alejandro Amenábar?



e. ¿Cuál es el tema de la película *Mar Adentro*?



f. ¿Qué actriz española protagonizó *Spanglish*?



g. ¿En qué película actúa este actor español?



h. ¿Sabes cómo se llama este actor español que tiene un oscar?



i. ¿Sabes de qué trata esta película española y quién es su director?



8. OSCAR AL MEJOR ...

Trabaja con tu compañero.

¿Quién es... el mejor actor
la mejor actriz de todos los tiempos?

¿Cuál es ... la mejor película
la mejor banda sonora
la mejor fotografía
el mejor guion
3l mejor argumento ?

9. Piensa en las mejores películas que has visto este año.

¿Qué películas recomiendas a tus compañeros? ¿Por qué? ¿Tienen un óscar? ¿piensas que pueden conseguirlo? Haced una lista toda la clase de películas recomendables.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

Para recomendar:

Tenéis que verla

No podéis perdérsela

Es la mejor película que he visto en mi vida

Es un peliculón

Es una pasada

10. ¿Quedamos para ir al cine?

a) Completa tu agenda semanal con todo lo que tienes que hacer esta semana.

	Día 1 hoy	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6	Día 7
Escribe las horas ↓							
Mañana							
Comida							
Tarde/ noche							

b) Ahora lee la cartelera que te da tu profesor y selecciona dos películas que te gustaría ver.

c) Busca en clase a dos compañeros que puedan acompañarse y anota la cita en la agenda (película, lugar, hora, etc.)

PARA AYUDARTE

A quedar

¿Quedamos en...?
¿Te recojo a las ..?
¿A qué sesión te va mejor?

A negociar la cita

Mejor otro día.
Mejor a otra hora.

A sugerir

¿Te va bien...?
¿Qué tal si vamos...?
¿Te apetece...?
¿quieres ir el?

A aceptar:

Me encantaría.
Tengo muchas ganas de verla.
Me muero por verla.
Vale, me han dicho que está bien/es
buenísima.
Sí, tiene muy buenas críticas.

A poner excusas

No, no puedo es que...
Me va fatal.
Ya he quedado.
Ya la he visto.
Es que no me apetece ver
ésta.



Luces, cámara y acción...

11. ¿Cuál es la escena más famosa del cine?
¿Qué dicen los protagonistas? Haced parejas o grupos y representadla en clase sin decir el nombre de la película.

¡LA CLASE ADIVINA!

DEBATE

12. Piensa con tu grupo sobre las siguientes afirmaciones para debatir con el resto de la clase.

1. El cine debe reproducir la realidad tal y como es, sin censuras.
2. Las películas para niños son en realidad para adultos.
3. Las comedias románticas son una influencia negativa para los adolescentes ya que presentan un modelo de vida irreal.
4. Los actores y actrices de Hollywood colaboran en organizaciones humanitarias sólo para hacerse publicidad.
5. Ir al cine es una actividad que tiene sus días contados debido a las copias piratas que se pueden obtener fácilmente en Internet. Es un negocio en decadencia.
6. Los sueldos de los actores son desorbitados, mientras que los guionistas están infravalorados y ellos son los verdaderos cerebros del cine.
7. El cine europeo y asiático son mucho mejores que el americano.

FICHA DE EVOLUCIÓN

¿Qué has mejorado o aprendido en esta unidad? Marca el grado conseguido.

				
Léxico básico del cine				
Expresiones para valorar película (algunas coloquiales)				
Estructuras para opinar, negociar, quedar, etc.				
Expresar mis hábitos y gustos cinéfilos				
Valorar y opinar sobre películas conocidas				
Describir personajes y lugares de una película				
Contar una película				
Conocimientos sobre el cine español				
Negociar con mi compañero para premiar				
Recomendar una buena película				
Quedar con mis compañeros para ir al cine				
Recomendar una película				
Expresar mi opinión sobre la situación del cine actual				
Preguntar a mi compañero				

Completa:

Lo que más me ha gustado de esta unidad ha sido.....

.....

He aprendido muy bien.....

.....

Necesito practicar más

.....

Aprendo mejor

.....

Otros comentarios:

.....

6.3. Comentario de la unidad didáctica

6.3.1. Introducción

La unidad propuesta está diseñada para un CC independiente del curso de gramática, si bien podría usarse en parte o en su totalidad dentro de un curso de lengua. Como unidad de un CC independiente del curso de lengua, para su diseño hemos tenido en cuenta la programación establecida para un curso de lengua del mismo nivel⁸⁹, así como las directrices que se establecen en el MCRE⁹⁰ en lo que respecta al uso oral del lenguaje –también para el mismo nivel-, con el fin de evitar solapamientos. El perfil del grupo al que iría destinada sería un grupo plurilingüe de jóvenes o adultos en contexto de inmersión, si bien en un contexto de no inmersión la unidad podría adaptarse modificando simplemente algunas de las actividades. El número máximo de estudiantes sería doce y el desarrollo de la unidad tendría una duración de 150 minutos repartidos en tres sesiones iguales de 50 minutos cada una durante tres días seguidos de un Curso de Conversación de nivel intermedio B1 de cuatro semanas. La evaluación sería continua pero al final de la unidad los estudiantes deberían realizar su ficha de autoevaluación y prueba escrita que incluiría léxico y estructuras, así como una entrevista con el profesor para comprobar el progreso en las habilidades orales al final del curso.

Los contenidos específicos de la unidad formarían parte de la guía del profesor y serían los mismos que tendrían los estudiantes en la ficha final de evolución de la unidad.

⁸⁹ Nos hemos guiado por la unidad 6 del manual *Prisma* para el nivel B1. En dicha unidad se trata el tema del cine y de la literatura, pero con objetivos diferentes al de nuestra propuesta: el objetivo de trabajar la probabilidad a nivel funcional y gramatical y los sueños y supersticiones como contenidos culturales. Por otra parte, nuestra unidad tampoco entroncaría con un curso específico de Cine, ya que éste se supone que tendría una programación concreta según épocas, escuelas, directores, etc.

⁹⁰ MCRE. Las páginas concretas en que se puede consultar información referente a dicho nivel son las pp. 32, 62, 63,64, 67, 68, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 84, 85 y 213.

6.3.2. Explicación de la unidad didáctica y sugerencias de explotación

Tanto los contenidos y objetivos, así como los recursos necesarios para el desarrollo del proceso de aprendizaje se le ofrecen al estudiante en la primera página de la unidad. Pensamos que es importante ofrecer al estudiantes información sobre aquello que va a aprender en la CC, qué conocimientos va a activar para conectarlos con los conocimientos nuevos y así realizar un aprendizaje significativo, y qué recursos son los más apropiados para hacerlo. De ahí que el índice se divida en tres partes. En el primer bloque se enumeran los contenidos de la unidad como objetivos, es decir, aparecen fusionados, siguiendo la metodología del enfoque por tareas de “aprender a hablar hablando”. La lectura que el profesor podría transmitir a los estudiantes en el momento de presentar la unidad sería algo así como un “vamos a aprender a hacer todas estas cosas, haciéndolas” .

La temporalización aproximada para la unidad sería de tres sesiones de cincuenta minutos, si bien para la primera sesión los estudiantes llevarían hecha la encuesta que introduce el tema (*Tarea previa de investigación*), es decir, los estudiantes irían a clase sabiendo el tema de la unidad y habiendo tenido un contacto previo con el vocabulario a través de una actividad oral y escrita que se corrige en clase. La distribución por sesiones de la unidad didáctica sería tal y como se muestra en el esquema a continuación:

	Tipo de actividad	Agrupamiento
Sesión previa. Mandar como tarea para casa la actividad 1	-búsqueda de información	-Parejas -posible interacción con nativos
Sesión 1		

-Actividad 1. <i>Tarea previa de investigación</i>	-puesta en común (corrección)	-toda la clase
-Actividades 2 y 3 (vocabulario)	-comprobación de conocimientos léxicos; dirigida	-toda la clase
-Actividad 4 (gustos sobre cine)	-preguntas dadas-respuesta libre; semidirigida oral y escrita	-parejas
-Actividad oral extra 5 (adivina la película)	-libre oral	-toda la clase
Sesión 2		
-Actividad 6 (explicar y opinar sobre películas famosas)	-semidirigida	-parejas
-Actividad 7 <i>¿Qué sabes del cine español?</i>	-libre	-toda la clase
-Actividad 8 <i>Óscar al mejor...</i>	-libre	-parejas
-Actividad 9 (recomendar películas)	-semidirigida	-toda la clase
Sesión 3		
-Actividad 10 <i>¿Quedamos para ir al cine?</i>	-semidirigida	-parejas alternas
-Actividad 11. <i>Luces, cámara y acción</i> (representar una escena famosa)	-libre	-parejas o grupo

<p>-Actividad 12. A debate</p> <p>-Ficha de autoevaluación (se realiza en clase o en casa)</p>	<p>-libre</p> <p>-posterior puesta en común</p>	<p>-grupos y toda la clase</p>
--	---	--------------------------------

Las actividades estarían graduadas según su nivel de dificultad y el grado de apoyo a través de vocabulario y/o estructuras. El profesor tendría un papel activo en todo momento, estimulando la conversación entre los estudiantes o en el foro de la clase⁹¹. Los agrupamientos también serían diferentes e irían combinándose (parejas-grupo-parejas y así sucesivamente) a lo largo de la unidad, tal y como puede observarse también en el cuadro anterior. A su vez cada uno de ellos sería alterno, motivando el mayor número de interacciones entre estudiantes diferentes. A continuación pasamos a comentar cada una de las actividades, indicando una posible explotación en el aula.

Actividad 1. *Tarea previa de investigación*. Se trata de una actividad de toma de contacto con el tema, que se realiza previamente a la sesión, tal y como se recomienda en la bibliografía⁹². Sin embargo, por tratarse de estudiantes de nivel B1 hemos considerado innecesario la preactividad tal y como se entiende en la bibliografía, (selección del tema, elaboración de preguntas, adelanto de vocabulario y gramática), y hemos ofrecido la encuesta ya redactada, aunque los estudiantes tendrían la posibilidad de modificarla o añadir otras preguntas. Por otra parte, ofrecer la encuesta también nos ha permitido introducir en la investigación puntos concretos sobre contenidos

⁹¹ Para agilizar la clase y teniendo en cuenta tanto los resultados de las encuestas como el tiempo disponible, no se ha incluido ningún texto.

⁹² Sobre los tipos de actividad y entre ellas la preactividad, consultar la clasificación en Pinilla (2004: 25).

culturales que probablemente hubieran pasado desapercibidos para los estudiantes de haber redactado ellos preguntas⁹³.

Esta actividad favorecería la introducción del tema en el aula, ya que previamente se habrían familiarizado con él. Pensamos que este modo de trabajo puede influir positivamente en el ambiente del aula y evitar situaciones de ansiedad y estrés, producidas muchas veces cuando los estudiantes no saben qué decir ante preguntas sorpresa libres que se lanzan en el foro de la clase. Sobre esta preparación fuera del aula, aunque en el enunciado de la actividad se ofrece la posibilidad de interactuar con nativos, el profesor puede modificar el método de trabajo, optando simplemente por la búsqueda de información dependiendo de si se trate de un contexto de inmersión o no o de la viabilidad de su realización. Otra opción sería añadir una nueva sesión para investigar en el aula de informática⁹⁴. Sobre la corrección o puesta en común, se haría de forma oral, si bien dejando unos minutos para preparar las aportaciones.

Actividad 2. *Palabras del mundo del cine*. Se comprueban los conocimientos previos sobre léxico básico del tema del cine que tienen los estudiantes. Se incluyen sólo sustantivos.

Actividad 3. *¿Qué quiere decir..?* Es una actividad similar a la anterior pero se introduce además el registro coloquial con algunas expresiones.

Actividad 4. Se trata de una actividad semidirigida en la que los estudiantes deben hacer una serie de preguntas dadas al compañero sobre sus hábitos de cine y sus preferencias. Se realizan turnos y se realiza oralmente. El profesor

⁹³ Su encuesta probablemente hubiera tratado de los hábitos y gustos de los españoles o las salas de cine, en lugar de focalizar la atención sobre directores, actores, premios o películas concretas o al menos significativas que forman parte del panorama actual del cine español.

⁹⁴ Sobre el uso de la NNTT como herramienta para las clases de conversación, recordamos el comentario del informante en la E 37 de profesores para el que la práctica de la conversación estaría relacionada con la lectura o con el uso de internet tales como *blogs*, páginas de contactos, *youtube*, correspondencia y grupos de discusión, etc. Aunque en nuestra propuesta la tarea se limita a una búsqueda de información, pensamos que dependiendo del grupo y tiempo disponible el profesor podría orientar la tarea hacia otras propuestas: participar en un foro sobre cine español, crear un *blog* con la información recopilada, etc.

puede ir de pareja en pareja escuchando cómo se desarrollan las interacciones. Después esta actividad se completa escribiendo unas breves líneas que consisten en un pequeño resumen sobre la conversación mantenida con el compañero y que puede servir al profesor para comprobar la corrección gramatical en la conversación. Este breve texto se puede corregir en voz alta o el profesor puede ir corrigiendo a cada pareja.

Actividad 5. Actividad oral extra *¡Adivina la película!* El profesor debe dar instrucciones para el desarrollo de la actividad. La actividad consiste en repartir a cada uno de los estudiantes tarjetas con la carátula, título y género de una película famosa (si el estudiante no conoce la película, se le da otra tarjeta, por lo que es recomendable contar con abundante material). El resto de los estudiantes irá haciendo preguntas para adivinar el título y género. Se puede empezar con preguntas de respuesta cerrada (*si/no*) y después de unos minutos permitir las de respuesta abierta. Igualmente, si ninguno de los estudiantes logra adivinarla se puede pedir al estudiante que tiene la tarjeta que explique el argumento de la película si decir título ni datos concretos (nombre los actores, director, etc.). Se trata de una actividad lúdica y abierta en la que el profesor debe ayudar a los estudiante a utilizar elementos discursivos y estrategias de compensación cuando no sepan cómo preguntar o responder. El material (tarjetas plastificadas) incluirá películas famosas que sean fácilmente identificables por los estudiantes, por lo que se usarán clásicos o películas de actualidad sacadas de la cartelera de ese mismo año o del anterior. Este material estaría siempre en continua actualización.

Actividad 6. Esta actividad consiste en preguntar y dar opinión sobre un listado de películas conocidas y al igual que el anterior también sería recomendable ir actualizándolo. Los estudiantes trabajan por parejas e intercambian impresiones sobre las películas que seleccionen de la lista. Como apoyo y consolidación de lo que los estudiantes practicaron oralmente en el juego de las tarjetas

(actividad 5) se incluye un cuadro recopilatorio de vocabulario y uno de estructuras útiles para comentar las películas.

Actividad 7. Esta actividad se sirve de elementos visuales para tratar de comprobar los conocimientos culturales que los estudiantes tienen sobre el cine español más actual, compartirlos y enriquecerlos con las aportaciones que surjan de entre todos los estudiantes del grupo. El papel del profesor, ya que se trata de una actividad para hacerla en grupo, será coordinar las intervenciones además de aportar sus conocimientos sobre el tema en el caso de que ningún estudiante tuviera conocimientos sobre el tema.

Actividad 8. *Óscar al mejor...* Para la realización de esta actividad se dejará a cada pareja unos minutos para negociar sobre quién premiar. Posteriormente se hará una puesta en común en busca de coincidencias. Otra posible explotación sería conseguir dos o tres opciones para cada categoría y hacer una votación tomando nota de los votos en la pizarra. Para sumar puntos, por ejemplo, sería necesario que la pareja diera al menos un buen argumento para defender al mejor actor, mejor actriz, etc.

Actividad 9. En esta actividad se trata de que individualmente el estudiante recomiende una película en el foro de la clase hasta conseguir una lista de cinco buenas películas. La timidez de algunos estudiantes en la clase era uno de los impedimentos que más se comentaban en las encuestas a la hora de hablar en el aula. Pensamos que después de todo el proceso previo (actividades 1 a 8) el estudiante probablemente ya está preparado para realizar una producción individual, máxime cuando se trata de algo tan habitual y conectado con la realidad como es recomendar una película en un registro coloquial. Además la actividad incluye cinco estructuras de ayuda para el estudiante. Sería recomendable que el profesor consiguiera que cada uno de los estudiantes realizara una intervención.

Actividad 10. *¿Quedamos para ir al cine?* La actividad consiste en conseguir una cita para ir al cine con dos compañeros diferentes. Para conectar la actividad

con la realidad del estudiante y presentarla como útil, el material que se proporciona es auténtico (cartelera⁹⁵) y la agenda sobre la que se trabaja es la de los estudiantes, que deben rellenarla previamente a las citas. La actividad va acompañada de estructuras útiles de las que se pueden servir los estudiantes si lo necesitaran en el momento de la interacción. Esta actividad puede también servir al profesor para introducir contenidos no lingüísticos como el uso de los silencios, la entonación y la pronunciación⁹⁶.

Actividad 11. *Luces cámara y acción*. Se trata de una actividad de dramatización en la que se selecciona una escena famosa de una película conocida, no necesariamente española. Los estudiantes se organizan en parejas, teniendo que representar más de un papel si hiciera falta un personaje más. El profesor debe asegurarse que no se escojan las mismas escenas, comprobando la preparación de la representación de pareja en pareja. La duración de la escena debe limitarse a unas frases en concreto, debido al número de estudiante y también para conseguir que los más tímidos no rechacen colaborar en esta actividad. Con esta actividad también se podrían trabajar el lenguaje corporal⁹⁷, la explicación de gestos, miradas, etc. Sin embargo, dependiendo del tiempo y las características de los estudiantes, el profesor puede suplir esta actividad dedicando mayor tiempo a la última actividad, que pasamos a comentar.

Actividad 12. *Debate*. Esta actividad libre recoge lo visto en unidad, así como los recursos que se han puesto a disposición del estudiante. Se ofrecen siete e

⁹⁵ El profesor llevará una cartelera de la prensa misma semana fotocopiada a los estudiantes. Nosotros hemos utilizado la cartelera incluida en la edición digital del diario Información de Alicante.

⁹⁶ Se tendrían en cuenta las dos constantes señaladas por Antonio Briz, (Carabela 47, cap. 2, p.37-51) para la conversación coloquial: la intensificación y el argot juvenil, que el profesor debería tener en cuenta al trabajar la actividad 6 (valoración de las películas) y la 10 (diálogo entre jóvenes para ir al cine).

⁹⁷ La importancia de incluir el lenguaje no verbal puede consultarse en Cestero(2000: 69-86). En nuestra unidad además de en la dramatización, se debería tener en cuenta este lenguaje en el diálogo de la actividad 10. Durante las preparación o antes el profesor daría indicaciones sobre las pausas para expresar duda (quedar o no quedar), problemas de comunicación (*no te oigo*, etc.). Estas indicaciones estarían sujetas a los diálogos inventados por los estudiantes de cada curso concreto.

afirmaciones generales sobre las que los estudiantes tienen que definirse en pequeños grupos de cuatro para después hacer una puesta en común en el foro de la clase. Se trata de una actividad flexible y abierta, que el profesor coordinará y modificará según el tiempo disponible y las necesidades de los estudiantes, pudiendo eliminar algunas afirmaciones e incluir otras más interesantes que estén de actualidad o que los estudiantes aporten en el momento.

Siguiendo las estrategias de comunicación más utilizadas en las destrezas orales⁹⁸ que enumeramos a continuación, el profesor debería ofrecer apoyo a los estudiantes a lo largo de toda la unidad didáctica en lo que concierne a:

1. Peticiones de ayuda al interlocutor. En nuestra unidad podría ser en el momento de hacer preguntas para adivinar las películas de las tarjetas (actividad oral extra 5).
2. Recursos no verbales. Se ofrecerían en la representación de la escena favorita de cine (actividad 11) y en la de la cita para ir al cine (actividad 10).
3. Acuñaciones léxicas. Por ejemplo ayudando en la traducción de títulos y en general a lo largo de toda la unidad.
4. Paráfrasis. En los momentos de explicar tanto vocabulario, películas sin decir el título, describir a los actores sin hacer referencia a datos concretos, etc.

Para la corrección de errores, se podría hacer un cuaderno de seguimiento.⁹⁹ En el debate o presentación de la película el profesor podría tomar nota y usar la “corrección comunicativa”¹⁰⁰, que consistiría en reparar los errores sin interrumpir la comunicación. Esta corrección es la que se aplicaría por ejemplo en el caso de la actividad oral extra 5, en la que los estudiantes al intervenir fueran confirmando sus hipótesis a través de las reparaciones del profesor o de los mismos compañeros.

⁹⁸ En Pinilla (2204: 886).

⁹⁹ En Fernández (2000: 144).

¹⁰⁰ En Fernández (2000: 142).

La evaluación de la unidad incluiría las notas del profesor sobre el progreso diario del estudiante (evaluación continua), que se confrontaría con la ficha de autoevaluación de los estudiantes, más dos pruebas. La evaluación continua evaluaría el progreso de los estudiantes, su nivel de participación en la clase, etc. La valoración de los contenidos que sirven de apoyo a lo largo de la unidad (léxico, estructuras gramaticales), se haría por escrito en un examen tipo test con preguntas de opción múltiple o ejercicios de rellenar huecos. La fluidez adquirida, la capacidad para negociar, opinar, preguntar, explicar una película, etc. se evaluarían a través de una entrevista oral a final de curso, incluyendo preguntas referentes a temas de otras unidades didácticas¹⁰¹. Dependiendo también del grupo, se podrían hacer controles semanales o al final de las unidades didácticas, ya que algunos estudiantes en las encuestas manifestaban la necesidad de controles semanales como estímulo para memorizar vocabulario y estructuras. Este examen estaría compuesto por tres bloques. El primer bloque incluiría preguntas sobre vocabulario en los diferentes registros estudiados y estructuras. Sólo el profesor tendría las preguntas, que leería en voz alta un máximo de dos veces. Los estudiantes responderían en una plantilla en blanco. La segunda parte consistiría en la creación de un diálogo para una situación, que en nuestra unidad podría ser quedar con un amigo para ir al cine o, por ejemplo, opinar sobre una película que estamos viendo con alguien. La situación estaría explicada en la plantilla del estudiante¹⁰². El tercer bloque sería redactar un texto teniendo en cuenta los contenidos discursivos incluidos en la

¹⁰¹ Según Teresa Bordón, se puede evaluar a los alumnos a) a través de su actuación en el aula con herramientas como diarios, grabaciones, informes, etc., enfocados a tener información sobre el progreso del estudiante en el proceso y b) mediante pruebas que permitan proporcionar una calificación que se interprete como grado de aprovechamiento o como el nivel que posee en ese momento. El profesor puede usar uno u otro procedimiento o ambos, claro que a veces no sólo va a depender de él sino del contexto/sistema. Nosotros hemos optado por hacer evaluación sólo para la unidad de cine, optando por lo tanto por un informe o seguimiento que recogiera el grado de aprovechamiento. En Bordón (2004:984).

¹⁰² Tanto el primer bloque (situación) como el segundo (redacción) tendrían apoyo escrito. Sobre necesidad del apoyo escrito para las pruebas orales consultar Bordón (2004: 994).

unidad. Aquí los estudiantes deberían activar los conocimientos culturales del curso y expresar también su opinión, ya que además de reaccionar a lo que dice el profesor, se supone que en este nivel los estudiantes deben poder expresar su opinión y argumentar¹⁰³. En nuestra propuesta sería una redactar una composición sobre la situación del cine actual, explicar tu película favorita, comparar diferentes tipos de cinte, etc.¹⁰⁴

7. BIBLIOGRAFÍA

ALCÓN SOLER, E. (2000): "Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación", en MUÑOZ, C. (2000). 259-276.

ALCÓN SOLER, E. (2001): "Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula", en PASTOR CESTEROS, S. y V. SALAZAR GARCÍA (2001). 271-287.

ALONSO, I. (et al.) (2002): *Didáctica del español como lengua extranjera*. coordinación Lourdes Miquel y Neus Sanz, Madrid, Fundación Actilibre.

ALONSO, E. (1994) *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*, Madrid, Edelsa.

ALONSO CORTÉS, M. D. (et. al) (1998): "La naturalidad en las conversaciones de los alumnos de E/LE", en F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann y K. Alonso (1998), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro (Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá, 115-123. En colaboración con M^a Dolores Alonso-Cortés, M^a del Camino Garrido, Elena Prado y Lourdes Zapico.

ARNAL, C. Y RUIZ DE GARIBAY, A. (1996): *Hablemos en español*, Madrid, SGEL.

¹⁰³ MCER, vid. los descriptores para el nivel B sobre la expresión oral en Monólogo sostenido: descripción de experiencias (p. 63). Sobre la expresión escrita, consultar los descriptores en Informes y redacciones p. 65.

¹⁰⁴ El ejemplo de control se encuentra en el anexo 8.

ARNOLD, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.

ATIENZA, E. (2006): "¿Para qué me sirve el análisis del discurso en la clase de ELE?" (taller) IV Encuentro práctico de profesores ELE.

BARALO, M. (2003): "Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: ¿qué aprendemos y con qué?" XII Encuentro práctico de profesores de ELE IH – Barcelona, Difusión.

BARALO, M. (2000): "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE". En *Carabela*, 47. Madrid, SGEL, (5-36).

BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco-Libros.

BORDÓN, T. Y JAN PETER NAUTA, M^a VICTORIA PAVÓN Y SOLEDAD VARELA (1991): *Al habla. Tácticas de Conversación*, Madrid, SM.

BORDÓN, T. (2004): "La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva". En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español, como L2/LE*, SGEL (983-1004).

_____ (2000): "La evaluación de la expresión oral en el aula de E/LE". En *Carabela*, 47. Madrid, SGEL (151-176).

_____ (1994): *ELE. Español lengua extranjera. Comprensión y expresión oral*, Madrid, SM.

_____ (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2 : bases y procedimientos*, Madrid, Arco-Libros.

BRIZ, A. (2000): "La variedad coloquial en el aula de lengua extranjera. Pautas para el análisis léxico". En *Carabela*, 47. Madrid, SGEL, (37-56).

BRIZ, A. (2001): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona, Ariel.

BRIZ, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE un recorrido a través de los textos*, Madrid, SEGEL.

BUSQUETS, L. y L. BONZI (1998): *Curso de conversación y redacción. Niveles elemental e intermedio*, Madrid, SGEL.

CARRILLA, M. P. (2006): "Enseñemos a cooperar" ,RedELE, 8
<<http://www.mec.es/redele/revista8/MPCarilla.pdf>>

CASSANY, D. (2006): *El aprendizaje cooperativo para E/LE*. Conferencia XV Encuentro práctico de profesores E/LE, diciembre 2006.

CAYCEDO GARNER, L. , RUSCH, D., DOMINGUEZ, M., (1991): *En parejas 4a*, Houghton Mifflin, Boston.

CESTERO, A.M. (1994): "Intercambio de turnos de habla en la conversación en lengua española", *Revista Española de Lingüística*, 24,1 (77-99).

CESTERO, A.M. (1994): "Alternancia de turnos de habla en lengua española: la influencia del sexo y la edad de los interlocutores", *Pragmalingüística*, 2 (123-149).

CESTERO, A.M. (2000): "Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras". En *Carabela*, 47, Madrid, SGEL, (69-86).

CESTERO, A. M. (1999): *Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco-Libros.

CESTERO, A. M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco-Libros.

CESTERO MANCERA, A. M. (2000): *El intercambio de turnos de habla en la conversación: (análisis sociolingüístico)*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

CESTERO MANCER A. M. (2000): *Los turnos de apoyo conversacionales*. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

CHAMORRO, M.^a D. Et al., (1995), *Abanico. Curso avanzado de español lengua extranjera*. Libro del alumno, Barcelona, Difusión.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, 2002.

COSTA A. L. y ALVES MARRA, P. (1997): *Vamos a jugar! 175 juegos para la clase de español*, Barcelona, Difusión.

DIARIO INFORMACIÓN

[<http://www.diarioinformacion.com/>](http://www.diarioinformacion.com/)

DÍAZ, J. (2003): "Algunas soluciones para la clase de ELE", GLOSAS DIDÁCTICAS, 10.

DOMÍNGUEZ, P., P. BAZO Y J. HERRERA (1991): *Actividades comunicativas. Entre bromas y veras.*, Madrid, Edelsa/Edi6.

ENCINAR, Á. (1991): *Palabras, palabras*, Madrid, EDELSA.

ENCINAR, Á. (2000): *Uso interactivo del vocabulario*, Madrid, EDELSA.

EQUIPO PRISMA (2006): *Método de español para extranjeros Prisma Progresiva (B1)*, Madrid, Edinumen.

ESTAIRE, S. (1990): "La programación de unidades didácticas a través de tareas", Cable, 5, 28-39.

FERNÁNDEZ, C. (1998): *Aportaciones de la Pragmática a la Enseñanza del Español/LE*, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid.

FERNÁNDEZ, S. (2000): "Corrección de errores en la expresión oral". En *Carabela*, 47. Madrid, SGEL, (133-150).

_____ (2001): *Tareas y proyectos en clase : español lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.

FERNÁNDEZ, S. (1996): *Estrategias de aprendizaje de la lengua*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores*. Madrid, Edelsa.

FERNÁNDEZ, J. (1991): *El español de la comunicación*, Edelsa/Edi6.

FERNÁNDEZ CINTO, J.(1991): *Actos de habla de la lengua española*, Madrid, Edelsa/Edi6.

FERNÁNDEZ, C. SANZ, M. (1997) *Principios Metodológicos de los Enfoques Comunicativos*. Fundación Antonio de Nebrija, Madrid.

GARCÉS, CH. Y NAUTA, J. P: (1995) *Con voz y voto: tareas de conversación (nivel avanzado)* Madrid: Santillana, D.L.

GARCÍA GARCÍA, M. (2004) "La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula ele". En *Glosas Didácticas*, 12, 105-112.

GARCÍA, GARCÍA, M. (2005): "La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera", *Linred*, 2, 2005.
http://www.linred.com/articulos_pdf/LR_articulo_29122004.pdf

GARCÍA NARANJO, F., R. GARCÍA PIMENTEL Y A. HIERRO (1999): *Actividades lúdicas para la clase de español. Prácticas interactivas de gramática, vocabulario, expresión oral y escrita*, Madrid, SGEL.

GARCÍA NARANJO, J. (2000): "Actividades para desarrollar la expresión oral en el aula de E/LE". En *Carabela*, 47. Madrid, SGEL, (111-132).

GARCÍA, P. (1998): "¿Negociación, por qué no? Propuesta de una clase de conversación negociada", *Frecuencia-L*, 9, (29-37).

GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Arco/Libros.

_____ (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.

GIOVANNINI, A. MARTÍN PERIS, E. RODRÍGUEZ CASTILLA, M. SIMÓN BLANCO, T. (1996) *Profesor en acción 1*. Madrid, Edelsa.

GLASGOW, M. (1992): *Ideas prácticas para la clase de español*. Mary Glasgow Publications, London.

GONZÁLEZ SAINZ, T. (1994): *Para jugar. Juegos comunicativos. Español lengua extranjera*. Madrid, Ediciones SM, Colección "Destrezas".

IGLESIAS, I. (1998): "Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación" en Alonso Cortés, M.D. y otros (1998) *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro (Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá, 115-123. En colaboración con M^a Dolores Alonso-Cortés, M^a del Camino Garrido, Elena Prado y Lourdes Zapico.

IGLESIAS, I. Y PRIETO, M. (1998): *Hagan juego!: Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*. Madrid, Edinumen.

INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Anaya, Instituto Cervantes.

JÁUREGUI, K. (2006): "El aula de ELE, un espacio para promover la producción oral", III Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Würzburg. 19-29 Mayo 2006.

LÓPEZ, M.R. (1999): *Hablemos en clase*. Madrid, Edinumen.

LOZANO, L. (2005): *Actividades para el Marco Común Europeo B1*. París, En Clave ele.

LÓPEZ, M. R. Y LÓPEZ, G. (2000): *Juguemos en clase: materiales para dinamizar la clase de español*. Madrid, Edinumen.

MIQUEL, L. Y SANS, N. (1992): *De dos en dos: ejercicios interactivos de producción oral. Nivel básico e intermedio*. Barcelona, Difusión.

MORENO, C. [et al.] (1999): *Actividades lúdicas para la clase de español*, Madrid, SEGEL.

MORENO, C. (2000): "CONOCERSE PARA RESPETARSE. Lengua y Cultura, ¿elementos integradores?". En Espéculo, Universidad Complutense de Madrid.

MORENO DE LOS RÍOS, B. (1998): *Programación de cursos de lenguas extranjeras*. Fundación Antonio de Nebrija, Madrid.

MUÑOZ, C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel.

NARANJO, J. (2000): "Actividades para desarrollar la expresión oral en el aula de E/LE". En *Carabela* ,47 El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. Madrid, SGEL (111-132).

NAUTA, J. P.(1990): *En contexto : ejercicios pragmáticos de español para estudiantes de nivel intermedio*, Madrid, Difusión.

ORTEGA, L. (2000): "El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas", en MUÑOZ, C. (2000). 197-230.

PALOMINO, M. Á. (1998): *Dual. Pretextos para hablar*. Madrid, Edelsa.

PASTOR, S. (2003): "El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas". En *RESLA*, 16, 251-271.

PÉREZ FERNÁNDEZ, C. (2007) : "Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral ", redELE NÚMERO 11.
<<http://www.mepsyd.es/redele/revista11/CarmenPerez.pdf>>

PINILLA, R. Y ACQUARONI, R. (2002): *¡Bien dicho!* Madrid, SEGEL.

PINILLA, R. (2004): "La expresión oral". En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español, como L2/LE*. SGEL. (879-898)

_____ (2000): "El desarrollo de estrategias de comunicación en los procesos de comunicación oral". En *Carabela*, 46. Madrid, SGEL.

PONCE DE LEÓN, J. L. (1990): *El arte de la conversación. El arte de la composición*. Wadsworth Pub Co, Boston, Massachusetts, 1990.

RUIZ, A. y RUIZ, A. (1996): "Cómo ser profesor de conversación y no morir en el intento: el factor humano", en M. RUEDA, E. PRADO, J. LEMEN y F.J. GRANDE (Eds.) *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, (339-344).

SÁNCHEZ BENITO, J. Y SANZ, C. (1993): *Jugando en español : actividades interactivas para la clase de español : niveles elemental-intermedio*. Berlin, Langenscheidt.

SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dir.) (2004): *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ, N. y CLARK, D. (1998): *Las cuatro destrezas, Español lengua extranjera*. Madrid, SM. Col. Destrezas.

SANS, N. (1994-1996): *Tareas: unidades didácticas de español lengua extranjera*. Barcelona, Difusión.

SANZ, M. (2005): "El lenguaje coloquial en la clase de E/LE", FIAPE, I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro, Toledo.

SANZ SÁNCHEZ, B. "La importancia de lo visual (Un ejemplo con fotografías), en Alonso Cortés, M. D. (1998): "La naturalidad en las conversaciones de los alumnos de E/LE", en F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann y K. Alonso (1998), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro (Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá, p. 759-768.

SILES, J. (2001): *Historias para conversar 3, nivel medio*. Madrid, SGEL.

SILES, J. y SÁNCHEZ J. (1997): *Curso de lectura, conversación y redacción (nivel intermedio)*. Madrid, SGEL.

TORREMOCHA, I. (2004): "Los textos orales en la clase de ELE". En *Glosas Didácticas*, 12. 121-126.

VARELA, S. (1991): *Dir., ELE. Tácticas de conversación*, Madrid, SM.

VÁZQUEZ, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt, Peter Lang.

VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid, Edelsa.

VÁZQUEZ, G. (2000): *La destreza oral*. Madrid, Edelsa.

VV.AA. (1994): *Al habla. Tácticas de conversación*, Madrid, S.M.

VV.AA. (1997): *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*. Monográfico. Carabela, 41, Madrid, SGEL.

VV.AA. (2000): *El desarrollo de la expresión oral en el aula E/LE*. Monográfico. Carabela, 47, Madrid, SGEL.

ZANÓN, J. (1995) "La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas". En *Signos 14, Gijón* (54-67).

ZANÓN, J. (Coord.) (et al.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen.

ANEXOS

ANEXO 1. Modelo de cuestionario para los profesores.

ANEXO 2. Encuestas recibidas de los profesores.

ANEXO 3. Parrilla de resultados de las encuestas recibidas de los profesores.

ANEXO 4. Modelo de cuestionario para los estudiante.

ANEXO 5. Encuestas recibidas de los estudiantes.

ANEXO 6. Parrilla de resultados de las encuestas recibidas de los estudiantes.

ANEXO 7. Material extra para la unidad didáctica.

ANEXO 8. Modelo de cartelera para actividad 10 b.

ANEXO 9. Modelo de prueba para la evaluación de propuesta de unidad didáctica.

ANEXO 10. Modelo de prueba para la evaluación. Cuestionario de preguntas del bloque 1 para el profesor.

ANEXO 1. Modelo de cuestionario para los profesores.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
Nombre: (no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)	Nombre:
Titulación : Edad: Años que se dedica a la enseñanza ELE:	Localización (ciudad, país):

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?
--

Si la respuesta es SI continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?	2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i>
3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i>	3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i>
4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i>	4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?

5. ¿Qué niveles son los más demandados?	5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?
6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?	6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?
7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i>	7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i>
8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?	8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?
9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, si hay predilección por determinados temas, etc.)</i>	9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?
10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?	10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i>
11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en</i>	11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en</i>

<i>un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i>	<i>un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i>
12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?	12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?
13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i>	13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i>
14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i>	14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?

Preguntas comunes a las dos opciones	
15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal?	
16. ¿Qué metodología se usa? <i>(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</i>	

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? *(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)*

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? *(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)*

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula? *(funcionales, léxicos, pragmáticos, gramaticales, culturales, etc.)*

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Por favor, envíe este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

ANEXO 2. Encuestas recibidas de los profesores.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: RTN</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Ludwig-Maximilians Universität (Universidad)</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Licenciada en Filología Hispánica</p> <p>Edad: 33</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza</p> <p>ELE: 7</p>	<p>Localización (ciudad, país):</p> <p>Múnich (Alemania)</p>

Questionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?
Sí

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p> <p>Se ofrece como complementario a un curso de lengua.</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p> <p>Cultura española, traducción alemán-español, producción textual, español de los negocios.</p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p> <p>De conversación sólo existen dos cursos: <i>Conversación y temas de actualidad, y Conversación en español.</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>Avanzado y superior</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>2 horas a la semana</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p> <p>En un bloque de dos horas en un sólo día.</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>Monolingües (alemán)</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p> <p>Supone un cierto riesgo en el caso de que el vocabulario del tema que se trata sea difícil: los alumnos saltan con facilidad a su lengua materna.</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p> <p>No</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>

<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>Superar el examen intermedio de la carrera (Zwischenprüfung), en el que tienen que mantener una conversación con los entrevistadores y además presentar oralmente dos temas sobre aspectos de la cultura de España y Latinoamérica.</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p> <p>No se usa ningún manual en clase. Sin embargo yo extraigo tareas de diferentes manuales: <i>Gente 2 y 3, El punto en cuestión, etc.</i></p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p> <p>Si he de ser sincera, ninguna. El programa queda a discrección del profesor.</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p> <p>Son más comunicativas en los últimos años e igualmente más demandadas, puesto que los alumnos tienen un creciente interés en estudiar o trabajar en Latinoamérica</p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal?

Sí. Sólo de uso personal.

16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)

En cuanto al agrupamiento, se intenta que sea de lo más variado posible para que todos los alumnos tengan la posibilidad de expresarse oralmente a distintos niveles y en distintas situaciones de habla, es decir, se realizan actividades en parejas, en grupos pequeños y en grupo total (los grupos son reducidos).

Dentro de una misma clase no hay diferencias por niveles.

En cuanto a los materiales usados, son también muy variados: textos de actualidad sobre los que conversar, ejercicios de algún libro de conversación, canciones, vídeos, etc.

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? (Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)

Debates, presentaciones (aunque muy pocas), juegos, tareas, negociaciones y resolución de problemas, descripciones orales, comentarios críticos, reacciones ante diferentes situaciones, diálogos con películas.

Las dos clases de conversación que ofrece el centro son de nivel avanzado, por lo tanto no hay diferencia sustancial en cuanto al nivel..

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)

Exámenes (Zwischenprüfung)

Criterios: corrección gramatical, fluidez, vocabulario específico (preparación del tema) y capacidad para responder o reaccionar a cualquier pregunta.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Ambas cosas:

- deberían ofrecerse cursos independientes de destrezas orales para que los alumnos puedan también conseguir más fluidez en el habla.

- no concibo un curso de lengua sin la práctica oral y escrita.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

En el nivel universitario se debería dar especial importancia a las negociaciones, así como a la comprensión y reproducción de discursos argumentativos orales (es lo que los alumnos más demandan). Asimismo se debería incluir un aspecto dedicado al refuerzo oral del vocabulario.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

Se debería ofrecer cursos de conversación a distintos niveles. En cuanto al agrupamiento, creo que lo más importante para mí es la mezcla, de forma que los alumnos puedan interactuar de formas diferentes entre sí. Sería bueno contar con la posibilidad de dar clases en círculo, cosa que por el momento es imposible. Como profesora yo intento ser una mera orientadora de los alumnos y de la clase, es decir, intento darles un impulso para el habla y posteriormente dejar que ellos trabajen la conversación de forma autónoma. Las correcciones intento hacerlas al final de los ejercicios (según hablan los alumnos voy recopilando errores que comento más tarde), de forma que no interrumpo la conversación de los alumnos y al mismo tiempo tengo suficiente tiempo al final para resaltar todos los aspectos importantes.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Impulsos visuales y textuales (artículos, textos literarios, etc.), extractos de películas o de conversaciones en la radio sobre los que los alumnos puedan hablar. Es decir, impulsos sacados de la realidad.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Por supuesto

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

En nuestra universidad nadie ha hablado de eliminarlas y, como digo, los alumnos las demandan más y más.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre:</p> <p>JGB</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo:</p> <p>Crisol Sprachschule (Escuela privada de español y portugués) y uni-sprachkure (Cursos de varios idiomas para estudiantes universitarios)</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Licenciada en Publicidad y RR.PP (actualmente cursando Máster de E 2L en la UNED)</p> <p>Edad: 25</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE:</p> <p>2 y medio</p>	<p>Localización (ciudad, país):</p> <p>Hamburgo, Alemania</p>

Cuestionario:

<p>1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?</p> <p>Sí</p>

Si la respuesta es SI continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p> <p>Se ofrecen cursos independientes, pero una de las prioridades de la escuela es la conversación/comunicación</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? (Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p> <p>Ninguno</p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p> <p><i>Hay sólo un curso de conversación nivel C1</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados? A1 y A2</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>Normalmente unas 30 horas (de 45 minutos)</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p> <p>Un día a la semana, 3 horas, durante 10 semanas</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>Normalmente monolingües (casi todos alemanes, aunque a veces hay algún ruso/a, polaco/a)</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p> <p>Las personas que aprenden español y que no son alemanas suelen estar bastante integrados en el país así que apenas se observan diferencias. Suelen hablar de sus experiencias en el extranjero</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p> <p>Mínimo 5, máximo 12</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>

<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>Normalmente son personas que han pasado cierto tiempo en España o Latinoamérica y no quieren olvidar lo aprendido</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? Se trabaja más con copias</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p> <p>Normalmente se pregunta a los alumnos qué temas les interesan y a través de textos se tratan algunos temas de gramática (porque los alemanes siempre lo piden) y aspectos de actualidad, debates. Se van viendo las necesidades e intereses de los alumnos.</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p> <p><i>No son muy demandadas, se intenta, lógicamente que sean lo más comunicativas posibles (aunque esto también se intenta en los cursos "normales")</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

--	--

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal?

Se trabaja con copias, a veces de Internet, libros de texto o preparado específicamente por el profesor.

16. ¿Qué metodología se usa? *(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)*
Se combinan diferentes distribuciones del grupo en función de la actividad (en parejas, en grupos de 3, en pleno)

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula?
(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)

Todos los mencionados y a veces películas, cortos y canciones

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? *(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)*

Lo más usual es que hagan una exposición sobre un tema relacionado con el mundo hispano. Se valoran los contenidos, uso de vocabulario, funciones – contar un suceso en el pasado, etc – cohesión, fluidez.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Creo, en principio, que no tienen por qué ser independientes a no ser que existan necesidades específicas y que no se puede olvidar que a veces es necesario tratar otros temas que no sean estrictamente “conversación”.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Contenidos que interesen al alumnado y que se ajusten a sus necesidades

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

Tareas, debates, ejercicios en parejas, búsqueda y exposición de informaciones

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Conversación “libre” (para calentar), parejas, grupos

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Yo personalmente creo que sí ya que las necesidades son muy diferentes y lo que los alumnos pueden hacer también

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Creo que se tendría que ir integrando cada vez más en las clases ya que muchos de los alumnos (al menos los míos) aprenden español para pasar un periodo de tiempo en un país de habla hispana y lo que les interesa en un primer momento es poder comunicarse.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: María Laura</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Instituto de español en Buenos Aires</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Prof. en Letras</p> <p>Edad: 27</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 5</p>	<p>Localización (ciudad, país): Buenos Aires, Argentina</p>

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? Sí, son muy importantes para las personas que ya tienen una base gramatical pero necesitan expresarse en su ambiente.

Cuestionario:

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente? Se ofrece de las dos maneras de acuerdo a las expectativas de los estudiantes</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i> <i>Español y negocios, español y cultura rioplatense, español y medicina, etc.</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p> <p><i>Son los mismos niveles que los del curso regular no hay diferencias.</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados? B1 – B2 – C1</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>10 horas semanales (cursos intensivos en BA)</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p> <p>Clases diarias</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>Plurilingües</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p> <p>es muy difícil indicar cómo varía, depende de la personalidad de los estudiantes, sus lenguas madres, y sus motivaciones.</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>

<p>5 estudiantes por curso</p>	
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>Viven en BA, y necesitan trabajar y hablar con la gente, quieren viajar y quieren hablar la lengua de los locales, muchos necesitan español en sus países de origen por razones laborales o para distinguirse en el mercado, otros por placer (personas de más de 40 años)</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p> <p>Organizamos clases con material auténtico y variado, también diseñado por nosotros, apelando a los intereses de cada grupo para poder incluirlos en la clase.</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p> <p>Es nuestro propio proyecto curricular que se apoya en el Marco de Referencia Europeo</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación?</p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación?</p>

<p><i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p> <p><i>Son demandadas a tal punto que las hemos incluido en el programa intensivo de 4 horas grupales. Un bloque de clases (2hs) es más gramatical y de ejercitación, y el segundo bloque (2hs) de conversación audio, etc.</i></p>	<p>Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>
---	--

Preguntas comunes a las dos opciones	
<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? sí ¿Es material común al centro o sólo de uso personal? común al centro</p>	
<p>16. ¿Qué metodología se usa? <i>(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</i> <i>Utilizamos todas las metodologías posibles de acuerdo al perfil del grupo.</i></p>	
<p>17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? <i>(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)</i></p> <p>Todas (por supuesto que los debates y las negociaciones no se dan en los niveles más elementales)</p>	
<p>18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? <i>(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)</i></p> <p>Todos los mencionados arriba</p>	

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Como mencionaba antes, deben estar integrados en los cursos de lengua

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada? comunicativa

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella? role plays, discusiones, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE? son un pilar esencial para las clases ELE así

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: ENB (no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Fundación José Ortega y Gasset Centro universitario concertado con universidades estadounidenses (indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Licenciatura en Filología Hispánica Edad: 40 Años que se dedica a la enseñanza ELE: 14</p>	<p>Localización (ciudad, país): Madrid, España</p>

Questionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?
Sí.

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente? Se trata de un curso que tiene el nombre de “Conversación y Composición: Cultura Peninsular” y que, como su nombre indica, une en un solo curso la práctica oral y la escrita, siempre alrededor de la cultura de España.</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i> Se ofrecen otros cursos de Lengua Española, de Literatura, Negocios, Arte, Cultura, Historia,</p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>

Política, Filosofía y Religión.	
4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i> Sólo hay un curso con un nivel.	4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?
5. ¿Qué niveles son los más demandados? Véase 4.	5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?
6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación? Este curso de conversación y composición consta de 45 horas lectivas.	6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?
7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i> Dos sesiones por semana de una hora y media cada una.	7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i>
8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? Es un grupo generalmente monolingüe aunque a veces los alumnos, además de inglés, hablan también otras lenguas.	8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?
9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i> Cuando hay algún alumno que habla más de una lengua suele afectar de forma positiva pues se pueden hacer comparaciones interesantes.	9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?

<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál? Generalmente un mínimo de 5 y un máximo de 12.</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i> Cumplir los requisitos de su universidad, curiosidad, aprender español para encontrar un buen trabajo en el futuro, hablar con hispanohablantes.</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? No. Preparo materiales propios o uso algunas fotocopias de manuales.</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i> En líneas generales tenemos que ajustarnos al programa que nos envía la universidad norteamericana pero siempre es posible hacer variaciones.</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i> No estoy muy segura porque sólo llevo un año</p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

<p>enseñando esta clase. Antes, hace más de diez años, enseñé una clase similar que era sólo de conversación. Era muy parecida pero no estaba centrada temáticamente.</p>	
---	--

Preguntas comunes a las dos opciones	
<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal?</p> <p>Sí. Se trata de material de uso personal.</p>	
<p>16. ¿Qué metodología se usa? <i>(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</i></p> <p>No hay diferencias por niveles. Se trabaja con todo el grupo, en grupos de tres o cuatro estudiantes y también en parejas. Nunca en parejas fijas sino que intento que los estudiantes tengan la oportunidad de hablar con personas diferentes.</p>	
<p>17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? <i>(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)</i></p> <p>Presentaciones, pequeñas representaciones teatrales, juegos, debates, concursos, negociaciones, preguntas libres.</p>	
<p>18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? <i>(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)</i></p> <p>Hay exámenes y tareas a lo largo de todo el curso, en algunos casos con calificaciones en otros no. Evaluó la corrección gramatical, la adecuación comunicativa y léxica, la fluidez y la pronunciación.</p>	

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Creo que cada cosa tiene sus ventajas. Me parece que el principal inconveniente de un curso que sea sólo de conversación es la dificultad de la evaluación.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Creo que deben trabajarse la pronunciación, la fluidez, la corrección léxica y la corrección gramatical. Prefiero trabajar sobre contenidos relacionados con España, puesto que los estudiantes están aquí.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

Creo que una metodología que combine muchos tipos de ejercicios y obviamente centrada en la comunicación.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Creo que las actividades que he señalado en la pregunta 17. Intento utilizar todos los tipos de actividades que me parecen útiles.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Sí.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Veo que en algunos lugares la conversación se ha unido a la composición, lo que no me parece mal. Pienso que en el futuro puede haber más centros que tomen ese camino.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Teresa</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Centro de recursos</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Licenciatura en traducción Cursos de enseñanza ELE</p> <p>Edad:27</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 4</p>	<p>Localización (ciudad, país): Montreal, Canada</p>

Questionario:

<p>1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? Sí</p>
--

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente? Independiente.</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i> <i>Ciclos de cine, conferencias</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p> <p><i>Avanzado e intermedio</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>avanzado</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>2</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p> <p>1 sesión por semana</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>Plurilingües</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p> <p>hablan solo en español</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p> <p>12</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>

<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>La mayoría son jubilados y con ganas de charlar y practicar sus conocimientos de la lengua</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p> <p>No</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p> <p>Avanzado: se tratan diversos temas q motiven la conversación, de cultura, etc.</p> <p>Intermedio: Se tratan temas de conversación menos complejos y se va aumentando el grado de complejidad (primero, conversación para practicar presente, luego futuros, luego pasados...). A veces se hacen apuntes de gramática breves.</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i> <i>Sí, ahora todos hablan más que al principi</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal?

Preparado por el profesor, sacado de los recursos del centro, manuales, colección de recursos personales

16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)

conversación casi siempre en gran grupo, a veces en parejas

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? (Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)

Un poco de todo, los más avanzados hacen debates y actividades mas libres.

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)

Se hacen apuntes a final de clase o se hacen apuntes gramaticales durante la clase para reforzar algún punto, no hay evaluación final

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Mejor si están integrados.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Contenidos que promuevan la conversación.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

No creo que exista una que sea la más adecuada.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Muchas.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Si.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Son necesarias, pero no tienen que ser independientes. Es mejor si están integradas.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: CRG</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: ESCOLA OFICIAL D'IDIOMES (E.O.I)</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación :FILOLOGÍA HISPÁNICA</p> <p>Edad:26</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE:2</p>	<p>Localización (ciudad, país): GIRONA, CATALUNYA, ESPAÑA.</p>

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?
SÍ.

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente? ES UN CURSO INDEPENDIENTE Y VA EN FUNCIÓN DE LA DEMANDA. SI NO HAY SUFICIENTES ALUMNOS, PUEDE QUE SE ANULE EL CURSO.</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i> EN ELE NO SE OFERTAN OTROS CURSOS.</p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p> <p>COMO YA HE DICHO ANTES, VA EN FUNCIÓN DE LA DEMANDA. SÓLO TUVE UN GRUPO DE 3º DE E.O.I. NO SE DABAN OTROS NIVELES PORQUE LOS ALUMNOS NO LO PIDIERON.</p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>NIVEL INTERMEDIO.</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>2 HORAS A LA SEMANA.</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p> <p>DOS SESIONES SEGUIDAS EL MISMO DÍA.</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>PLURILINGÜES.</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p> <p>DEPENDE DE LOS TEMAS QUE SE TRATEN. HAY QUE TENER CUIDADO CON LAS CUESTIONES INTERCULTURALES. HE TENIDO UN ESTUDIANTE BIELORRUSO QUE CASI NO HABLABA Y UNO HOLANÉS QUE HABLABA UN MONTÓN.</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p> <p>PARA CONVERSACIÓN EL MÍNIMO DEBERÍAN SER 3. MÁXIMO, 8-10.</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>

<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>QUIEREN PRACTICAR LO QUE HAN APRENDIDO EN CLASE. QUIEREN APRENDER VOCABULARIO Y SOBRE TODO, HABLAR CON ALGUIEN QUE SEA NATIVO PERO QUE A LA VEZ LES PUEDA CORREGIR Y ENSEÑAR ALGO. TAMBIÉN LES INTERESA TRATAR TEMAS COTIDIANOS: BUSCAR TRABAJO, ALQUILAR UN PISO, IR AL MÉDICO, ETC.</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p> <p>NO. SE USAN MATERIALES PREPARADOS POR LA PROFESORA DE CONVERSACIÓN. DEPENDE DE LOS TEMAS QUE LOS ALUMNOS QUIERAN TRATAR. SE PUEDE NEGOCIAR.</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p> <p>EN LOS CURSOS DE CONVERSACIÓN NO SE SIGUE UNA PROGRAMACIÓN CONCRETA. DEPENDE DE LOS CONOCIMIENTOS DE LOS ALUMNOS Y DE LOS TEMAS QUE ELLOS QUIERAN TRATAR.</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p> <p>YA NO TRABAJO AHÍ, NO SÉ CÓMO ESTARÁ EL TEMA. NORMALMENTE SE OFRECEN A ESTUDIANTES DE MÁSTER DE ELE QUE HAYAN HECHO LAS PRÁCTICAS EN LA E.O.I. AL MENOS ÉSE FUE MI CASO. TAMBIÉN ES CIERTO QUE MUCHOS ALUMNOS EMPIEZAN EL CURSO Y LUEGO DEJAN DE IR, PORQUE TRABAJAN O TIENEN HIJOS, ETC.</p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal?

ES DE USO PERSONAL. NO EXISTE UN MATERIAL ESPECÍFICO PREPARADO PARA LAS CLASES DE CONVERSACIÓN.

16. ¿Qué metodología se usa? *(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)*

DEPENDE DE LA ACTIVIDAD: INTERVENCIONES DE FORMA INDEPENDIENTE, LLUVIA DE IDEAS, POR PAREJAS, ETC.

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula?
(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)

CON 3º UTILICÉ ROLE PLAYS, TEXTOS, AUDICIONES INCLUSO, PARA DESPUÉS COMENTARLAS Y TENER UN DEBATE. UNA ACTIVIDAD QUE SALIÓ MUY BIEN FUE DARLES FOTOCOPIADO UN CUENTO DE BAROJA PARA QUE LO LEYERAN EN CASA. LO COMENTAMOS EN LA SIGUIENTE CLASE TODOS JUNTOS Y FUE UNA MUY BUENA ACTIVIDAD. TAMBIÉN ERA UN GRUPO AL QUE LE INTERSABA LA LITERATURA. SÉ QUE ESTO NO SERÍA POSIBLE CON TODOS LOS GRUPOS.

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? *(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)*

EN ESE CURSO NO SE EVALUÓ. DE HECHO, LOS ALUMNOS NO RECIBIERON NINGÚN CERTIFICADO OFICIAL.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

DEBERÍAN ESTAR INTEGRADOS. DEBERÍAN SER PARTE DEL CURSO DE LENGUA, PORQUE EN LAS CLASES "NORMALES" NO TODO EL MUNDO TIENE OPORTUNIDAD DE HABLAR. SOBRE TODO EN E.O.I CUANDO HAY GRUPOS DE MÁS DE 20 ALUMNOS (A VECES).

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

CONTENIDOS GRAMATICALES, LECTURA EN VOZ ALTA, TRABAJAR LA ENTONACIÓN Y LOS ACENTOS, TAMBIÉN CUESTIONES PRAGMÁTICAS Y SOCIOCULTURALES: CÓMO REALIZAR PETICIONES EN ESPAÑOL, QUÉ SE CONSIDERA DE MALA O DE BUENA EDUCACIÓN, ETC.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

DEPENDE DEL PROFESOR Y DEL TIPO DE ALUMNADO. SI TODOS LOS ALUMNOS SON ORIENTALES, NO CREO QUE EL MÉTODO COMUNICATIVO SEA EL MÁS ADECUADO. HAY QUE ADAPTAR EL MÉTODO A LA REALIDAD.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

PODRÍAN GRABAR TROZOS DE CONVERSACIONES ENTRE ELLOS Y ESCUCHARLOS EN CASA O EN CLASE. TRABAJAR ERRORES DE FONÉTICA, TÉCNICAS PARA REBAJAR LA ANSIEDAD CUANDO SE HABLA UN IDIOMA EXTRANJERO.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

CREO QUE SÍ, AUNQUE POR EL MOMENTO YO NO HE VISTO NADA.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

LA VERDAD ES QUE EN LA E.O.I DONDE DI EL CURSO, FUE TODO MUY DE "ESTAR POR CASA". QUIERO DECIR, COMO HICE LAS PRÁCTICAS DEL MÁSTER ALLÍ Y MI TUTORA ME VIO CON TANTÍSIMAS GANAS DE EMPEZAR A TRABAJAR, PUES ME OFRECIÓ DAR UN CURSO DE CONVERSACIÓN. A VECES, SE MONTAN ESTOS CURSOS SI ENCUENTRAN A ALGUIEN DISPONIBLE PARA DARLOS. NO TE PAGAN NADA, PERO TE DAN UN CERTIFICADO CON LAS HORAS, AUNQUE TAMPOCO TE DA PUNTOS PARA LAS OPOSICIONES. CON TODO ESTO QUIERO DECIR QUE LOS PROFESORES INTERINOS O FUNCIONARIOS, QUE YO SEPA, NO SON LOS QUE SE ENCARGAN DE ESTOS CURSOS DE CONVERSACIÓN. QUIZÁS, EN OTROS IDIOMAS O EN OTRAS E.O.I LA SITUACIÓN ES DISTINTA. PERO ME DA LA SENSACIÓN DE QUE ES MÁS UN "TRABAJITO", COMO HACER LAS FOTOCOPIAS MIENTRAS LOS "VERDADEROS" PROFESORES ENSEÑAN EL SUBJUNTIVO EN CLASE.

DE TODOS MODOS, YO ESTOY MUY CONTENTA DE HABER TENIDO LA OPORTUNIDAD DE DAR LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. MI GRUPO ERA GENIAL Y NOS LO PASAMOS TODOS MUY BIEN, ADEMÁS DE APRENDER MUCHAS COSAS JUNTOS.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Bibiana Jou</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Instituto Cervantes</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : licenciatura en humanidades y actualmente cursando máster ELE</p> <p>Edad:</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE:</p>	<p>Localización (ciudad, país): Tel aviv</p>

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?
No

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i> <i>La pr'actica oral acostumbra a ocupar un parte importante en todas las clases. Normalmente preparo actividades en las que los alumnos puedan practicar esta destrza. A veces el manual es el que marca el tipo de interacci'on, aunque no siempre lo sigo.</i></p>

<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i> <i>Negocios, cultura, literatura, preparación DELE, cocina... pero por lo general, aunque salen ofertados para el p'ublico, no se abren muchos cursos de estas caracter"ísticas por falta de interés.</i></p>
<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen? A/B/C/D</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español? Yo creo que en todos , porque a cada nivel le corresponde alcabnzar unos objetivos determinados.</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua? Todos los niveles son de 120 horas, pero lo que cambia es la forma de administrarlas (cursos de 30 o 60 horas de una, dos o tres veces a la semana)</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i> <i>Como ya he indicado, se le dedica una gran parte de la clase y muchas de las actividades est'an ecaminadas a conseguir una interacci'on real entre los estudiantes. Yo creo que al menos la mitad de las actividades engloban alg'un tipo de pr'actica o interacci'on oral.</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? Todos comparten una lengua, el hebreo, pero en muchos casos no es la lengua mterna ya que son hijos de imigrantes de diferentes partes del mundo.</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula? En general sí. Además los grupos son pequeños y eso permite que haya un</p>

	<p>mayor control sobre el nivel de participación de los alumnos y se intenta que todos se involucren.</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i> Entre 5 y 10 alumnos. Aunque el promedio es 6 o 7.</p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i> <i>En general es gente que estudia español por placer, sin ningún objetivo concreto, aunque también se dan los casos de jóvenes que luego quieren viajar a latinoamérica.</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua? Prisma y Gente</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i> Sí. Personalmente siempre preparo o diseño actividades propias que acompañen los contenidos que estamos trabajando en clase. Muchas de estas actividades incluyen la interacción oral aunque también aprovecho para trabajar la interacción escrita ya que los manuales no suelen incluirla.</p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Que yo sepa no. Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal?

Sí. A veces ese manual es común a veces es personal. En general se acostumbran a compartir las actividades, sobre todo cuando estas han funcionado bien con algún grupo.

16. ¿Qué metodología se usa? *(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)* Depende de la actividad y los objetivos. Trabajar en parejas, grupos de tres o 4 y luego abrir a la clase o intercambiar grupos-compañeros para interactuar con más compañeros. Al ser grupos reducidos el intercambio de parejas es más fácil.

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? *(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)* Todas las actividades mencionadas.

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? *(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)* Cuando la actividad está destinada específicamente a trabajar la destreza oral acostumbro a crear una parrilla de evaluación para que los alumnos se evalúen entre ellos. A veces son ellos mismos los que redactan los ítems que consideran que son importantes y se evalúan de acuerdo con ellos. Al final les acostumbro a pedir que escriban un consejo para el otro grupo/persona que ha expuesto para que pueda mejorar.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él? Depende de las necesidades del alumno. En general yo creo que deben estar integradas en el curso. Hay casos concretos en que los alumnos necesitan el español para desenvolverse en situaciones básicamente orales y, en estos casos, se podría crear cursos de conversaciones para ellos. El problema es conseguir un núm. Concreto de alumnos que busquen las mismas cosas y poder abrir un grupo.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula? Contenidos básicamente pragmáticos y culturales que les permitiera desenvolverse sin problemas en los diferentes contextos o ámbitos de actuación.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada? La interacción oral con otros compañeros y con nativos.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles? Creo que ya existe una programación para los diferentes niveles.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE? Creo que muchos estudiantes buscan sólo la práctica y la interacción oral. Desde mi punto de vista, esta debe ir acompañada de ciertos contenidos gramaticales, sobre todo en los niveles iniciales, que sirvan para ir vertebrando la interacción.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Ana Romero</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Liceo Aristoseno Sección lingüística</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Economía y actualmente curso un máster ELE</p> <p>Edad: 41</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 8 años</p>	<p>Localización (ciudad, país): Taranto, Italia.</p>

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?
No precisamente, el docente de conversación trabaja en copresencia con la docente no nativo titular de la asignatura una de las 4 o cinco horas semanales durante los tres

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? (Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</p> <p>Una horasemanal de conversación sin un manual definido, ya que cada curso evoluciona de una manera diferente dependiendo del grupo y del profesor.</p>

<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>
<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen? Del inicial al intermedio avanzado, los chicos pueden llegar a un b1 avanzado o b2 inicial.</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español? De los tres años en el segundo cuando se están aproximando al b1 y además porque la mayoría se presenta a los exámenes DELE</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua? De 4 a 5 horas semanales dependiendo del curso si es experimental o no.</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i> Un 20% a 25%</p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? Grupos monolingües</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula? No, por el el tiempo tan limitado edicado a la conversación. En algunos casos me encuentro con profesores que tienen un buen nivel de español y les gusta conversar en las horas de no copresencia así que</p>

	que los alumnos pueden hablar en clase y no sólo en mi hora.
10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?	10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente) de 18 a 35</i>
11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i>	11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i> La primera meta que nos hemos puesto en este instituto los profesores son: Primero alcanzar el nivel necesario para el b1 del DELE, luego prepararlos para presentar el examen de estado que consiste en la comprensión escrita de un texto que puede ser literario o de actualidad, generalmente los chicos eligen el de actualidad. Si el grupo es bueno y hay alguien que quiera presentarse en una universidad que ofrece plazas limitadas para estudiar traducción profundizamos aspectos como el subjuntivo y civilización.
12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?	12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua? En mi instituto utilizan contacto de la Zanichelli editore, de corte estructuralista y con muchos temas de civilización y actualidad. Y un texto de literatura.
13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i>	13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i> Casi nunca, en mi caso estoy pendiente de los temas que ha hecho la colega y así me guío para

	los temas de conversación.
14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i>	14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?

Preguntas comunes a las dos opciones	
15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? Sí ¿Es material común al centro o sólo de uso personal? Es de uso personal ya que no he encontrado un material que satisfaga mis necesidades de conversación.	
16. ¿Qué metodología se usa? <i>(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</i> <i>Trabajo en grupos, individual, lecciones frontales, tareas debates.</i>	
17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? <i>(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)</i> <i>Si hay diferencias los debates para el último año o cuando superan el nivel b1, en el inicial insisto con el vocabulario y las funciones atendiendo a la forma.</i>	
18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? <i>(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)</i> participación, fluidez, uso de léxico, autocorrección.	

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él? Complementarios, siguiendo los temas gramaticales que han estudiado y para introducir temas nuevos de manera inductiva.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Uso ser7 estar

Hay estar verbos irregulares de las activides de un día normal, uso de perífrasis, imperativo y otras opciones, contrastes de pasados, futuro y condicional, subjuntivo, estilo indirecto y simultaneamente léxico. Dentro de contextos significativos de la cultura hispana.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

Barse en el enfoue comunicativo sin descuidar la gramática que debe ser inductiva.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Lectura de periódicos digitales y comentarlos.

Los intercambios con otros institutos de estudiantes hispanos con e´mail, chat

Excursiones a un país hispano

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Sí

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Creo que aquí las separaran del la hora del profesor titularno nativo. Pero también veo que muchos profesores no nativos se estan preparando muy bien e incluyen mucha conversación en las clases. El problema de es el currículo

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: M Ángeles</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Academia.</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación :ninguna especifica de lenguas</p> <p>Edad:53</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE:4</p>	<p>Localización (ciudad, país):Suiza</p>

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?
si

Si la respuesta es SI continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p> <p>Como curso independiente</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p> <p>Lo hago independientemente del manual, en cada lección.</p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p> <p>Un poco de todo</p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p> <p>Literatura, cultura</p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? (<i>Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.</i>)</p> <p><i>avanzado en general</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p> <p>Todos A1 Hasta C2</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>Desde A1 hasta B2</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p> <p>Del A2 en adelante</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>50</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua? 50</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? (<i>Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.</i>)</p> <p>2 horas a la semana</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? (<i>Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado</i>) ½ a 45 minutos</p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>pluri</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? (<i>Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.</i>)</p> <p>no noto diferencia</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p> <p>Si excepto los tímidos</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p> <p>De 12 a 25 o de 4 a 8</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? (<i>Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente</i>) en los grupos grandes 15 y en los pequeños 6</p>

<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i> el trabajo o vacaciones</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i> Lo necesitan para el trabajo o para ir de vacaciones</p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? Esespañol,Ven,Contacto</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua? Esespañol,Ven,Contacto</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i> Manual que contempla el portafolio europeo</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i> si hace falta,si</p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i> no</p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron? Si existían y no han desaparecido</p>

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal?
De uso personal

16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)

hay diferencias por niveles

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? (Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)
un poco de todo, mapas mentales, lluvia de ideas etc. con diferentes niveles

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)

Correccion gramatical, fluidez, uso de vocabulario en diferentes niveles, del coloquial al culto

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él? **Complementarios a partir del C1**

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula? De cualquier tipo, desde el arte al folclore etc.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR

EL CENTRO

<p>Nombre: Desirée Rodríguez</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Cambridge House Grammar School, Slemish House y Ballymena Academy. Centros de Secundaria</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Licenciada en Traducción e Interpretación</p> <p>Edad: 28</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: Estoy empezando.</p>	<p>Localización (ciudad, país): Ballymena, Irlanda del Norte, Reino Unido</p>

Cuestionario:

<p>1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? Si</p>
--

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente? Como curso complementario.</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i> <i>Que yo sepa, relacionado con español,</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>

ninguno.	
<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i> <i>Son clases de conversación sobre diferentes temas de los cuales los alumnos tienen que hacer una presentación oral al final del curso. Hablamos de política, de salud, de inmigración, de la distribución de la riqueza en el mundo, etc.</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación? Tenemos una hora por semana. Aunque en algún instituto doy dos horas.</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i> Como ya dije, es una hora a la semana. En uno de los centros tengo dos horas con dos alumnos.</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? Monolingües</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>

<p><i>Hablamos en español la mayoría del tiempo y cuando tienen alguna duda insalvable usamos el inglés. Me gustaría ser capaz de no usarlo, pero todavía no se cómo hacerlo. ¡Supongo que necesito más experiencia!</i></p>	
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál? Como mínimo tengo un alumno y como máximo tengo cinco.</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>Son estudiantes de español en un centro de secundaria.</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? En las clases de español usan manual, pero en las de conversación, no. Podemos usar lo que queramos siguiendo los temas que los profesores nos dan. Por supuesto, también podemos usar su manual.</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p> <p>Creo, que la programación que siguen no está relacionada ni con los manuales, ni con el proyecto curricular del centro. Lo digo, porque no todos los institutos tienen los mismos manuales, pero todos hablan de los mismos temas, en el mismo orden, por lo que supongo que tiene que ver con la “consejería</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>

<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i> <i>Son completamente comunicativas y sí, creo que han evolucionado. Los estudiantes vienen a clase más motivados y parece que les gusta, les parece divertido esto de aprender español. ¡Por ahora!</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>
---	--

Preguntas comunes a las dos opciones	
<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal? Si, uso material preparado por mi que no es común a todo el centro.</p>	
<p>16. ¿Qué metodología se usa? <i>(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</i></p>	
<p>17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? <i>(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)</i> <i>Por ahora, lo que más he utilizado son imágenes con mucho fondo para que ellos sean capaces de debatir y hablar sobre ellas. También he usado textos para crear debates, juegos de fechas y vocabulario. A veces, cuando se cansan de hablar sobre los temas de clase, simplemente hablamos de nuestras vidas, o de lo que nos gusta hacer; siempre encontramos algún tema más interesante (por lo menos para ellos) con los que "perder el tiempo", claro que ellos piensan que es muy divertido o que no están aprendiendo nada, pero lo hacen sin darse cuenta, porque están hablando español.</i></p>	
<p>18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? <i>(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)</i> Lo único que le puedo decir es que los alumnos preparan conmigo sus respuestas orales y después se las aprenden de memoria para el examen oral. Mi opinión es que no es muy didáctico que digamos, pero no puedo decir que no funcione, porque la verdad es que los alumnos hablan muy bien español, mejor de lo que esperaba cuando me dijeron como funcionaba todo esto.</p>	

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Pienso que deberían ser complementarios y a la vez estar integrados.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Todos, pero sobre todo, la práctica de un idioma creo que debería estar más orientada hacia los temas cotidianos. La mayoría de los temas de los que hablamos en clase los podrán usar algún día pero creo que son demasiado complejos. Me explico, el currículo, deja a un lado aspectos más prácticos del español; los alumnos al final del curso sabrán hablar sobre temas muy interesantes, pero mi duda es si serán capaces de ir a hacer la compra o solucionar un problema con su casero o en el banco, o explicarle a un médico lo que les pasa.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella? Actividades como escuchar la radio en español, ver películas, cartearse con algún español de su edad o incluso chatear en español, estarían muy bien.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Si, creo que la programación debería adecuarse a los diferentes niveles .

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

La verdad es que a veces pienso que son tan importantes o más que las clases de gramática o las clases convencionales. Además, muchos profesores extranjeros que imparten español no se atreven a hablarlo, por lo que las clases de conversación serían la única forma para que los alumnos pudieran desenvolverse y recibir un input real.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Maria Jose</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Community College</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : MA Literatura Hispánica</p> <p>Edad: 44</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 18</p>	<p>Localización (ciudad, país): Hong Kong, China</p>

Cuestionario:

<p>1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? Sí</p>
--

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente? Curso complementario</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i> <i>Siguiendo las pautas del manual</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i> <i>Ninguno</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i> <i>Español para Fines Profesionales</i> <i>Español para Comunicación Profesional</i></p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p> <p>Cuatro</p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p> <p>Cuatro</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>Todos, los necesitan para su diplomatura</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español? En todos, usamos en enfoque integrado, y desarrollamos todas las destrezas desde el primer día de clase.</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación? 3 a la semana, durante 13 semanas</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua? 3 a la semana, durante 13 semanas</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p> <p>Una sesión de dos horas, y otra de una hora.</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p> <p>50%</p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? Monolingües</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p> <p>Hablan mucho chino entre ellos!!!!</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p> <p>Sí, es un grupo pequeño y yo les “obligo” a hablar a todos.</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál? Máximo 35, mínimo 15.</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p> <p>Suelo tener unos 15 en todas las clases, son los mismos estudiantes pues están haciendo</p>

	<i>una diplomatura</i>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i> <i>ES un requisito para graduarse. Les interesa estudiar en España o en Latinoamérica en primer lugar, y luego quizás trabajar para alguna empresa donde puedan usarlo.</i></p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? Si, EN ACCION, pero vamos a cambiar a PRISMA</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua? El mismo, pues son manuales donde las destrezas están integradas.</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i> <i>La de los manuales</i></p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i> No, pues estos manuales ya incluyen práctica de conversación.</p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i> <i>Si, aunque e el COLLEGE tenemos los cursos que se llaman ORAL Y WRITTEN, en realidad no seguimos esta división, las destrezas están integradas</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si Si es así, ¿por qué desaparecieron? No han desaparecido, se siguen llamando así (seria tedioso intentar el cambio de nombre), pero no son realmente clases de solo conversación.</p>

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal? NO, todos los profes usamos el mismo manual.

16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)
Comunicativo, muchos ejercicios en parejas y en grupos. Normalmente los estudiantes suelen trabajar siempre con la misma pareja y dentro del mismo grupo. Alguna vez les asigno yo otra pareja u otro grupo.

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula?
(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)
En los cursos de fines generales, no hay diferencias por niveles, incluimos role plays, tareas, juegos, vocabulario, presentaciones
En los cursos para fines específicos, que solo se incluyen en el segundo año, incluimos debates, presentaciones, negociaciones, reuniones, resolución de problemas.

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)
Precisamente estoy preparando ahora la parrilla, y vamos a seguir los criterios del DELE. Fluidez, corrección gramatical, interacción, vocabulario, pronunciación. Los estudiantes tienen que hacer una presentación individual o en parejas, pero estoy pensando hacer también que vengan a mi despacho para una entrevista individual.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él? Integrados

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula? Siguiendo el Plan Curricular del Cervantes, práctica de situaciones comunicativas reales, estimuladoras y rentables.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada? Comunicativa

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella? Todas, juego de roles, simulaciones, tareas, presentaciones, etc. Fuera del aula, en Hong Kong lo tengo difícil. Aunque les he encontrado una chica española con la que hacen intercambio de conversación (español-chino o español-inglés).

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles? Si, siguiendo los parámetros del Plan Curricular del Cervantes con respecto a contenidos gramaticales, culturales, funcionales, léxicos, etc. Tiene que haber relación entre lo que se hace en “la clase de gramática” (que la enseña una profe) y la “clase de conversación” que la enseña otra.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE? TIENE QUE DESAPARECER LA DIVISION CURSOS DE CONVERSACION y CURSOS DE GRAMATICA: No tiene sentido!! Aunque aquí se mantiene el nombre, las destrezas están integradas. Los de francés hacen lo mismo.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
Nombre: ML D D (no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)	Nombre y tipo: Academia privada (indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)
Titulación : Filología Hispánica Edad:25 Años que se dedica a la enseñanza ELE: un año y medio	Localización (ciudad, país): Sevilla

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? Sí, la mayoría de clases de español que se imparten son individuales, por lo que gran parte de las clases son de conversación.

Si la respuesta es SI continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente? No	2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i> Según los niveles y el origen del estudiante. Con un nivel inicial y un estudiante inglés, normalmente suelo seguir las pautas del libro para plantear conversaciones (sin no, se me pierden). Cuando ya han avanzado algo y sobre todo, han empezado ya a interactuar por su cuenta por Sevilla y con hispanohablantes, ya se puede hacer de muchas otras maneras. Por otro lado, con estudiantes franceses, casi incluso con los iniciales (al estar en situación de inmersión aprenden muy rápido) hay ocasiones en las que la clase es prácticamente de conversación (controlando vocabulario- para que lo vayan ampliando- funciones...)

<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p> <p><i>ninguno, son clases a empresas, los estudiantes no suelen tener tiempo para actividades culturales, aunque les solemos informar de todo lo que pueden hacer por la ciudad y que pudiera ayudarles.</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p> <p>Ninguno</p>
<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p> <p><i>Realmente no existen cursos o niveles específicos de conversación, aunque en ocasiones los estudiantes piden que se traten temas que les puedan ser útiles en su trabajo.</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p> <p>Tres básicos (en los que luego se establecen matices.) A1-A2 B1 B2</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>En los alumnos de procedencia inglesa o alemana, a1 a2 (el inicial) En los alumnos de procedencia francesa el b1 o incluso el b2</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p> <p>Desde el nivel inicial. Hay alumnos que dominan la gramática básica pero que son incapaces de mantener- comprender una conversación. Necesitan practicarla.</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p> <p>60 horas individuales 120 horas grupos (suelen ser reducidos)</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p> <p>Una o dos sesiones por semana, con un mínimo de dos horas semanales.</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p> <p><i>Depende del nivel y del alumno, pero, por ejemplo, en un a1 un 20% -no se puede improvisar mucho con ellos- en un a2 algo más y en un b1 ya el 50% y más, según va avanzando el curso. En el b2 es mucho más.</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>

<p>Individuales o monolingües. Algunos profesores tienen grupos multilingües</p>	
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p> <p>Hay que procurar dársela, siempre, pero en muchos casos depende no sólo de la nacionalidad o nivel del estudiante, sino también de su carácter... los hay muy tímidos o reservados.</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p> <p>De uno a veinte aprox.</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>Viven en un país de habla hispana, necesitan aprender español para su vida cotidiana. Quieren aprender, en general, en “español práctico”</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? “español en marcha” de sgel. No está del todo mal, aunque para las necesidades específicas (clases individuales, necesidad de conversación....) se queda bastante corto.</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>

<p>13. ¿Qué programación se sigue? (Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</p> <p>la de los manuales. La programación fue establecida por la dirección del centro y la jefatura de estudios.</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? (Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.) con frecuencia. Casi a diario.</p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? (Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

Preguntas comunes a las dos opciones	
<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal?</p> <p>El material específico suele ser del profesor, aunque, cuando tenemos tiempo, solemos compartir material y recursos</p>	
<p>16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</p>	
<p>17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? (Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)</p> <p>presentaciones, diálogos, role plays, juegos, imágenes, música, negociaciones...</p> <p>quizá en nivel inicial con menos riqueza.. más bien diálogos, role plays bastante controlados y juegos .</p>	

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (*controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.*)

No hay aún sistema específico de evaluación de destrezas orales.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Integrados sobre todo en clases individuales y en grupos pequeños, si la clase numerosa, quizá haya que hacer actividades complementarias en grupos más reducidos.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?
todos

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Si, por supuesto. Y también para las diferentes necesidades

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Creo que dependerá, como tantas otras cosas en la enseñanza de ELE, de la valoración social externa que de ellas se haga.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: NEV (no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Uiv. de la tercera edad (indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Filología hispánica Master en ELE</p> <p>Edad: 55</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 20 años</p>	<p>Localización (ciudad, país): Siena, ITALIA</p>

Cuestionario:

Si la respuesta es SÍ	Si la respuesta es NO
<p>1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? sí</p>	
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente? Es un curso independiente que se ofrece cuando el estudiante alcanza un nivel alto de lengua.</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i> cursos normales de lengua</p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>
<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>

<p><i>un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p> <p>Hay un solo curso de conversación, la temática la establece el profesor después de haberse puesto de acuerdo con sus estudiantes</p>	
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados? Interesan mucho los temas de actualidad, los literarios y, a veces, los cinematográficos.</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación? Gralmente. son 2 semanales</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i> Una sesión por semana.</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? Por lo general son monolingües, aunque puede haber algunos extranjeros.</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i> Podríamos decir que suele usarse el italiano como lengua vehicular y que esto no afecta para nada el normal desenvolvimiento de la clase.</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál? 7- 20</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación?</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro?</p>

<i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc).</i> Muchos lo hacen por el placer de hablar una nueva lengua , aunque el mundo hispánico en gral provoca muchas simpatías.	<i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i>
12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? No, se trabaja con fotocopias de artículos periodísticos, novelas, etc.	12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?
13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación).</i> Una vez identificados los intereses de los estudiantes, paso a la programación en la que incluyo, además de los objetivos, los contenidos, las funciones	13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i>
14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.).</i> A pesar de no entender muy bien la pregunta, diría que trato de que las clases sean lo más comunicativas posibles. Sin embargo, ante una duda gramatical, no tengo ningún problema en recurrir al repaso necesario..	14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal? Es material que yo preparo y que uso exclusivamente.
16. ¿Qué metodología se usa? <i>(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</i> Suelen alternarse las parejas y también los grupos, nunca iguales.
17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? <i>(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)</i> Si bien trato de variar las actividades para evitar el consiguiente aburrimiento, tengo que decir que varía mucho según la edad de los grupos, los más ancianos no suelen amar los role plays, ni las tareas, en cambio aprecian los juegos, imágenes, etc.

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (*controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.*). No tenemos un sistema de evaluación “oficial”, por lo gral. evalúo en clase la fluidez, la corrección gramatical y les doy al final del trimestre una ficha con la respectiva “actuación en cada clase. Esto es muy apreciado, los estimula.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él? Creo que teniendo a disposición el número de horas necesarias, es mejor integrarlos en el curso de lengua.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula? Creo que ésto depende exclusivamente del ámbito en el que se inserta el curso.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada? Según mi experiencia, es mejor la ecléctica.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles? Claro que sí.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE? Personalmente creo que no se puede prescindir de ella, pero mucho depende claro, del tipo de centro en el que se enseñe la lengua.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Iranzu</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre: ILCE Universidad de Navarra</p>
<p>Titulación :Lectora</p> <p>Edad:32</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE:5</p>	<p>Localización (ciudad, país):Pamplona, España</p>

Cuestionario:

<p>1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? Sí.</p>

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p> <p>Como curso independiente durante el año y como curso integrado en verano.</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? (Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc) Los sugeridos y además historia, arte, etc. Los puede encontrar en www.unav.es/ilce</p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p> <p><i>dos o tres, dependiendo de la demanda.</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p> <p>Tres o cuatro.</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>Intermedio</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p> <p>En el intermedio</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>45 por semestre</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p> <p>70 por semestre</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p> <p>tres sesiones por semana</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>plurilingües</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, si hay predilección por determinados temas, etc.)</i></p> <p>Los más habladores son los americanos y europeos. Los asiáticos, los más callados</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p> <p>Sí, siempre que no sean más de 20.-</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p> <p>Sí, entre cinco y veinte.</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p> <p><i>Unos veinte.</i></p>

<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>Son estudiantes y desean mayor fluidez.</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p> <p>Variedad de materiales</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p> <p>Sueña</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p> <p>Tiene los programas en www.unav.es/ilce</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

Preguntas comunes a las dos opciones	
<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal?</p> <p>Si, a veces se comparte entre profesores.</p>	

<p>16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</p> <p>Parejas diferentes cada día.</p>
<p>17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? (Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)</p> <p>Sobre todo simulaciones en parejas. También apoyo visual.</p>
<p>18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)</p> <p>Entrevista, y exposición oral en clase. Se evalúa fluidez, interacción (son dos), léxico, pronunciación y uso de las estructuras aprendidas en clase.</p>
<p>19. La opinión del profesor.</p> <p>a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él? Creo que deberían ser complementarios o integrados.</p> <p>b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula? (funcionales, léxicos, pragmáticos, gramaticales, culturales, etc.) Sobre todo funcionales en niveles bajos.</p> <p>c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada? Muy variada: previa explicación de la actividad, puesta en práctica y corrección o modelo final.</p> <p>d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella? Comentario de fotos, contar historias, simulaciones, entrevistas fuera del aula, etc.</p> <p>e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles? Sí.</p> <p>f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE? Creo que tenderá a integrarse en la clase de lengua.</p>

Por favor, envíe este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Beatriz Molero</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre: Universidad IULM</p>
<p>Titulación :Universitaria</p> <p>Edad:36</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE:12</p>	<p>Localización (ciudad, país): Milán (Italia)</p>

Cuestionario:

<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? 2. Sí

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente? Las dos cosas</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i> <i>Todo eso lo trato yo en el curso de conversación. Los otros cursos son de aprendizaje del español como lengua extranjera. Utilizamos Sueña 1-4</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p> <p>2 Cursos en este semestres: módulo 1 y módulo 3</p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>3</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación? 3horas a la semana</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p> <p>1 vez a la semana, tres horas seguidas con una pausa de diez minutos</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? monolingues</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, si hay predilección por determinados temas, etc.)</i></p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>

<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál? Máximo 30</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i> <i>Estudian carreras en las que las lenguas podrían servirles para sus futuros profesionales</i></p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? Manual propio, escrito por mí. Se llama "Comunicación"</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i> <i>Trato a lo largo del curso los siguientes temas: La publicidad, el turismo, los negocios, la cultura (literatura, arte, música, cine, teatro)</i></p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i> <i>No dejo de tener alumnos. Aquí se llama "passa parola", es decir unos hablan bien a los otros y se quieren apuntar todos.</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal?
El material es mío pero porque hasta ahora soy la única que lleva estos cursos.

16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)
de todo, trabajos en grupos de seis, de dos en dos y puestas en común.

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula?
(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)
Todo lo que has escrito arriba

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)
Examen oral al final del año académico. Prueba también escrita, ya que el curso incluye destrezas escritas.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?
Lo ideal sería integrados pero el tiempo y el número de alumnos no lo permite

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula? (funcionales, léxicos, pragmáticos, gramaticales, culturales, etc.)
todos

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles? Sí y yo estoy trabajando en ello. He trabajado 8 años en Londres y los Ingleses saben mucho de

métodos comunicativos. Tengo bastante material y también me dedico al arte con lo que estoy siempre creando manuales para los sitios en los que trabajo.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Mi futuro parece esperanzador, cada vez se apunta mas gente pero . desafortunadamente he conocido y conozco muchos extranjeros a los que solo les interesa la GRAMATICA. ☹

Por favor, envíe este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre:</p> <p>GEV</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre:</p> <p>Sprachenzentrum (Freie Universität Berlin)</p>
<p>Titulación : PD Dr.</p> <p>Edad: 57</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza</p> <p>ELE: 30</p>	<p>Localización (ciudad, país):</p> <p>Berlin, Alemania</p>

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? No”.

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p> <p>Es una parte de los cursos integrados. En los cursos de Bachelor hay un examen de Expresión oral. Se trata de presentar un tema, o hacer una presentación</p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p> <p><i>Ninguno. Hay cursos de español económico.</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan</p>

<p><i>Todos los otros cursos son para romanistas, es decir, personas que entran con un B1 o bien que tienen cuatro semestres para lograrlo</i></p>	<p>además del curso de lengua? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p>
<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? (Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</p> <p><i>No hay cursos de este tipo.</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p> <p>Cuatro niveles básicos (A1-B1) (de 4 y 8 horas semanales)</p> <p>Tres cursos para alcanzar el B.2 (de cuatro horas cada uno)</p> <p>Un C1: Escritura académica (4)</p> <p>Dentro del Máster para futuras o futuros profesores de escuela secundaria hay tres cursos de Des horas cada uno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Evaluación y corrección 2) Interacción en clase 3) Literatura 4) Ciivilización y cutura <p>Se trata de estos/as estudiantes adquieran el discurso que utilizarán en sus propias clases.</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>Todos nuestros niveles son obligatorios</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p> <p>No se aplica a nuestro sistema</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>No hay cursos solo de conversación</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p> <p>De 4 u ocho horas semanales</p> <p>Sólo en el Máster hay cursos de 2 horas.</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? (Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</p> <p><i>Dos horas dos veces a la semana o bien 8, tres veces a la semana.</i></p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? (Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</p>

<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>En la actualidad lo grupos de principiantes suelen ser plurilingües. Algunos Erasmus y especialmente estudiantes del este de Europa</p>	
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, si hay predilección por determinados temas, etc.)</i></p> <p>Lo que más se aproxima es la presentación de un tema. Suelen elegir temas que conocen de sus clases de Civilización y Cultura o de Literatura</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p> <p>No. Mucho depende de la motivación propia, y del tiempo que invierten en preparar sus ponencias para la cólase</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p> <p>5 y 20</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p> <p><i>Más bajo el nivel, más estudiantes.</i></p> <p><i>Ejemplo: principiantes: 20</i> <i>Curso de Escritura academica: 13</i></p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>No se aplica a nuestro sistema</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>

<p>Principiantes “Mosaico” (hecho en nuestra facultad .</p> <p>El resto son materiales hechos por las mismas colegas. En escritura Académica se utilizan los materiales de Edinumen del proyecto ADIEU</p>	
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p> <p>El de nuestro plan curricular. Tanto el libro como los materiales reflejan esa programación</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p> <p>Es parte de los materiales.</p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p> <p><i>No necesariamente ya que nuestras clases de expresión oral tienen como objetivo preparar para un examen oral, que consiste en la presentación de un tema.</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p> <p>Hace unos 20 años más o menos. Por el prejuicio de que se trataban de clases donde se hablaba de cualquier cosa sin objetivos claros.</p>

Preguntas comunes a las dos opciones
<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal?</p> <p>Todos los materiales que utilizamos están a disposición de todas y todos los colegas.</p>

16. ¿Qué metodología se usa? *(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)*

Alguna versión del enfoque comunicativo, enfoque por tareas, etc. Muchas personas utilizan la plataforma universitaria (Blackboard)

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? *(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)*

Se utilizan las sugerencias de los materiales: los juegos de roll diría que son los más comunes junto a los debates. (esto en los principiantes)

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? *(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)*

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Creo en la integración. Si el programa ofreciera horas optativas no dudaría en invertir las en la práctica oral de mis estudiantes, pero no tenemos más horas y los estudiantes no tienen tiempo.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula? (*funcionales, léxicos, pragmáticos, gramaticales, culturales, etc.*)

La gente habla de lo que le interesa. Yo intentaría ver dónde están las necesidades de mejorar y trataría de combinarlo con los intereses individuales.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

Quizás el enfoque por tareas que aquí llamamos proyectos.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Depende de la temática.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?
Se podría intentar una graduación en las estrategias comunicativas.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

En mi institución intentamos que las presentaciones orales guarden una cierta relación con los estudios o bien con el futuro campo laboral del estudiantado.

Por favor, envíe este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

Hola Isabel, he recibido tu correo electrónico, lo he leído y prefiero responderte así;

Trabajo hace 13 años con ELE, Brasil, soy uruguayo, tengo el DELE superior y aparte trabajo con comunicación visual. Particularmente creo que los cursos de conversación son desastrosos, la mayoría de las veces no se sabe ni de que hablar, creo que no saber de que hablar es un fenómeno social, parece que la gente no tiene nada para decir.

Trabajo con informática, con edición de audio y video, he montado un curso de conversación, aquí en América Latina, el cine, la literatura, la pintura, la fotografía y la música entre otros lenguajes artísticos se usan como instrumentos de denuncia y uso precisamente ese material para abordar temas de actualidad, históricos y literarios. Hoy cuento con una videoteca muy interesante, tengo varias cosas de ~España, "Paisajes del castellano" (la historia del español 10dvd) Memorias de ~España, pero también tengo muchas cosas de América Latina, como por ejemplo la historia de todos los golpes de estado país por país, documentales como por ejemplo La CIA y los Nazis, Intervenciones de la CIA en América Latina, mucho material sobre ecología como por ejemplo los 7 seriales de la TV2 "Otro mundo es posible", 6 dvd sobre la economía mundial.

Nunca una clase es una película, obviamente selecciono un hecho y busco todo lo que se ha creado en torno a ese hecho y trabajo con eso. Elaboro el dvd, fotocopio el libro o parte de él, imprimo la foto y muestro todo.

Esto me ha dado resultado, mis alumnos enriquecen el vocabulario, crecen como seres humanos y aprenden algo más, posiblemente algo que no le enseñaron en ningún otro idioma.

Luis González

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR

EL CENTRO

<p>Nombre: Miguel</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Castila, Centro de Estudios Hispánicos Escuela privada</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Licenciado</p> <p>Edad: 29</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 6</p>	<p>Localización (ciudad, país): Granada, España</p>

Cuestionario:

<p>1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? Sí, claro.</p>
--

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente? Está integrado en el curso general de lengua.</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i> Se ofrecen cursos específicos de Cultura y</p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>

<p>Sociedad, Español de los Negocios, Lengua y Literatura y Formación de Profesores de Español.</p>	
<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? (<i>Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.</i>) Hay seis niveles de lengua en la escuela, lo que nos lleva a seis niveles de conversación, claro está.</p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados? Los niveles del 1 al 4 son los más habituales, considerando que 1 es principiante y 6 es bilingüe.</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación? Las horas que contrate el estudiante, un curso de lengua de una semana consta de 20 o 30 horas, según sea intensivo o no, pero también se puede tomar la opción de clases privadas a conveniencia del cliente.</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? (<i>Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.</i>) Me remito a lo arriba mencionado.</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? (<i>Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado</i>)</p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? Nuestros grupos se componen de estudiantes de múltiples nacionalidades.</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>

<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i> No tanto la lengua, sino la cultura, influye en el desarrollo de la clase. Las conversaciones son más ricas e interesantes con alumnos que tienen una forma diferente de entender el mundo. Las nacionalidades comprenden un abanico que abarca desde asiáticos (Japón, China, Malasia) hasta americanos (Canadá y EE.UU.), pasando por múltiples orígenes dentro de Europa.</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál? El mínimo es de un estudiante, por supuesto. El máximo para formar un grupo es de seis.</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i> Las motivaciones son tan variadas que resulta muy complicado (y extenso) enumerarlas aquí, pero digamos que todos tienen un interés social y cultural en España y otros países de habla hispana.</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? Se usan múltiples manuales, incluyendo uno de elaboración propia, según las necesidades específicas del grupo.</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i> Nuestro Plan Curricular estipula la programación por niveles, y nuestra Guía del</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>

<p>Profesor proporciona los recursos en función de dicha programación.</p>	
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? (Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.) Como profesor, las clases han evolucionado; como actividad de clase, siguen teniendo la misma importancia, ni más ni menos que las clases basadas en la gramática.</p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

Preguntas comunes a las dos opciones	
<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal?</p> <p>La creación personal se favorece y motiva en el centro, y se pone en común para el uso de todos los compañeros.</p>	
<p>16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.) Nuestra base es estructuralista, partimos de que las estructuras son herramientas para la comunicación y no hay comunicación sin estructuras. Damos los recursos para, a continuación, crear situaciones reales donde se necesita usarlos. Dado el reducido número de estudiantes por grupo, no se separan y todos participan con la figura del profesor como guía y moderador.</p>	

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula?

(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)

Todas aquellas que ayuden a comunicar, como textos (reales o adaptados), fotos y dibujos, vocabulario específico, conversaciones guiadas, situaciones comunicativas, películas, canciones, audiciones, juegos...

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? *(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)*

No hay exámenes a menos que el propio alumno lo solicite. La evaluación es continua, vigilada por todos los profesores, que en base a su progreso deciden que continúe avanzando de nivel o que repita contenidos.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Sin duda, integrados.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Todos los relevantes o significativos para el grupo.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

Esa es la eterna pregunta, imposible de responder. Me remito a la metodología a la que he hecho referencia antes, que es mi instrumento de trabajo.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Todas las que el profesor estime oportunas y/o que sirvan para que los estudiantes se expresen en la lengua objeto.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Claro que sí, si no existe debe existir. Éste es un trabajo serio.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Como clases separadas del curso, me parecen una estafa, un engaño al estudiante. ¿Le estamos diciendo que en sus clases normales no habla, o que no le enseñamos a hablar? Es absurdo pensar que la conversación sea una alternativa, debe ser parte integrante de la formación del alumno entre las otras tres competencias comunicativas.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Manuel Neftali PERAL JORIS</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Universidad de Tartu, Estonia</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Licenciado en Filología Hispanica</p> <p>Edad: 32</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 3</p>	<p>Localización (ciudad, país): Tartu, Estonia</p>

Cuestionario:

<p>1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? sí</p>
--

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente? Forma parte de los estudios de Filología Hispanica</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i> <i>Ademas hay Gramatica, fonetica, Analisis de Textos, Historia y Cultura</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i> Hay durante un año y medio</p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados? Es obligatoria dentro de la Filología Hisp.</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación? 2 por semana. 16 por semestre</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i> 2 por semana</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? monolingües</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i> Entre ellos hablan en su lengua materna</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál? Máximo 18</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>

<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc) Se matriculan en Filología Hispanica debido a que es una lengua que esta de moda, no solo por la cultura espanyola, sino la latinoamericana</i></p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? Uso manuales de la editorial difusion</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación) de los manuales fundamentalmente</i></p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.) Se intenta que sean lomas comunicativas posibles aunque siempre hay que tener en cuenta las características específicas del caracter de los estonios</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal? Del profesor mas bien

16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.) ¿?

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? (Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles) Un poco de cada uno de los mencionados

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)
Al ser grupos pequenyos, no se suelen hacer exámenes con frecuencia o se hacen a los que no han rendido lo suficiente a lo largo del curso

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él? Pues en estos momentos me es indiferente pero si es complementario, siempre ha de haber coordinación con los otros profesores

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada? Enfoque por tareas, comunicativa, claro

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Role plays, dialogos, debates y, escuchar audiciones, musica, ver videos

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles? Si

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE? Además de las clases, interactuar entre los alumnos o terceros a través del internet con chat, archivos de audio...

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: BLN</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM)</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación :Licenciado en Filología</p> <p>Edad:40</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE:7</p>	<p>Localización (ciudad, país): Pau, Francia</p>

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? (Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</p> <p>Restitución oral de una comprensión escrita de cara a una oposición</p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p> <p>Ninguno</p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen? Nivel avanzado y debutante</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español? En el nivel avanzado</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua? 40 horas</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i> <i>80% el resto es la lectura de los textos que se estudian</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? Plurilingües</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula? Sí, pero no todos participan por igual. Depende de la forma de ser de cada cual: tímidos, lanzados ...</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i> <i>Un máximo de 20</i></p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades</p>

<p>específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>	<p>específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i> Serán profesores de primaria y si sacan buena nota en el examen podrán enseñar a sus propios alumnos el español.</p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua? Ninguno</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i> La conversación es permanente</p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron? Para mí siguen. Precisamente en eso consiste la preparación a la oposición.</p>

Preguntas comunes a las dos opciones

<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal? De uso personal, y elaborado por mí mismo. Con la ayuda de la prensa, por supuesto.</p>
<p>16. ¿Qué metodología se usa? <i>(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</i> Trabajo en grupos.</p>

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? *(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)*

Debates, vocabulario, lectura, juego de roles, comprensión oral, vídeos, etc.

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? *(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)*

Corrección inmediata, por parte del profesor o de los otros compañeros de clase. De forma oral y con consejo para mejorar y erradicar los fallos.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Integrados

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Cualquier soporte es válido siempre que interese a los alumnos. Hay que variar mucho la temática para no aburrir y mantener la motivación.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

La que mejor se adapte en cada momento a cada grupo de alumnos.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Todas aquellas que consigan motivar e interesar a los alumnos.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

No, el profesor debe ser autónomo, él es el que mejor conoce las necesidades de sus alumnos.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

La lengua si no se habla se muere. Yo no puedo concebir una clase de lengua sin conversación.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo, I.M.

Hola Isabel,

En este momento yo me encargo de dos clases conversacionales- Business Spanish y Tourist Spanish. Hace unos años, se hizo una decisión de combinar los tres cursos elementales en dos. Estos dos eran obligatorios. Para que los estudiantes "terminales" tengan la oportunidad de un semestre final "electivo" introduje los dos cursos conversacionales. Antes solo tenía tertulias para unos pocos. A partir de 2000 más o menos empezamos ofreciendo cursos conversacionales electivos y cuando empezamos con una especialización en español, estos cursos servían de enlace. En cuanto a los cursos mismos, les doy vocabularios y dialogos escritos/ejercicios como punto de partida. De esto, se agrupan y preparan sus propios diálogos y tenemos mucho "role play". Si te interesa, te puedo dar los nombres de los textos. En el curso de negocios el examen final es una entrevista en que el estudiante produce su carpeta como si fuera el mismo la persona con interesada en su puesto ideal. Lleva el anuncio, la solicitud, sus propias referencias, testimonios, etc. El comité le entrevista, etc. Con el curso de turismo, utilizando el plan de un texto, empezamos con el aeropuerto, el avion, el hotel, el restaurante, etc. En este curso, el midterm es una presentación original que tengo grabada. Se titula " El Amor en Marcha". Su examen final sera preparar una serie de diálogos originales ,etc. en que yo entro en el diálogo para darlo de lo espontaneo.

*****Bro. Vincent,sc

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Maria Elena Guijosa Perez</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Secundaria</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Licenciada en Humanidades (Geografía e Historia. Especificidad Historia contemporánea)</p> <p>Edad: 46</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 8</p>	<p>Localización (ciudad, país): Castel San Giorgio (Salerno) - Italia</p>

Questionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente? Son horas obligatorias con una hablante nativa de español.</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p> <p>tres</p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>Son obligatorios</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>40 horas</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p> <p>una clase a la semana</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>monolingües</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p> <p>se habla mas</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p> <p>Depende, de 20 a 30 alumnos.</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>

<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>son estudiantes de español</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p> <p>No</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p> <p>Temas practicos sobre la teoria estudiada en clase. Temas de cultura y sociologicos.</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.) Muy comunicativas</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

Preguntas comunes a las dos opciones	
<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal?</p> <p>Material preparado por el profesor de uso personal</p>	

16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)

Dialogo con el profesor, el gran grupo, los debates.

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? (Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)

Debates, tareas.

Si, depende del nivel, el ultimo nivel mas debates, en los primeros niveles mas comunicativo y tareas.

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)

Fluidez, uso vocabulario. Correccion gramatical,etc.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Complementarios

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Socio-Cultural y refuerzo comunicativo de los temas teoricos.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

Tareas

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

WQ, debates, presentaciones, simulaciones de publicidad, peliculas, canciones,etc.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

si

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Fundamentales

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre:</p> <p>C BSP</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo:</p> <p>Centro privado de enseñanza de español para extranjeros</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Filología Inglesa</p> <p>Edad: 36</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 10</p>	<p>Localización (ciudad, país):</p> <p>Salamanca - España</p>

Cuestionario:

<p>1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?</p> <p>Sí</p>

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p> <p>sí pero es una parte de nuestro curso estandar</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua?</p> <p>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación?</p> <p>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p> <p>nuestro centro tiene otros 11 cursos más pero no son alternativos sino complementarios al de conversacion</p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua?</p> <p>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p> <p>9</p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>Todos</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>es un curso complementado con otros, no es único de conversación y consta de 4, 5 o 6 hrs por día</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p> <p>20, 25, 30 hrs semana</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>está formado de estudiantes de diferentes países</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p> <p>N/A</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál? máximo 9 estudiantes por aula</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>

<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>todas las razones arriba indicadas</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p> <p>si, el creado por nosotros</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p> <p>la creada por nosotros</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p> <p>N/A</p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

Preguntas comunes a las dos opciones	
<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal?</p> <p>si, el creado por nosotros</p>	
<p>16. ¿Qué metodología se usa? <i>(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</i></p> <p>comunicativa, según indicado por el Marco de Referencia Europeo</p>	

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? *(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)*

todas las indicadas en la pregunta

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? *(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)*

todas las indicadas en la pregunta

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

mientras funcione, da igual

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

las realmente útiles en el día a día

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

la que funcione

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

las que representen situaciones cotidianas

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Sí, y nuestro centro ya las tiene

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

creo y espero que muy bueno

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Ismael</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Centro Universitario</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Licenciado Filología Inglesa</p> <p>Edad: 36</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 2</p>	<p>Localización (ciudad, país): Cádiz, España</p>

Cuestionario:

<p>1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? No demasiados</p>

Si la respuesta es SI continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente? Complemento al curso de Lengua aunque trabajamos "a la carta", por lo que algunas veces se ha ofrecido como curso independiente.</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? (Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.) Normalmente lo integro en la clase. Dependiendo del curso, dedico una clase entera (1 hora) a la semana a conversación con un tema elegido por los alumnos</p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc) <i>Especialmente cultura, pero al trabajar "a la</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p>

<p>carta” como explico anteriormente creamos cursos específicos de cualquier tema.</p>	
<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? (Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</p> <p><i>tenemos todos los niveles del Marco Común de Referencia Europeo.</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p> <p>12</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>todos</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español? En mi experiencia, los niveles intermedios-altos</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>Depende de la demanda y de la configuración del nivel. Normalmente unas 40 horas</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p> <p>60 horas presenciales más otras tantas no presenciales. Aproximadamente.</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? (Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</p> <p>clases diarias de 2 horas</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? (Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</p> <p><i>aproximadamente un 20 a 30 por ciento</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>Grupos plurilingües</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? (Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</p> <p>los temas de conversación son diversos, aunque prima la conversación sobre temas propios de la ciudad o cotidianos. Al proceder cada alumno de un país</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p> <p>La participación depende enormemente del arrojo de cada alumon aunque trato de dar la</p>

<p>diferente, hay gran variedad de intereses</p>	<p>palabra a todos .</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p> <p>Los cursos se conforman de entre 10 y 18 alumnos</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente) normalmente entre 10 y 18. aunque en cursos monográficos suele haber una media de 10</i></p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>Normalmente necesitan el curso para enfrentarse a sus asignaturas específicas, al ser la mayoría estudiantes Erasmus/Sócrates.</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? En cursos inferiores, intermedios usamos actualmente "Español en Marcha". Y material de elaboración propia en cursos superiores como C1 y C2</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p> <p>La programación se basa principalmente en el MCRE y extractos de los diferentes manuales.</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i> Sí, prácticamente a diario</p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas,</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación?</p>

<p><i>más o menos comunicativas, etc.)</i> <i>Cada vez preparo las clases de conversación de una forma más comunicativa y relativas a la convivencia cotidiana del alumno en la ciudad.</i></p>	<p>Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>
--	--

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
 ¿Es material común al centro o sólo de uso personal?
 Generalmente preparamos nosotros mismos el material específico que, más tarde, se pone en conocimiento del resto de compañeros

16. ¿Qué metodología se usa? *(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)*
 utilizo todo tipo de metodología en las clases dependiendo de la meta que persigo. La metodología cambia dependiendo de la actitud del alumnado en los cursos.

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? *(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)*
 utilizo todos los estímulos mencionados.
 Existe diferencia en los niveles básicos A1 y A2, ya que no siempre son capaces de mantener una conversación, dificultando conversaciones extensas.

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? *(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)*
 Para la evaluación utilizo una tabla de contenidos sacada del MCRE donde se especifica la pronunciación, la corrección, la velocidad, la autocorrección, etc.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Los cursos han de estar integrados, aunque es cierto que se necesitan bastantes horas de clase para llegar a unos mínimos

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula? Discusiones, role play, contacto con nativos dentro y fuera del aula...

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Sin duda alguna. Las necesidades específicas de cada grupo difieren enormemente.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

La videoconferencia nos ayudará enormemente al poder integrar en un ambiente distendido a nativos y estudiantes de la lengua meta.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: C.N.</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: BSS Escuela de idiomas y secretariado</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Lencenciatura n Educación con especialidad en psicología</p> <p>Edad: 45</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza</p> <p>ELE: 10</p>	<p>Localización (ciudad, país): Baden-Baden (Alemania)</p>

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?

Si la respuesta es SI continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? (Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc) negocios</p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p>
<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? (Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.) negocios</p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados? negocios</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>

6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación? Una sesión semanal de 90 minutos en la e	6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?
7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? (<i>Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.</i>)	7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? (<i>Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado</i>)
8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? monolingües	8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?
9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? (<i>Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.</i>)	9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?
10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál? No	10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? (<i>Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente</i>)
11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? (<i>Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc</i>) para los negocios	11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? (<i>Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc</i>)
12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? Temas de empresa	12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?
13. ¿Qué programación se sigue? (<i>Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación</i>) Intereses del grupo.	13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? (<i>Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.</i>)
14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? (<i>Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.</i>) <i>el grupo empezó con 3 ejecutivos, y ahora tenemos 3 nuevos miembros</i>	14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal?

Variado: material preparado o sacado de diferentes fuentes, (Internet, libros de consulta, noticias, etc)

16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)
no hay diferencias por nivel, se habla mucho de la economía, características de los países con los que tiene negocio la empresa, discutimos experiencias. Los temas van enfocados a conocer la idiosincrasia de cada nación, cómo se pueden evitar conflictos, mal entendidos, etc.

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula?
(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)
Noticias de todo tipo sobre el país que se esté trabajando, música, costumbres, juego de roles, literatura.

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)

No.

La competencia oral es excelente, lo que estamos perfeccionando en estos días es la producción escrita, por iniciativa de los miembros del grupo. Esto es algo que ellos no manejan en su trabajo ya que como ejecutivos tienen secretarías que realizan este trabajo.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

La conversación debe promoverse en todos los cursos. Aún en los niveles inferiores con actividades menos complejas se tiene que fomentar la competencia oral para que los alumnos pierdan el miedo a expresarse y sepan reaccionar efectivamente a la situación que estén viviendo.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Temas que interesen al grupo.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

Cualquier medio que se utilice para promover la conversación después de que se prepare bien para alcanzar los objetivos que nos tracemos es bueno: Canciones, títulos de libros, reportajes, juegos, experiencias propias, etc.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Uso del Internet, lectura de libros, películas, aprender canciones modernas.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Claro

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Es algo que se debe practicar en todos los niveles, y como curso de perfeccionamiento para aquellos que ya dominan los niveles anteriores.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Lorena Lillo</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p> <p>Titulación : Filología Inglesa</p> <p>Edad: 31</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 8 años</p>	<p>Nombre y tipo: Centro Universitario</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p> <p>Localización (ciudad, país): Alicante, España</p>

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?

sí

2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?

Complementario

3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación?
(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)

todos

4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? (Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)

6 o 7 dependiendo de la demanda.

Inicial 1, Inicial 2, Intermedio A, Intermedio B, Intermedio Alto A, Intermedio Alto B y Avanzado.

5. ¿Qué niveles son los más demandados?

Los niveles Intermedios

<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación? 20h.</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? (<i>Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.</i>) 1. clase de 1 hora cada día de lunes a viernes</p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? Plurilingües aunque a veces coinciden bastantes alumnos del mismo idioma especialmente americanos o japoneses.</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? (<i>Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.</i>) Los alumnos japoneses tienen muchas dificultades para hacer un discurso fluido y encadenar varias frases seguidas. Los alumnos americanos tienden a utilizar el inglés cuando se ven en dificultad y se esfuerzan generalmente poco. Los grupos son más activos cuando hay diversidad de nacionalidades.</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál? 16 o 17, pero generalmente son grupos más pequeños.</p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? (<i>Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc</i>) La mayoría son estudiantes de español en su país de origen o bien quieren aprender una lengua extranjera. Otros viven en España y necesitan el español para desenvolverse en la vida cotidiana y trabajar.</p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? Se usa un cuaderno con actividades realizadas por profesores del centro, aunque hay que ampliar en cada curso con los intereses específicos de cada grupo.</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? (<i>Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación</i>) Los cuadernos siguen el programa de los manuales de los cursos de gramática para afianzar y reforzar la parte oral. También se incluyen temas de la sociedad española actual. Los manuales siguen la clasificación de lenguas del Consejo de Europa, del nivel A1 al B2.</p>

14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación?
(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)

En mi opinión, no mucho. Sólo cuando se tratan temas extra que los alumnos realmente demandan; pronunciación, cortesía, costumbres sociales, etc.

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal?

Sí. Es material preparado por profesores del centro, pero en cada curso yo personalmente incluyo material mío propio que se ajuste a las características del grupo en cuestión.

16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)

Se alterna; parejas, grupos, parejas alternas, etc.
Normalmente en los niveles más bajos funcionan más en parejas y en los intermedios-altos por grupos, aunque a los alumnos, por lo general, no les gusta trabajar en grupos.

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula?
(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)

Todo tipo de actividades. Con los iniciales se trabaja sobre todo vocabulario y juegos hasta que poco a poco van consiguiendo una mejor competencia y se introducen situaciones cotidianas.
Los niveles más altos ya pueden hacer debates, aunque prefieren comentar los temas de forma común entre todos que hacer debates por grupos.

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)

No hay nos criterios claros. Se evalúa por una parte, la participación e interés en clase y también por medio de un examen en el que tienen que reaccionar a situaciones y preguntas propuestas por el profesor.
Y personalmente en participación e interés evalúo que su nivel oral sea suficiente y dentro de cada nivel controlo la pronunciación, fluidez, variedad de vocabulario, esfuerzo, corrección gramatical y estrategias comunicativas.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Pueden ser independientes.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Una mezcla de :

Situaciones cotidianas

Practica oral de la gramática pero con un fin funcional y conversacional

Diferentes registros (vocabulario formal e informal)

Fonética y pronunciación

Comentario de temas de la sociedad y costumbres del país y comparación con la cultura de los países de origen de los alumnos.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

Depende de cada grupo, pero por lo general trabajar en grupos funciona muy pocas veces. Cada alumno se matricula en los cursos de forma individual y tiene inquietudes y dificultades diferentes. Trabajar en grupos muchas veces anula sus intereses. Sin embargo, creo que trabajar en parejas o en grupos de tres, como máximo, puede ser positivo.

En caso de timidez por parte de algún alumno, se pueden realizar preguntas cortas a todos los estudiantes.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Fuera del aula, búsqueda de información sobre algún tema de interés, preparación de pequeñas exposiciones orales, ejercicios de vocabulario y realizar escritos de fragmentos orales, por ejemplo, diálogos formales e informales.

Dentro del aula todas las demás.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Sí.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

A través de los cursos de conversación se puede conocer mejor la cultura del país y sobre todo el uso cultural de la lengua, es decir, que el alumno aprenda a hablar español como lo hace un español en la calle, en su trabajo, con su familia, etc. y no como "se habla" en los libros. Se deben trasladar sus conocimientos gramaticales a la práctica y guiar a los que han aprendido de forma oral y no tienen ninguna base gramatical a distinguir entre un uso de la lengua formal y uno informal.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Dolores Marino</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Elementary school</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Maestra especialidad lengua extranjera</p> <p>Edad:31</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE:4</p>	<p>Localización (ciudad, país): Zachary , Luisiana USA</p>

Cuestionario:

<p>1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? No</p>
--

Si la respuesta es SI continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i> <i>Toda la clase es oral , yo hablo y ellos me muestran que me entienden por TPR y luego ellos hablan tambien cuando han adquirido el vocabulario necesario. Desde el primer dia tienen que hablar aunque sea palabras sueltas .</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p> <p><i>nada</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p> <p>nada</p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i> uno solo</p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen? uno</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español? En primer grado.</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación? Media hora a la semana</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua? Igual</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i> media hora semanal</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i> Todo</p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? Monolingües</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i> empiezan todos con el mismo nivel.</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula? Sin duda</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál? 20</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>

<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>estudiantes</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>En Usa cada vez el español es mas importante. Ademas les gusta mucho por Dora , dibujos animados muy famosos aquí y esta presente ya en su cultura.</p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? No , yo busco actividades con TPR o me las invento.</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p> <p>La programación la hago yo sola fijandome en cuatro años que es lo que mejor funciona y lo que no.</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p> <p><i>Mucho. De tener miedo a no there ninguno , de decir una palabra a decirlas todas./</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron? No.</p>

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal?

Personal/

16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)

Casi siempre n grupo , o la clase entera o en grupos de cinco. Muy poco individual.

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula?

*(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)
Imágenes , tpr , juegos donde necesitan hablar para conseguir puntos o para ganar algo.*

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)

Escucharlos.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?
Estar totalmente integrados.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?
Cosas comunes , conversaciones reales , y frases sencillas uqe sirven para resolver problemas

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?
Imágenes , cuentos , mucho input en general . Para lograr algo deben hacerlo hablando.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?
Roleplay , leer un cuento y contestar las preguntas del profesor sobre el cuento , canciones , juegos donde tienen que hacer preguntas y responder.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?
Siempre

¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?
Creo que es el unico futuro que la enseñanza de lenguas puede tener.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Elisabeth Graf</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre: Volkshochschule Pottendorf</p>
<p>Titulación : Mag.</p> <p>Edad: 27</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 5</p>	<p>Localización (ciudad, país): Pottendorf, Austria</p>

Cuestionario:

<p>1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? no</p>
--

Si la respuesta es SI continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? (Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</p> <p>sigo el manual pero hago ejercicios complementarios de conversación</p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p> <p>ninguno</p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen? dos cursos: - iniciantes - tercer año (nivel A2)</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español? en el tercer año</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua? 1 ½ h por semana, 12 veces al semestre</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i> la mitad del tiempo</p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? monolingües (alemán)</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, si hay predilección por determinados temas, etc.)</i></p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula? sí</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i> 7</p>

<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>aprenden porque les gusta y porque quieren viajar a España/Latinoamérica</p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p> <p>Mirada</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p> <p>sí, a veces</p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p> <p>no (somos una escuela pequeña, no hay bastantes alumnos)</p>

Preguntas comunes a las dos opciones	
<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal?</p> <p>raramente, todo el material que uso es mío</p>	

16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)

trabajamos mucho en parejas o grupos de tres y los que saben más se mezclan con los que no saben tanto pero como el grupo es tan pequeño también está bien trabajar en el grupo grande

eso vale para los dos cursos

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? (Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)

en los dos cursos: sobre todo juegos, diálogos o les pregunto yo y intentamos hacer un debate

para los A2: imágenes

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)

no hay ninguna evaluación, no hay exámenes, solo hay repasos después de cada lección pero son escritos, voluntarios y sin notas)

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

integrados!!

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula? (*funcionales, léxicos, pragmáticos, gramaticales, culturales, etc.*)

en mi caso: todo que les interese a los alumnos
y me parece bien y importante aplicar la gramática en las conversaciones

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

para mí, lo más importante es que cada alumno tenga el máximo de tiempo para hablar

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

no sé, encontrarse en una situación que podría ser auténtica o que lo es e intentar comunicarse – y eso puede ser en todos tipos de actividades (juegos, diálogos, juegos de rol, negociaciones etc) o claro, lo mejor sería un viaje al país

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

yo creo que la programación tiene que depender sobre todo del grupo específico y no sólo del nivel

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

no lo sé, porque nunca he participado o enseñado en un curso de conversación

Por favor, envíe este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Rocio B.G.</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Universidad de Hong Kong</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Licenciada en Filología, Master en Lingüística Aplicada, Doctorado (en progreso)</p> <p>Edad: 42</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 17</p>	<p>Localización (ciudad, país): Hong Kong, China</p>

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? No específicos, sólo como parte de la clase de lengua.

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p> <p>Hay una hora de tutoría semanal donde los estudiantes están divididos en grupos más reducidos y pueden practicar más la conversación</p>

<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i> -Cultura, fonética, negocios (en este momento) - cine, literatura, traducción (en el año 2008-09)</p>
<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p> <p>Tres</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p> <p>En todos</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p> <p>Nivel 1 (unas 140) Niveles II y III (unas 120)</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p> <p>Alrededor de un 10%-20%</p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>Principalmente monolingües (hablantes de cantonés), ocasionalmente estudiantes de intercambio de diversas nacionalidades</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p> <p>Sí</p>

<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p> <p>Unos 20</p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>Los estudiantes aprenden español como parte de sus estudios universitarios y mayoritariamente piensan que les puede ayudar en su futuro laboral</p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p> <p>Nuevo Ele (SM)</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p> <p>Principalmente lo que hago es quitar o añadir actividades más que alterar el orden</p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p> <p>No</p>

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal?

Cada profesor crea materiales propios que normalmente se comparten con los compañeros

16. ¿Qué metodología se usa? *(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)*

Varios: grupos, parejas... (a través del uso de laboratorio se utilizan también emparejamientos donde los estudiantes no saben con quién están hablando de forma que presten mayor atención a lo que oyen)

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula?
(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)

Nivel I – vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes
Nivel II y III – todo lo anterior más presentaciones y debates

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? *(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)*

A final del curso los estudiantes tienen un examen oral que consta de tres partes:

Parte I – entrevista personal

Parte II – (nivel I) descripción de una fotografía (Nivel II – III) descripción contrastiva de unas fotografías o una viñeta

Parte III – (nivel I) role play (nivel II – III) presentación de un tema que han preparado durante los 15 minutos previos al examen

La evaluación se hace conforme a criterios de fluidez, uso de vocabulario, corrección gramatical y comprensión

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Pienso que las clases de conversación son un buen complemento al curso de lengua como práctica de lo aprendido en clase. La práctica de la conversación está también integrada dentro de los cursos de lengua

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Debería incluir los contenidos que se han aprendido en clase y aspectos complementarios de éstos

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

Creo que varía dependiendo del grupo al que se enseña

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Diálogos, role plays, debates, presentaciones, etc.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Sí, debería estar relacionada con los contenidos de cada nivel

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Pienso que la conversación es un aspecto muy importante en el aprendizaje de una lengua extranjera ya que es el instrumento de comunicación

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Marilina E. Diaz</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Ctp San Secondo P.se (Educacion para adultos, cursos nocturnos)</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Lic. Comunicacion Social</p> <p>Edad: 33</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 7</p>	<p>Localización (ciudad, país): San Secondo P.se, Parma, Italia.</p>

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?
No

Cuestionario:

Si la respuesta es SI continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? (Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</p> <p>Se realiza la práctica a lo largo de la clase y con hechos puntuales: con debates o con temas específicos que surgen de los intereses demostrados por el grupo.</p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc</p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen? 5 niveles</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p> <p>En casi todos, pero en los superiores “desean” la conversación porque saben que tienen que mejorar el idioma.</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua? Dos horas por semana.</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p> <p>Un 20% ¿?</p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>Monolingües.</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p> <p>No, porque algunos no se animan y cuesta motivarlos para que rompan el hielo o superen las barreras. Sobre todo en los primeros cursos, cuando no conocen el grupo.</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p> <p>Depende del lugar, pueden ser 10, 15 o 20</p>

	alumnos por clase.
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>Las necesidades varían, pero la gran mayoría lo estudia por su trabajo y para viajar por España y / o Latinoamérica.</p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua? Usábamos el Nuevo Ven 1, 2 y 3, pero ahora hemos cambiado por Aula Internacional 1, 2 y 3.</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p> <p>Si, muchas veces, casi a diario.</p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p> <p>No, nunca se logra llegar al número que permita abrir el curso.</p>

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal?

SI, es material que preparo personalmente. El centro no dispone de material por el momento.

16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)

Por lo general un mismo material se desarrolla por niveles. Se trabaja en parejas, al inicio elegidas por el alumno, luego se van alternando para permitir el intercambio. También en pequeños grupos, pero depende si el número curso lo permite.

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? (Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)

Utilizo bastante el role plays y a la gente le gusta mucho. Los juegos también son parte del programa. Imágenes (de acuerdo al nivel es la complejidad de las mismas). También uso debates, pero en cursos más avanzados. Por lo general se dividen por niveles

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)

De todo un poco: controles, exámenes, etc. Los criterios son la fluidez, la corrección gramatical, el vocabulario utiolizado, etc.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Yo creo que tienen que estar integrados, dedicar parte de la clase para poder desarrollarla, y en los niveles avanzados, en los cuales se ha logrado un nivel adecuado creo que es mejor dedicarse a la conversación exclusivamente.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Sobre todo los que les interesan a los alumnos, para poder lograr una participación "interesada" y real del alumno. Considerar y tener en cuenta los intereses de los alumnos.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

No creo que exista una metodología única. Todo depende del grupo que tenemos delante. En mi situación específica es muy variado siempre, porque trabajo con adultos, pero generalmente son muy heterogéneos (van de 18 años a 70).

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Creo que un mismo tema puede ser enfrentado con diferentes grados de dificultad, sí me parece correcto diferenciar los niveles.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Mi pequeña experiencia me hace pensar que cada vez más se incluirá en la clase y no se hará separado.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: M^a Adela Sanz Esteve</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Academia de enseñanza no reglada de español para alumnos extranjeros</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Profesor Adjunto</p> <p>Edad: 24</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 3</p>	<p>Localización (ciudad, país): Valencia, España</p>

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?
Sí. Nuestro centro ofrece cursos de conversación ELE

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p> <p>El curso de conversación se ofrece como complemento a nuestros cursos de lengua, ya que para el buen desarrollo de dicho curso es necesario tener unos conocimientos mínimos de la lengua.</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i> Nuestro centro oferta un amplio abanico de cursos: cursos superintensivos, pronunciación, negocios, turismo, cine, literatura, cocina, fútbol...</p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i> Generalmente los cursos de conversación se dividen en 3 niveles: inicial, medio y avanzado.</p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>Los alumnos que vienen a nuestro centro suelen tener un nivel intermedio en cuanto al conocimiento de la lengua. Puntualmente también tenemos estudiantes con niveles superiores.</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>El curso de conversación consta de 10 sesiones de 45 minutos semanales.</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i> Las clases de conversación están distribuidas en 2 sesiones de 45 minutos cada día.</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>Son grupos de estudiantes plurilingües, ya que nuestros niveles se dividen únicamente dependiendo de los conocimientos de los estudiantes.</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i> Nuestra experiencia nos confirma que el sistema de enseñanza que utilizamos es independiente de la nacionalidad de los estudiantes por lo que dividimos los grupos por niveles de conocimiento.</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>

<p>En general, podríamos decir que la mayoría de las nacionalidades de nuestros estudiantes depende de la temporada del año. En junio/julio/agosto, la mayoría del alumnado es de Alemania (2/12), Escandinavia (2/12), Francia (1/12), Gran Bretaña (1/12), Holanda (1/12), Italia (1/12), otros países europeos (2/12), y otros países (2/12).</p>	
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál? El número máximo de estudiantes en una clase es de 8, independientemente del número total de estudiantes que participen en nuestros cursos. No hay un número mínimo.</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i> Generalmente el principal motivo es que les gusta la lengua. Otros motivos son el poder hablar con amigos hispanohablantes, trabajo o turismo.</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? Para los cursos de conversación no empleamos manual. Se utiliza material de apoyo como fichas u otros recursos. Todo este material es de elaboración propia</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i> El programa está basado en nuestro proyecto curricular, que a su vez toma como referencia el plan curricular del Instituto Cervantes. Una vez presentados los contenidos, se negocia con la clase cuáles son los temas que más les interesan a los alumnos a partir de sus necesidades específicas y a partir de ahí se elabora la programación.</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas,</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

<p><i>más o menos comunicativas, etc.)</i> Con carácter anual se realiza una revisión de todo el material con la finalidad de mantenerlo plenamente actualizado. Las clases se van modificando según las necesidades de los alumnos.</p>	
---	--

Preguntas comunes a las dos opciones	
---	--

<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal? Todo el material empleado tanto en los cursos de lengua como en los cursos de conversación es de elaboración propia y de uso común por todos los docentes del centro.</p>
--

<p>16. ¿Qué metodología se usa? <i>(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</i> Los cursos de conversación se dividen por niveles de conocimiento de la lengua.</p>
--

<p>17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? <i>(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)</i> <i>En el nivel inicial se prioriza la conversación a partir de estímulos visuales (imágenes, fotografías...) así como role plays centrados en las situaciones más cotidianas a las que se puede enfrentar el estudiante.</i> <i>A partir del nivel medio se incorporan a la clase debates a partir de textos (reales o adaptados), exposiciones a partir de un tema, tarjetas de situaciones, tests...</i></p>

<p>18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? <i>(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)</i> En principio en los cursos de conversación no se realiza ninguna evaluación. No obstante, diariamente se presta especial atención a la corrección gramatical, el dominio del léxico, la adecuación, la fluidez y la pronunciación.</p>
--

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?
Integrados.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?
Contenidos que pudieran servir al alumno a resolver situaciones de la vida real.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?
La división por niveles de los alumnos.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?
Actividades por parejas o en grupos, de negociación, exposiciones, debates, role plays...

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?
Sí.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?
Pensamos que seguirán siendo cursos cada vez más demandados y, aumentará el material especializado para estas clases.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre:</p> <p>Maria Guadalupe Tavella</p>	<p>Nombre y tipo:</p> <p>DWS Spanish School (instituto de enseñanza privada)</p>
<p>Titulación :Licenciada y profesora en Letras – Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires</p> <p>Edad: 28 años</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 5 años</p>	<p>Localización (ciudad, país): Buenos Aires, Argentina</p>

Cuestionario:

<p>1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? SI</p>
--

Si la respuesta es SI continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente? Se ofrece como curso independiente. Por otro lado, se ofrecen clases de conversación complementarias al curso de lengua de manera individual.</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc):</i> <i>Negocios – Cultura – Preparación de exámenes internacionales</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p> <p><i>Desde nivel B2 en adelante. El curso de conversación es independiente al curso de negocios. Para inscribirse los alumnos deben haber cubierto el nivel B1.</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>Nivel B2 – C1</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>20 horas semanales / 3 semanas</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p> <p><i>Clases diarias</i></p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>Grupos prurilingues</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p> <p>Se usa como tópico para el intercambio de experiencias. En general, los angloparlantes son menos participativos que los lusohablantes.</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>

<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p> <p>5 como máximo.</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p><i>Suelen ser estudiantes que han pasado por cursos intensivos regulares en clases numerosas y sienten que tienen desequilibrada la habilidad comunicativa. El perfil es de adultos profesiones.</i></p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p> <p>Tienen un compendio de materiales seleccionados con selección de disparadores y material sobre léxico. Se usan algunas unidades del método PRISMA</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p> <p>Se sigue el programa diseñado por el centro. La programación se ha diseñado a partir de contenidos culturales y el desarrollo de diferentes géneros discursivos propios de la expresión oral.</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>

<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? (Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</p> <p><i>No son uno de los cursos más demandados porque nuestra institución recibe un gran porcentaje de estudiantes que no han pasado por cursos previos y no alcanzan el nivel requerido.</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

Preguntas comunes a las dos opciones	
<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal?</p> <p>Existe un material común al centro que los profesores pueden dosificar con los materiales que crean convenientes de acuerdo al grupo de la clase.</p>	
<p>16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</p> <p><i>Se usa el enfoque por tareas en grupos. Se trabaja con dinámicas grupales de discusión y aprendizaje cooperativo pero también hay instancias de presentaciones individuales. En un mismo grupo puede haber personas de niveles diferentes B2 – C1 siempre y cuando sus habilidades estén equilibradas para llevar adelante la clase de conversación. Los contenidos lingüísticos específicos se trabajan de manera circular a medida que surgen las consultas a partir de las tareas comunicativas.</i></p>	

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? *(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)*

Trabajo de debate sobre temas polémicos con títulos disparadores.

Trabajo con imágenes (fotografías o pinturas) para relatar historias o formular descripciones.

Trabajo con publicidades para analizar estrategias, describir secuencias.

Trabajo con escenas de películas para caracterizar personajes, identificar expresiones, inventar resoluciones posibles.

Trabajo sobre resolución de conflictos a partir de secuencias narrativas.

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? *(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)*

Se hace un registro de errores diario que se trabaja desde la autocorrección por sesiones específicas en la clase.

Se hace una evaluación durante el curso del equilibrio que ha alcanzado entre corrección gramatical, adecuación de registro y fluidez.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Creo que una buena combinación entre un curso de lengua y un curso complementario de conversación desde los niveles más bajos puede ser una dinámica eficiente. En el caso de los niveles más avanzados, un curso de conversación independiente puede ser una buena opción para alcanzar objetivos más específicos que los de un curso regular.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Todos los contenidos deben estar incluidos en una práctica de conversación desde la selección de contenidos lingüísticos pasando por los pragmáticos hasta llegar a los culturales.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

El enfoque por tareas me parece una metodología adecuada matizado con el análisis de las necesidades del grupo de la clase.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Todas las actividades que fomenten el intercambio entre el grupo y con el docente, que propicien situaciones de cooperación y acuerdo.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Yo creo que todavía hace falta una descripción más detallada de los diferentes niveles en el área de los contenidos comunicativos conversaciones.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Creo que tiene que ser un objetivo importante la incorporación de este tipo de cursos, especialmente por la gran demanda de parte de los estudiantes. En ocasiones nos encontramos con estudiante universitarios que han pasado por cursos de español como lengua extranjera con un gran dominio de la lengua escrita y que necesitan hacer un trabajo particular sobre la producción oral.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: MPG</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo:</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : FILOLOGÍA ANGLO-GERMÁNICA</p> <p>Edad: 38</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 15</p>	<p>Localización (ciudad, país): SAN VICENTE DEL RASPEIG</p>

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?

sí

2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?

Complementario

3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? *(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)*

todos

4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? *(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)*

5. ¿Qué niveles son los más demandados?

Niveles iniciales e intermedios

<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación? 50min.</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? (<i>Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.</i>) Diarias</p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? Plurilingües</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? (<i>Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.</i>) Es más interesante, se contrastan opiniones de diferentes culturas</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i> Quieren mejorar la expresión oral. Casi siempre lo acompañan a un curso de gramática</p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? No, cuaderno elaborado por profesores</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p>

14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación?
(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)
Sí, se han vuelto más comunicativas.

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal?

Material común

16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)

En todos los niveles, todo tipo de agrupamiento

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula?
(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)

Variadas en todos los niveles

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)

Examen escrito relacionado con los temas tratados en clase. Normalmente, reaccionar a una serie de preguntas que hace el profesor.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Independientes, si no pasan a ser actividades de gramática

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula? **Contenidos que marca el Marco Común de Referencia europeo para cada nivel.**

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

Trabajo individual o en parejas, dependiendo del tamaño del grupo (a veces pequeños grupos)

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Debates, opiniones, aprendizaje de vocabulario, de diálogos con diferentes situaciones comunicativas

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Sí

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Son muy importantes, yo creo que cada vez más. Tanto como la clase de gramática.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: N. Martínez García</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Universidad Santo Tomás. SILEC (Centro internacional de lenguas)</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Filología Hispánica y Lingüística</p> <p>Edad: 26</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 3</p>	<p>Localización (ciudad, país): Amagasaki, Hyogo, Japón</p>

Questionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?
Sí

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p> <p>El mismo curso sirve para las dos cosas: se ofrece como curso complementario a los estudiantes de lengua española y como curso independiente a los numerosos asistentes que vienen como oyentes.</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? (Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p>

Ninguno.	
<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? (<i>Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.</i>)</p> <p>En teoría, existen cinco. En la práctica, sin embargo, los alumnos escogen las clases según el horario que mejor les convenga, por lo que en la misma clase suele haber gente de muy diferentes niveles.</p> <p>Siguiendo el <i>Marco</i>, la mayor parte de las clases serían A1, unas pocas A2 y sólo una se correspondería al nivel B1.</p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>Los niveles iniciales, especialmente el de inicial absoluto.</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>Consta de quince horas (de 60 minutos) cada semestre (de octubre a febrero y de abril a julio).</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? (<i>Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.</i>)</p> <p>Una sesión por semana para cada curso.</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? (<i>Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado</i>)</p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>Grupos monolingües (con la excepción de un grupo en el que hay una estudiante china).</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>

<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i>.</p> <p>Es muy difícil hacer actividades exclusivamente de conversación en los niveles iniciales, ya que están acostumbrados (y sienten) que deben escribirlo todo antes de hablar.</p> <p>Existe cierta deferencia por parte de los estudiantes a aquellos estudiantes que, por edad o por estudios (si ya se han graduado o no), son vistos como “superiores”: se espera de ellos que contesten primero, por ejemplo. Éste es un rasgo de la educación japonesa y de la sociedad en general, fuertemente jerarquizada.</p> <p>Ningún alumno intenta sobresalir por encima del otro. Las preguntas que el profesor lanza al aire quedan, en el 99% de los casos, sin respuesta, porque los alumnos esperan que se les pregunte individualmente (hace ya tiempo que no lanzo preguntas al aire, directamente le pregunto a cada uno de los alumnos).</p> <p>Las actividades en grupos de tres o más son imposibles de realizar. Evidentemente, sólo se podrían realizar actividades en grupo cuando hay tres o más alumnos. Sin embargo, la vez que lo intenté me encontré con una cosa muy curiosa: eso de hablar tres o cuatro personas “a la vez” no lo entienden, cuando una persona habla, las demás escuchan y no le llevan la contraria (aunque sus ideas estén en el polo opuesto). La dinámica por parejas sí que funciona, pero lo cierto es que se sienten más cómodos cuando el profesor pregunta de uno en uno (lo cual, por cierto, es terriblemente aburrido para el profesor, por lo menos para mí lo es).</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p> <p>El mínimo es uno, y el máximo lo desconozco: todavía no he tenido más de cinco alumnos juntos en una clase, lo habitual son entre uno y tres.</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación?</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro?</p>

<p><i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>En el caso de los estudiantes de la universidad, quieren aprender español. En Japón en general (y sobre todo en esta universidad) se les aprueba sin que hagan nada: en los tres cursos regulares en los que acompaño a uno de los profesores titulares, me he encontrado con gente en su cuarto y último año de estudios de español que no entienden la pregunta “¿Cómo te llamas?” y, que, por supuesto, no saben responder.</p> <p>En el caso de los oyentes, que suelen ser jubilados, la motivación también es aprender español en la mayoría de los casos, salvo en dos, donde una estudiante está interesada en la pintura española y otra quiere viajar con su marido por Europa.</p>	<p><i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? No se utiliza: se extraen actividades de diferentes manuales, de internet y de elaboración propia, intentando adecuarlo al nivel de cada grupo.</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p> <p>No hay porque no es un curso regular.</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>

<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p> <p>No lo sé, ya que sólo llevo dos meses trabajando aquí. Conozco al profesor anterior, y tenemos prácticamente el mismo número de alumnos, el mismo concepto de la enseñanza de lenguas y diría que nuestra metodología es muy similar.</p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>
--	---

Preguntas comunes a las dos opciones	
<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal? Sí se usa material específico, exclusivamente de uso personal.</p>	
<p>16. ¿Qué metodología se usa? <i>(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</i> Individualmente y por parejas (v. pregunta 9). No hay diferencias por niveles.</p>	
<p>17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? <i>(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)</i></p> <p>- Todos los anteriores excepto debates, presentaciones y negociaciones (v. pregunta 9).</p>	
<p>18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? <i>(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)</i> No hay evaluación.</p>	

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

En el caso específico de esta universidad, si funcionara como a mí me gustaría que lo hiciera, los cursos de conversación serían complementarios a los cursos de lengua, una forma de mejorar la destreza de expresión oral de los alumnos. Sin embargo, la conversación sería una parte fundamental de los cursos de lengua que tendrían los alumnos.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Lo ideal sería que se incluyeran todos los contenidos (lenguaje televisivo, lenguaje coloquial...), pero esto sólo es factible en los niveles más avanzados. Los contenidos que les sean de mayor utilidad a los estudiantes y que les permitan comunicarse en las situaciones a las que se verán expuestos son los que tienen preferencia en niveles inferiores.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

Según mi opinión, la mejor metodología es la que se ajusta a los estudiantes y, que, a la vez, satisface al profesor. Con esto quiero decir que, no porque los alumnos japoneses estén acostumbrados en sus clases de idiomas a ejercicios de rellenahuecos, escuchar al profesor y responder a sus preguntas, yo me voy a limitar a este tipo de actividades. Creo que el profesor debe intentar introducir en la clase actividades de todo tipo, por varias razones, pero principalmente porque existen estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y también porque la variedad hace las clases más amenas. Dicho esto, si un tipo de actividad no funciona, no merece la pena usarla de nuevo, por mucho que a un profesor le guste (recuerdo una actividad que hacía el año pasado con mis estudiantes eslovacos de un instituto bilingüe en la que había que vendarle los ojos a un alumno y con la que aprendían mucho y nos lo pasábamos muy bien todos; no me imagino hacer este tipo de actividades con mis alumnos *japoneses* de sesenta años).

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Creo que he contestado a esta pregunta con el apartado c).

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Sí, aunque yo me conformaría con tener una programación.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

No me veo capaz de contestar a esa pregunta.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo, I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: maria eugenia granata</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: es una escuela publica que organiza cursos por la tarde para gente adulta.</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Licenciada en Derecho y estoy estudiando Lengua.</p> <p>Edad:37</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE:6</p>	<p>Localización (ciudad, país): siena, italia</p>

Cuestionario:

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2.¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? (Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</p> <p>Las dos cosas, en algunas lecciones sigo el manual que me da la posibilidad de hacerlos hablar, pero muchas veces organizo yo la lección de manera que podamos conversar.</p>
<p>3.¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p>	<p>3.¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p>

	Ninguno.
4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? (<i>Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.</i>)	4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen? 2, base y avanzado.
5. ¿Qué niveles son los más demandados?	5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español? en el avanzado.
el base	
6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?	6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua? entre 30 y 40
30	
7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? (<i>Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.</i>)	7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? (<i>Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado</i>)
1 vez a la semana una hora y media cada lección.	<i>mas de la mitad</i>
8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?	8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?
monolingues.	
9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? (<i>Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.</i>)	9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?
	si
10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?	10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? (<i>Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente</i>)
no	<i>Al comienzo aprox. 15, en el avanzado, no más de 10</i>

<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>La mayoría se inscribe porque les gusta, pocos por trabajo o estudio.</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p> <p>utilizo Ven 3 (edelsa)</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p> <p>Muchas veces.</p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

Preguntas comunes a las dos opciones	
<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal?</p> <p>Si, sólo de uso personal.</p>	

16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)

Trabajo en parejas (no fijas) y muchas veces con puesta en común ya que no es un grupo muy numeroso. Debates, opiniones, etc.

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? (Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)

Textos periodísticos que luego comentamos, cuentos, canciones que luego discutimos, debates, presentaciones, imágenes.

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)

No hay una calificación propiamente dicha, no hay notas.
Corrijo el uso del vocabulario, la gramática.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Pienso que deben estar integrados al curso de lengua.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

sobre todo contenidos funcionales.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

Con un grupo reducido, la conversación entre todos, puesta en común y debate.
Con un grupo más grande, trabajo en parejas o pequeños grupos.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Si

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Pienso que está un poco en crisis, pero pienso que son útiles y mientras haya personas que necesitan practicar lo aprendido, porque no se encuentran en un país de habla hispana o porque no tienen contacto con hispanófonos, seguirán existiendo.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: ILD</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: universitario</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Filología Hispánica</p> <p>Edad: 27 años</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 4 años</p>	<p>Localización (ciudad, país): Seúl (Corea del Sur)</p>

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? Plantean los cursos de ELE como cursos de español comunicativo en teoría de conversación. Sin embargo, esto es prácticamente imposible, pues al no existir carrera de español en esta universidad, la clase de conversación no puede reforzar o apoyarse en los conocimientos adquiridos vistos en otras materias. Así, utilizando el amplio término “comunicativo”, en mi clase hacemos prácticas de conversación en nivel intermedio porque enseño contextos básicos de comunicación; en la clase de nivel superior hacemos prácticas de conversación enfocadas al dominio de las técnicas argumentativas.

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p> <p><i>En nivel básico sigo las pautas del manual. En nivel superior no sigo manual, de modo que dedicamos una sección en cada clase a la práctica de conversación. Al principio del semestre, empezamos trabajando en parejas y</i></p>

	<p>tríos, primero tienen que ordenar una serie de ideas en función de la importancia que como grupo consideran que tienen. Más adelante, les adjudico argumentos y han de discutir en función de los mismos (normalmente, uno está en contra, otro a favor y un tercero entre ambos). A partir de ahí empezamos a trabajar dividiendo la clase en dos grupos (6 y 6) y trabajando con los debates a favor o en contra sobre temas de actualidad generales que siempre incluyen un apartado sobre el mundo del español. Por último, creamos situaciones recurriendo a la lluvia de ideas y creamos situaciones en las que haya que argumentar oralmente; diseñamos los personajes y dramatizamos la situación (véase: una reunión de vecinos, una asamblea de un ayuntamiento, una reunión de trabajo, un encuentro familiar formal, etc.).</p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p> <p>Cultura y arte (en coreano)</p>
<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p> <p>Dos (básico y avanzado)</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p> <p>En todos. La conversación existe siempre, aunque se trate de diferente contexto y diseño.</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p> <p>Para español, 4 horas a la semana.</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>

	<i>La mitad.</i>
8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?	8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? En general, monolingües para los básicos, y plurilingües para los superiores.
9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? (<i>Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.</i>)	9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula? Intento que trabajen por parejas o tríos para que ninguno deje de hablar. El riesgo de que alguno no participe existe cuando se crean grupos a partir de cuatro personas.
10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?	10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? (<i>Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente</i>) <i>Entre 10 y 20.</i>
11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? (<i>Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc</i>)	11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? (<i>Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc</i>) Los básicos serán quizás turistas. Los superiores pueden llegar a trabajar utilizando el español o vivir en un país de habla hispana.
12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?	12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua? En básico: Nuevo ELE. Curso de español para extranjeros (SM, Virgilio Borobio, Madrid, 2002) En superior: no hay manual.

<p>13. ¿Qué programación se sigue? (Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? (Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</p> <p>En básico casi nunca. El manual de SM está muy bien diseñado.</p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? (Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p> <p>No</p>

Preguntas comunes a las dos opciones	
<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal?</p> <p>Sí. De momento, de uso personal, porque no existe base de datos o fichero para volcarlo. Aún así, varios profesores tienen lo preparado porque se les ha proporcionado directamente.</p>	
<p>16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</p> <p><i>Enfoque comunicativo.</i> Siempre trabajamos en parejas, o en grupos mayores, en función de la actividad (ver pregunta 2).</p>	
<p>17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? (Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)</p> <p>Nivel básico: diálogos.juegos.</p> <p>Nivel superior: debates, presentaciones, role plays, negociaciones, resolución de problemas.</p>	

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (*controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.*)

Sistema de evaluación (superior): participación en clase, examen oral, presentación.

Criterios en nivel superior: fluidez, vocabulario específico, corrección gramatical, adecuación a la situación (registro), adecuación a la tarea, estructura de la argumentación.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Depende del plan curricular del centro. Estén integrados o no, debe existir una relación entre las diferentes destrezas enseñadas.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Se puede relacionar con cuestiones de actualidad y culturales.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

Interacción.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Fuera de ella, si se está en un país de inmersión, podrían utilizarse los nativos con los que el alumno se cruza a diario para hacer actividades fuera del aula.

En un país donde el español no es lengua de comunicación o apenas hay hispanohablantes, es complicada la práctica de conversación.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Sí

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Tienen que estar enfocados hacia situaciones de comunicación reales y estar relacionados con el resto de materias en caso de ser un curso de conversación específicamente.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo, I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: ROBERTO PÉREZ ÁLVAREZ</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: UNIVERSIDAD ESTADUAL PAULISTA UNESP</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : FILOLOGÍA HISPÁNICA</p> <p>Edad: 36</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 7</p>	<p>Localización (ciudad, país):</p> <p>ARARAQUARA, ESTADO DE SÃO PAULO, BRASIL</p>

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?
SI

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p> <p>INDEPENDIENTE</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p> <p>CINE, LENGUA, CULTURA</p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p> <p>NO HAY NIVELES DE CONVERSACIÓN, SON CURSOS DE EXTENSIÓN DONDE SE PIDE QUE AL MATRICULARSE EL ALUMNO TENGA UN NIVEL BÁSICO DE ESPAÑOL</p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>BÁSICO</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>30 HRS</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p> <p>2 HORAS SEMANALES DURANTE 15 SEMANAS</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>MONOLINGUES</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p> <p>SE HABLA MUCHO PORTUÑOL AUNQUE LAS CLASES SON INTEGRAMANETE EN ESPAÑOL</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál? MÍNIMO CREO QUE DEBEN SER UNOS 10.</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>

<p>NUNCA SE DIO EL CASO. MÁXIMO 25 POR CLASE</p>	
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>NECESITAN EL ESPAÑOL PARA COMPLETAR SU CV DEBIDO A LOS INTERCAMBIOS CON LOS PAÍSES LÍMITROFES, TAMBIÉN PARA HACER INTERCAMBIO CON ESPAÑA Y LATINOAMÉRICA, PARA ESTUDIAR FUERA...</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p> <p>MANUAL EN LAS CLASES DE LENGUA, HEMOS USADO, SUEÑA y VEN 1</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p> <p>LA PROGRAMACION ES LA ELABORADA POR MÍ A TRAVÉS DE MANUALES Y TEXTOS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL TOMADOS COMO MODELOS</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>

<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? (Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</p> <p>NUNCA SE SABE. DEPENDE DE LOS GRUPOS. SÍ OCURRE QUE MUCHA GENTE REPITE. EN MI CASO NO SUELEN SER LOS DE ESTUDIOS DE ESPAÑOL SINO LOS DE OTRAS TITULACIONES O DE QUIENES VAN A ESTUDIAR A PAÍSES HISPANOS</p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>
---	---

Preguntas comunes a las dos opciones	
<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal?</p> <p>USO MATERIAL EXCLUSIVO PREPARADO POR MÍ CON AYUDA DE LIBROS, INTERNET, OTROS PROFESORES ETC. ES MATERILA MÍO</p>	
<p>16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</p> <p>USO EL ENFOQUE POR TAREAS CON GRAN TRABAJO EN PAREJAS GRUPOS E INDIVIDUAL. SIEMPRE ALTERNANDO ALUMNOS, DANDO OPORTUNIDAD A TODOSETC...</p>	
<p>17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? (Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)</p> <p>NO HAY DIFERENCIAS POR NIVELES, SÓLO QUE SE USAN LAS TÉCNICAS ADECUANDO LOS CONTENIDOS Y VARIANDO LAS FORMAS SEGÚN LOS NIVELES DE LOS ALUMNOS. DE LAS SUGERENCIAS QUE PROPONÉIS ARRIBA HE USADO TODAS, AUNQUE NEGOCIACIÓN, RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS O PRESENTACIONES SUELEN SER PARA CLASES DE ALUMNOS MÁS AVANZADOS. HA FUNCIONADO MUY BIEN AQUÍ LA PRESENTACIÓN DE PAÍSES O PERSONAJES HISPANOS POR PARTE DE UN ALUMNO O 1 GRUPO DE ALUMNOS. TODO EN ESPAÑOL Y CPON GRAN DESPLIEGUE DE MEDIOS TÉCNICOS INFORMÁTICOS.</p>	

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)

LA EVALUACIÓN ES CONTINUA PERO SÓLO UNA VEZ EXISTIÓ PRUEBA ORAL. ADAPTADA DEL DELE DEL CERVANTES. EN GENERAL NO HAY EXAMEN ORAL

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

CREO QUE DEBEN SER COMPLEMENTARIOS. PERO SEPARADOS

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

LO MÁS EXITOSO SON TRATAMIENTO DE TEMAS HISPANOS Y ESPAÑOLES. ACTUALIDAD, DIFERENCIA ENTRE PAÍSES ETC..

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

INTENTAR REALIZAR TAREAS PARA PODER ESTIMULARLES A HABLAR SIEMPRE Y A ELIMINAR EL MIEDO ESCÉNICO

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

LECTURAS FUERA DEL AULA, MÚSICA HISPANA. DENTRO DEL AULA UN SINFÍN DE ACTIVIDADES EMPEZANDO POR APROVECHAR EL MUNDO CIBERNÉTICO LÉASE BLOGS, PÁGINAS DE CONTACTOS, YOUTUBE, CORRESPONDENCIA, GRUPOS DE DISCUSIÓN....

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

POR SUPUESTO. EN LAS CLASES DE EXTENSIÓN TENEMOS UNA PROGRAMACIÓN POR NIVELES TOMANDO COMO MODELO LAS PROGRAMACIONES ELABORADAS POR LOS LIBROS DE TEXTO MÁS USADOS

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

UN FUTURO QUE DEBE PASAR SIEMPRE POR INCORPORAR CLASES DE CONVERSACIÓN, MOMENTOS DE CONVERSACIÓN DENTRO DEL AULA DE LENGUA, O CLASES COMPLEMENTARIAS. PERO SIEMPRE DEBE SER EXTREMAMENTE IMPORTANTE DAR LA PALABRA AL ALUMNO PARA PONER EN PRÁCTICA SUS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS A TRAVÉS DE LA GRAMÁTICA Y LAS CLASES DE LENGUA EN GENERAL

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Carmen Vañó</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Escuela de adultos</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Filología Hispánica</p> <p>Edad: 41</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 10</p>	<p>Localización (ciudad, país): Santanyí y Cala d'Or (Palma de Mallorca, España)</p>

Cuestionario:

<p>1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? No</p>
--

Si la respuesta es SI continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p> <p>Parte de la clase se dedica a la conversación siguiendo los contenidos gramaticales estudiados. En ocasiones las prácticas vienen marcadas por los ejercicios del material empleado; en otras, la práctica surge de forma espontánea a partir de intervenciones de los estudiantes.</p> <p>Además se emplean muchos juegos que propician la conversación tanto dirigida como espontánea.</p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p> <p>Ninguno</p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? (<i>Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.</i>)</p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen? En Santanyí hay tres cursos de nivel I, II y III. Y en Cala d'Or, lo mismo.</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español? En principio en los tres niveles la necesidad es evidente, pero dado que en el nivel I, los conocimientos gramaticales son más reducidos, también lo son las conversaciones. En el nivel III, sin embargo, los estudiantes, muestran un gran interés por la práctica.</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua? Tres horas semanales. El curso consta de un total de 51 horas.</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? (<i>Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.</i>)</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? (<i>Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado</i>) En los dos primeros niveles aproximadamente un 50%. Y en el tercero, entre el 50 y el 75%.</p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? Son grupos plurilingües.</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? (<i>Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.</i>)</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula? En principio, las mismas oportunidades sí; aunque algunos de ellos son más participativos, más espontáneos y creativos. Además hay alumnos que se interesan más por los conocimientos gramaticales, aunque en general, y dado que necesitan el idioma para su vida cotidiana, muestran mucho interés por la práctica y la aplicación concreta de los conocimientos teóricos</p>

<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i> El número de alumnos oscila entre 12 y 16.</p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i> La mayoría no necesita el español para su trabajo, puesto que muchos de ellos están ya jubilados; pero necesitan el idioma porque viven en Mallorca o pasan largas temporadas aquí.</p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua? No usamos un manual, sino material elaborado a partir de diferentes manuales como: Gente, Sueña, Aula, Jugando en español, material de internet, etc.</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i> Siempre hay un espacio reservado a la práctica de conversación. La mayoría de los conceptos que se aprenden se suelen reforzar con la práctica mediante ejercicios, juegos, fotos, fichas... para que el estudiante comprenda la utilidad de lo aprendido y el uso que puede hacer de esto en algunos contextos de comunicación.</p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron? Lo desconozco, aunque no creo que hubiera un curso específico de conversación.</p>

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal?
Sí. En principio es material sólo de uso personal.

16. ¿Qué metodología se usa? *(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)*

Dependiendo del ejercicio a desarrollar se agrupa a los alumnos por parejas alternas, o se hacen actividades en grupo.

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula?
(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)

Sí. Diálogos, juegos de rol, fotografías e imágenes, debates sobre temas, lectura de textos y debates sobre los mismos...
Dependiendo del nivel, la complejidad de las actividades varía.

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? *(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)*

No se realiza un control específico, sino que el control es diario. Para dicho control se tiene en cuenta el vocabulario empleado, la corrección gramatical, la capacidad del alumno de hacer un buen uso de lo aprendido y de su capacidad para asociar los diferentes conceptos aprendidos, se valora tanto la expresión como la comprensión oral...

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

En mi opinión, deberían estar integrados en él en los niveles inferiores. Cuando el alumno ya tiene un dominio mayor podría realizar un curso complementario.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Los contenidos pueden ser muy variados, desde cuestiones gramaticales que no estén claras para los alumnos y para el buen uso práctico, como ejercicios de ampliación de vocabulario general o específico (dependiendo de las necesidades del alumnado), planteamiento de situaciones reales concretas que se requieran en la vida habitual de los alumnos...

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

Se deberían realizar ejercicios guiados, con pautas, para facilitar la participación inicial; y también propuestas más libres que desarrollen la creatividad y que permitan que el alumno dirija su propia expresión.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

En el aula se realizarían actividades como juegos de rol, juegos de parejas, realización de exposiciones y debates posteriores... y fuera del aula podrían realizarse actividades como ir a un mercado; una visita cultural por la ciudad en la que los alumnos deban preguntar la ubicación de determinados lugares, por ejemplo; asistir a una exposición y comentarla después en un café...

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Sí, deberían estar programada la práctica, y eso facilitaría la consecución de los objetivos.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Angélica Madero Gaviria (no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Madrid Plus (Academia de español) (indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Licenciada en Filosofía Master en ELE Edad: 43 Años que se dedica a la enseñanza ELE: 14 años</p>	<p>Localización (ciudad, país): Almería, Fuerteventura, Madrid</p>

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?
Sí.

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente? El alumno puede elegir como complemento a sus otras clases o se puede elegir solo.</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i> <i>Clases de vocabulario, de gramática y de negocios.</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p> <p><i>Depende de las épocas puede haber hasta cinco.</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>A2, B1 y B2</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>Las clases son de 90 minutos y el mínimo es una semana, no hay límite máximo.</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p> <p>Clases diarias de 90 min.</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>Plurilingüe</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i> <i>Las clases resultan más enriquecedoras aunque hay que atender a las diversas peculiaridades de cada nacionalidad a la hora de expresarse en público. Los temas han de ser elegidos también con más atención que si fuera una clase monolingüe</i></p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p> <p>Máximo de 10.</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>Todas esas razones</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>

12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? No uno en particular, tomamos ideas de todos.	12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?
13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i> Depende de lo que se haya hecho en las clases previas de Vocabulario y Gramática	13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i>
14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i> <i>Hay más clases para estudiantes que no quieren ninguna de las otras clases de la escuela.</i>	14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?

Preguntas comunes a las dos opciones	
15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal? Tenemos mucho material preparado por los profesores para uso común.	
16. ¿Qué metodología se usa? <i>(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</i> <i>Varían los agrupamientos en función de la actividad a realizar pero la metodología no se diferencia por niveles.</i>	
17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? <i>(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)</i> Todas las actividades sin diferencia de niveles, está claro que los resultados esperados dependerán de los niveles pero no hay diferencia de actividades.	
18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? <i>(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)</i> Los tres apuntados más la adecuación al registro, la pragmática y la utilización de lo aprendido en las clases anteriores (si es que acuden a las horas previas de vocabulario y gramática)	

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Complementarios

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

No creo que haya unos contenidos específicos

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

Una metodología motivadora que anime a los estudiantes a realmente querer conversar.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Todas las indicadas anteriormente.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

No lo tengo claro.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Yo creo que van a ser muy demandados porque la gente estudia mucho la parte técnica pero luego no sabe desenvolverse en las situaciones de la vida real y eso es lo que quieren, poner en práctica todo lo que en la teoría les enseñan. Además en las clases de conversación la pragmática juega un papel muy importante y eso no se enseña tan específicamente en las demás clases, esa es la clase donde se puede hacer hincapié en esos aspectos de la cultura española porque serán más fáciles de adquirir.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre:</p> <p>Adolfo Varas</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo:</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : licenciado</p> <p>Edad: 38</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE:15</p>	<p>Localización (ciudad, país):</p> <p>Avila</p>

<p>1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?</p> <p>sí</p>

Cuestionario:

Si la respuesta es SI continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p> <p>ambos</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p> <p><i>literatura, comercial, fonética, música, historia, DELE...</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p> <p>5</p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>Intermedio bajo</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación? A elección del estudiante</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p> <p>diarias</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>plurilingües</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p> <p>en general, la disposición a hablar depende de la nacionalidad o más bien de la cultura. Otra cosa muy diferente es la capacidad para hablar, que depende de los conocimientos.</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p> <p>Mínimo 3 Máximo 7</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>

<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? (Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</p> <p>La mayor necesidad es la de hablar y entender. La mayoría necesita el español porque son estudiantes de español y con sus profesores de origen no practican la conversación</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? (Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? Sí, de elaboración propia y otros</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? (Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</p> <p>La de los manuales</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p> <p><i>No he observado un incremento en la demanda, desde siempre he tenido alumnos que lo que más les interesa es hablar y comprender. La clase de conversación es cada vez más comunicativa.</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

Preguntas comunes a las dos opciones	
<p>15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal?</p> <p>Material del centro</p>	
<p>16. ¿Qué metodología se usa? <i>(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</i></p> <p>Se agrupan los alumnos por niveles según previo examen</p>	

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? *(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)*

Debates sobre temas de actualidad, juegos de todo tipo, fotos, videos, películas... pero lo más importante es establecer el clima de confianza

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? *(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)*

examen

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

ambos

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Cualquier tema que interese verdaderamente a los estudiantes

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

comunicativa

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

sí

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: sonia (no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: academia (indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : licenciada Edad: 38 Años que se dedica a la enseñanza ELE:10</p>	<p>Localización (ciudad, país):España</p>

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?
--

Si la respuesta es SI continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente? Complementario e independiente	2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i>
3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i> negocios, literatura	3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p> <p><i>todos los niveles. No hay conversación sobre negocios</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>A2,b1,b2,c1</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>Las que elija el estudiante</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p> <p>clases diarias</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? plurilingües</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p> <p>enriquece porque aparecen más puntos de vista.</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p> <p>Mimimo 3 Máximo 10</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p>

<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>la necesidad especifica es cuando viven en un pais de habla hispana, en otro caso es el complemento a su curso.</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? no</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p> <p>proyecto curricular</p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p> <p><i>son igualmente demandadas y comunicativas como siempre.</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p>

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal?

Material común al centro

16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)

parejas alternas, sesiones de grupos, sesiones de todo el grupo.

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? (Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)

todas las anteriores. No hay debates ni negociaciones en los niveles bajos.

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)

participación en clase, colaboración con los compañeros, atención. Asistentas. Corrección gramatical, manejo de las especificidades de la conversación.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?
complemenarios

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?
todos

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?
Comunicativa, y funcional.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Todas las necesarias.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?
si

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Deberían incrementarse .

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Susana Grande</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Faculté des Métiers, Centro de Formación Profesional</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Licenciada en Filología Hispánica</p> <p>Edad: 39</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 15</p>	<p>Localización (ciudad, país):</p> <p>Herví, Francia</p>

Cuestionario:

<p>1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?</p> <p>No</p>

Si la respuesta es SI continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? <i>(Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</i></p> <p>No sigo un manual concreto. Tengo que preparar a los alumnos (de Técnico Superior de Turismo) al examen que incluye una parte en español oral.</p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p> <p>Clases para las empresas en el Departamento de Formación Continua</p>

<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p> <p>En la Formación Profesional, nuestro centro sólo propone clases de español en el Diploma de Técnico Superior de Turismo (formación de dos años) porque son obligatorios en el programa. Tengo alumnos de niveles diferentes en la misma clase. Les preparo al examen.</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p> <p>En los alumnos de segundo curso de BTS Turismo, porque tienen más próximo el examen oficial.</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p> <p>1 o 2</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i></p> <p><i>En primer curso, 25%. En segundo curso, 50%</i></p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>Monolingües de lengua materna francesa</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p> <p>En teoría, sí, en la práctica, aquellos que tienen mejor nivel tienden a participar más efectivamente.</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i></p> <p><i>Según las clases, entre 15 y 25.</i></p>

<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p> <p>1. Necesitan el español para pasar su examen de Técnico de Turismo. 2. Van a trabajar en el mundo del turismo. 3. Algunos ya lo necesitan en sus prácticas.</p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua? Para los ejercicios de revisión gramatical “Uso” de Edelsa o manuales hechos en Francia (Bescherelle, Nathan), para el vocabulario turístico, libros de léxico específico, como “Lexitourisme”. Para el resto, yo misma creo mis materiales a partir de documentos reales (folletos turísticos, periódicos, Internet...)</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i></p> <p>No uso manuales.</p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?</p> <p>Existían módulos del “chéquier langues” (portfolio europeo) accesibles a los alumnos de Formación Profesional de Grado Superior, pero ya no los pueden hacer porque las lenguas extranjeras no forman parte de las prioridades de la Dirección ☹</p>

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal?

Sí, uso material específico. Una parte pertenece al centro y otra es de mi "cosecha". Pero como soy la única profesora permanente de español, se puede decir que sólo yo utilizo esos materiales.

16. ¿Qué metodología se usa? (especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)

Una parte de los cursos se hace en clase entera, y otra en medios grupos (con el inglés), o en individualización (en "taller" con las asignaturas profesionales)

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? (Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)

Actividades de preparación para el examen: aplicación de la metodología a partir de documentos; trabajo en binomios o en mini-grupos, presentaciones de un tema por parte de los alumnos y preguntas de sus compañeros...

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? (controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)

Criterios que serán evaluados en el examen oficial: 1. lingüísticos: capacidad de expresión y de comprensión/ capacidad de expresión y de comprensión en un contexto profesional; gramática; vocabulario general y específico (al turismo); pronunciación; 2. contenidos: conocimientos sobre el turismo, la cultura, la historia, de los países hispanohablantes.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Integrados, pero debería haber más horas para poder trabajar más con los alumnos que tienen dificultades.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Depende de los niveles, y de si es ELE general o con fines específicos, de si los alumnos comparten la lengua materna o no, etc.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

En función de los objetivos. No es lo mismo aplicar una metodología para pasar un examen que aprender una lengua para ir al país a trabajar. En el primer caso, lo mejor es hacer un análisis del discurso con ejemplos, sacar las estructuras, hacer ejercicios o tareas para integrar la metodología y practicarla después.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

En el caso de mis alumnos, actividades de adquisición de vocabulario y estructuras para el examen.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Una programación diferente para cada nivel, me parece evidente.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de la clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Creo que si se preparan de manera eficaz y profesional serán cada vez más solicitados por los estudiantes.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: Charo DC (no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo: Centro universitario (indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación : Licenciada en Filología Hispánica e Inglesa (UCM)</p> <p>Edad: 31</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE: 6</p>	<p>Localización (ciudad, país): Amberes, Bélgica</p>

Cuestionario:

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE? Sí, ofrece dos cursos de conversación obligatorios en 1º y 2º de la carrera de Traducción e Interpretación.

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p> <p>Se trata de un curso independiente.</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? (Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</p>
<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p> <p>Otras asignaturas de la carrera son: Gramática I y II, Ejercicios gramaticales I, Textos, Dominio lingüístico, Cultura I y II, Traducción directa e inversa (neerlandés-español)</p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? (Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</p>
<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? (Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.) 2 niveles</p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen?</p>

<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p> <p>Son cursos obligatorios si eligen el español como tercera lengua obligatoria (neerlandés, inglés/francés y español, por ejemplo)</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español?</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p> <p>1 hora a la semana. Unas 24 horas por curso. Poco si lo comparamos con otras asignaturas. Por ejemplo, en primero tienen 4 horas semanales de gramática.</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua?</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? (<i>Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.</i>)</p> <p>Una vez a la semana.</p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? (<i>Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado</i>)</p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p> <p>Son grupos monolingües (neerlandófonos), aunque hay algunos estudiantes francófonos.</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? (<i>Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.</i>)</p> <p>Si lo comparo con experiencias pasadas con grupos plurilingües, creo que tener diferentes nacionalidades en la clase enriquece mucho y son mucho más amenas, sobre todo cuando tratamos cuestiones culturales. Los alumnos belgas son, por lo general, bastante tímidos y hay que utilizar muchas y diferentes estrategias para que se lancen a hablar de manera espontánea.</p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula?</p>
<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p> <p>Hay un máximo de 24 alumnos por grupo porque pido el laboratorio de idiomas que tiene ese número de plazas. Los grupos de otras asignaturas son mucho más numerosos.</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? (<i>Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente</i>)</p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? (<i>Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc</i>)</p> <p>Necesitan dominar el español hablado y escrito para poder desempeñar en el futuro la labor de traductor e intérprete. Son alumnos muy trabajadores y</p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? (<i>Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc</i>)</p>

disciplinados. El nivel de exigencia es muy alto y avanzan rápidamente. De los 85 alumnos matriculados en primero, aprueban solo la mitad. La otra mitad suele cambiar de estudios.	
12. ¿Se usa manual? ¿Cuál? No uso ningún manual. He elaborado mi propio material.	12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua?
13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i> Me baso en el <i>Plan curricular del Instituto Cervantes.</i>	13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i>
14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i> Intento hacerlas cada vez más comunicativas. Les encanta trabajar en grupos y después hacer una puesta en común. Al usar el laboratorio, puedo escuchar las conversaciones y hacer una corrección general al final de la actividad.	14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron?

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor? ¿Es material común al centro o sólo de uso personal? Uso el material que he preparado y es para mis cursos. No es común al centro.
16. ¿Qué metodología se usa? <i>(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)</i> Alterno trabajo en parejas, grupos, plenario. Lo que más les gusta, como he mencionado, es trabajar en grupos. Se sienten más seguros con una preparación previa en grupo antes de ponerlo en común. Además eligen un portavoz libremente que suele alternarse por iniciativa de los alumnos.
17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula? <i>(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)</i> En el primer curso, hacemos, diálogos, role plays, juegos y resolución de problemas. En el segundo curso, además de lo anterior, hacemos presentaciones, debates, entrevistas y negociaciones.
18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? <i>(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)</i> Evaluación continua. Hay un examen final con dos partes: una prueba de comprensión oral y otra de expresión oral. Uso cinco criterios de evaluación: fluidez, adecuación, corrección, cohesión y riqueza.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Todas las opciones me parecen bien.

En mi caso, como curso independiente, encuentro difícil la coordinación con los otros profesores del departamento y, a veces, incluyo ejercicios cuyo contenido ya se ha visto en otros cursos o que requieren ciertos conocimientos gramaticales que todavía no han aprendido en la asignatura de gramática.

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Contenidos funcionales, gramaticales, socioculturales y léxicos. Además, podemos incluir géneros discursivos. En cuanto a los temas, aquellos que no creen enfrentamientos entre los alumnos. Yo suelo evitar temas polémicos (aborto, eutanasia, inmigración) o cuestiones sobre religión, pero ellos deciden qué temas van a tratar en los debates o presentaciones.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

Enfoque comunicativo.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Fuera del aula, son necesarios los intercambios de conversación con hablantes nativos, sobre todo cuando enseñamos en el extranjero.

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Sí, es importante.

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Me gustaría que se le diera la importancia que merece. Creo que la opinión más generalizada es que el curso de conversación es una especie de asignatura de 2ª categoría, fácil de dar, que no requiere muchos conocimientos, ni metodología, ni preparación y que no se puede comparar con otras asignaturas de "más importancia y dificultad" como "Literatura española e hispanoamericana del siglo XX", que también imparto, o las asignaturas de "Traducción". Parece que con ser nativo, está todo hecho, tienes el curso preparado y no tienes que trabajar, que basta con llegar a clase y decir: "Hablemos".

Me parece que los cursos de conversación no son tan fáciles de impartir como pudiera parecer. Hay, por ejemplo, pocos manuales, dedicados exclusivamente a la destreza oral, hay que lidiar con problemas emocionales que pueden hacer que los alumnos no participen (la timidez, el miedo al ridículo, etc.), y hay que incluir actividades muy variadas para que los alumnos estén motivados y las clases sean participativas y dinámicas.

Me gustaría que se dedicara más horas. En mi centro, hace varios años está asignatura tenía el doble de horas. Decidieron restar horas a la conversación en todas las lenguas ofertadas y ampliar las horas destinadas a los cursos de gramática. Por eso no auguro un futuro muy halagüeño para la conversación.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

LAS CLASES DE CONVERSACIÓN. Encuesta para profesores.

EL PROFESOR	EL CENTRO
<p>Nombre: DB</p> <p>(no es necesario indicar el nombre completo, basta con las iniciales)</p>	<p>Nombre y tipo:Barcelonalingua academia</p> <p>(indicar si se trata de un centro universitario, de secundaria, academia, etc.)</p>
<p>Titulación :Licenciatura en hispánicas</p> <p>Edad:35</p> <p>Años que se dedica a la enseñanza ELE:6</p>	<p>Localización (ciudad, país):Barcelona</p>

1. ¿Ofrece el centro donde desarrolla su labor docente cursos de conversación ELE?
Sí

Cuestionario:

Si la respuesta es SÍ continuar el cuestionario en esta columna	Si la respuesta es NO continuar el cuestionario en esta columna
<p>2. ¿Se ofrece como curso complementario al curso de lengua o como un curso independiente?</p>	<p>2. ¿Dedica parte de la clase/del curso de lengua a la práctica de la conversación o lo hace a lo largo de la clase siguiendo las pautas del manual de lengua? (Indicar si se trata de hechos puntuales como presentaciones un día a la semana, debates, etc., o no.)</p> <p>La clase está orientada a la conversación siguiendo las pautas del manual y en actividades independientes como exposiciones de los alumnos, debates, juegos de rol...</p>

<p>3. ¿Qué otros cursos se ofertan como alternativa al curso de conversación? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i></p>	<p>3. ¿Qué otros cursos de ELE se ofertan además del curso de lengua? <i>(Cine, negocios, cultura, literatura, etc)</i> Cine y cultura en el sentido más amplio están incluidos en el curso normal. Negocios y literatura se ofertan a parte.</p>
<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de conversación existen? <i>(Especificar si hay p.e. varios niveles de conversación pero sólo un nivel de conversación sobre negocios, etc.)</i></p>	<p>4. ¿Cuántos cursos y/o niveles de lengua existen? Desde A1 a los niveles más avanzados</p>
<p>5. ¿Qué niveles son los más demandados?</p>	<p>5. ¿En qué nivel se hace más patente la necesidad de los estudiantes de dedicar más tiempo a la conversación en español? En todos los niveles, dentro de sus posibilidades</p>
<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de conversación?</p>	<p>6. ¿De cuántas horas consta un curso de lengua? 3 horas al día 5 días a la semana</p>
<p>7. ¿Cómo se distribuyen esas horas a lo largo de la semana? <i>(Clases diarias, dos sesiones por semana, etc.)</i></p>	<p>7. ¿Qué porcentaje representa la práctica de la conversación dentro del curso de lengua? <i>(Puede indicarlo en horas por semana, al día, etc. o con un porcentaje aproximado)</i> 50%</p>
<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües?</p>	<p>8. ¿Se trata de grupos monolingües o plurilingües? plurilingües</p>
<p>9. ¿Cómo afecta esto en la clase de conversación? <i>(Indicar si se habla más o menos, de qué nacionalidades se trata, etc.)</i></p>	<p>9. ¿Piensa que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de practicar la conversación dentro del aula? La clase está orientada a ello.</p>

<p>10. ¿Hay un mínimo y/o un máximo de estudiantes por curso? ¿Cuál?</p>	<p>10. ¿Cuántos estudiantes suele haber en una clase de lengua? <i>(Indicar si en otros cursos de literatura, cultura, etc. es diferente)</i> máximo 8</p>
<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Qué les motiva a matricularse en un curso específico de conversación? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i></p>	<p>11. ¿Cuáles son las necesidades específicas de los estudiantes? ¿Cómo van a desarrollar sus conocimientos de español en el futuro? <i>(Necesitan el español por su trabajo, viven en un país de habla hispana, estudiantes de español, son turistas, etc)</i> Todos los casos</p>
<p>12. ¿Se usa manual? ¿Cuál?</p>	<p>12. ¿Qué manual se usa en la clase de lengua? Aula</p>
<p>13. ¿Qué programación se sigue? <i>(Especificar si es la de los manuales, las del proyecto curricular del centro u otra. En el último caso, explicar el criterio que se usó para la realización de la programación)</i></p>	<p>13. ¿Altera el orden de las actividades del manual con el fin de reservar un espacio en la clase para la práctica de la conversación? <i>(Indicar la frecuencia: nunca, casi nunca, a veces, muchas veces, a diario.)</i> Constantemente</p>
<p>14. ¿Han evolucionado de alguna manera las clases de conversación? <i>(Indicar si son más o menos demandadas, más o menos comunicativas, etc.)</i></p>	<p>14. ¿Existían en un pasado las clases de conversación? Si es así, ¿por qué desaparecieron? Las clases de conversación exclusivas se ofrecen como curso extra a los estudiantes que lo desean, pero los cursos normales las incluyen.</p>

Preguntas comunes a las dos opciones

15. ¿Se usa material específico de conversación preparado por el profesor?
¿Es material común al centro o sólo de uso personal?

Es material de uso personal que los profesores compartimos

16. ¿Qué metodología se usa? *(especificar si hay diferencias por niveles y el tipo de agrupamiento que se utiliza: parejas fijas, alternas, grupos, etc.)*

la metodología es variada e intenta adaptarse a la personalidad de la clase.

17. ¿Qué tipo de actividades se incluyen para estimular la conversación en el aula?
(Debates, presentaciones, vocabulario, diálogos, role plays, tareas, juegos, imágenes, negociaciones, resolución de problemas, etc. Especificar si hay diferencias por niveles)

Se incluyen todas estas actividades que se adaptan a los niveles

18. ¿Cómo es el sistema de evaluación para las destrezas orales? *(controles, exámenes, calificaciones, etc. Indicar criterios de evaluación usados: fluidez, uso de vocabulario específico, corrección gramatical, etc.)*

No hay evaluación. Se le señala al alumno cuáles son las cosas que puede mejorar y cómo y se le anima a sentirse cómodo con el uso oral.

19. La opinión del profesor.

a) ¿Los cursos de conversación deberían ser independientes del curso de lengua, complementarios o estar integrados en él?

Integrados

b) ¿Qué tipo de contenidos debería incluir la práctica de la conversación en el aula?

Debería permitir al estudiante ser la persona que es en su propio idioma, hablar de los temas que le interesan y de los que necesita hablar.

c) ¿Qué tipo de metodología sería la más adecuada?

La metodología debería adaptarse a las necesidades de cada estudiante. Dependiendo del tipo de estudiante, se debería personalizar al máximo.

d) ¿Qué tipo de actividades cubrirían la práctica de la conversación en el aula o fuera de ella?

Hablar de todo, organizar exposiciones, debates, salir a tomar un café y explicar qué se ha hecho, qué se quiere hacer...

e) ¿Debería existir una programación para los diferentes niveles?

Francamente, no estoy segura

f) ¿Cuál es, en su opinión, el futuro de las clases y/o cursos de conversación en la enseñanza de ELE?

Son básicos y su importancia crecerá.

Por favor, envía este cuestionario a la siguiente dirección de correo:

isabel@sri.ua.es

Gracias por dedicar parte de tu tiempo a colaborar en este proyecto de investigación sobre la situación actual de las clases de conversación ELE. Un saludo,

I.M.

ANEXO 3. Parrilla de resultados de las encuestas recibidas de los profesores.

		1RTal	2JGal	3MMar	4ENes	5TSc	6CRes	7BJis	8ARit	9MKsui	10DRim
curso	independiente		•	•	•	•	•			•	
	complementario	•		•							•
	integrado	•						•	•		
competencia con otros cursos	sí	•								•	
	no		•	•	•	•	•	•	•		•
nivel	niveles existentes	1	todos	todos	1	Av/Inter	todos	4	A1-B2	Av	
	nivel más demandado	Av/Su	A1/A2	B1, B2 y C1		Av	inter		B1	Av	
horas	h/s	2	3	10	3	2	2		1	2	1
	h/d	2	3	2	1.5	2	2				
grupo	monol.	•	•		•			•	•		•
	pluril.			•		•	•			•	
nº estud.		-	5-12	5 mín	5-12	12	3-10	6/7	18/35		1-5
intereses/necesidades	Académico	•			•				•		•
	Laboral				•		•			•	
	placer		•	•	•	•		•			
	turismo (repararlo en todas)										
	Práctico (necesitan relacionarse porque viven, trabajan, o están de vacaciones; incluye algunos anteriores)			•	•		•			•	
manual material (preparado por el profesor)	manual conv										
	manual lengua										
	material+manuales	•	•		•	•		•			•
	material profe		•	•	•	•	•	•	•		•
	auténtico			•							
materiales	textos de actualidad	•	•								
	canciones	•	•								
	vídeos	•	•								
	ej. de manuales de conversación	•									
	imágenes										
demanda	más	•		•							
	igual										
	menos										
	poco		•								
metodología	comunicativa	•	•				•	•			•
	todas			•							
	tareas										
	estructuralista										
	nociofuncional										
programación	institucionalizada			•	•						•
	del profesor	•									
	según intereses de los alumnos		•			•	•				
agrupamientos	parejas	•	•		•	•		•	•		
	grupos	•	•		•			•	•		
	coro	•	•		•	•		•	•		
actividades	debates	•	•	•	•	•	•	•	•		•
	presentaciones	•	•	•	•	•		•			
	juegos	•	•	•	•	•		•			•
	tareas	•	•	•		•		•	•		
	negociaciones	•	•	•	•	•		•			
	resolución de prob	•	•	•		•		•			
	descripciones	•		•				•			
	comentarios críticos(textos)	•					•				
	Situaciones (role)	•		•		•	•	•			
	representaciones				•						
	diálogos	•	•	•				•			
	concursos				•						
	preg. libres/lluvia				•		•			•	

	convers. natural											•
	audiciones						•					
	asociaciones										• (mapas mentales)	
Actividades diferentes para nivel inicial				•		•	•		•			
evaluación	examen escrito											
	examen oral	•	•	•	•							•
	tareas				•							
	entre estudiantes								•			
	continua											
	autoevaluación inmediata											
criterios de eval	corrección gram	•		•	•						•	
	contenido		•									
	fluidez	•	•	•	•				•	•		
	uso de vocab. esp.	•	•	•	•				•	•		
	capacidad improv. (interacción)	•										
	cohesión		•									
	funciones		•									
	adecuación comun				•							
	pronunciación				•							
	participación									•		
	autocorrección									•		
opinión del profesor												
<i>el curso</i>	independiente	•							•			
	complementario				•				•			•
	integrado con gramática	•	•	•	•	•	•	•				•
	integrado con escritura											
<i>los contenidos</i>	prosódicos				•		•					
	gramaticales				•		•		•			
	léxicos	•			•							
	funcionales	•							•			
	comunicativos				•				•			
	socioculturales				•		•	•	•			
	pragmáticos						•	•	•			
los intereses de los estudiantes		•	•		•						•	
<i>la metodología</i>	Conversación autónoma con profesor guía y corrección posterior	•	•									
	comunicativa		•	•	•				•	•		
	tareas		•									
	todas/muchas					•						
Depende de los alumnos						•						
<i>las actividades/el material</i>	Material real (visual, escrito)	•							•			
	diversidad				•	•						
	extraacadémicas							•	•			•
<i>la programación</i>	Conversación libre		•									
	Para distintos niveles	•	•		•	•			•			•
<i>el futuro</i>	Más demanda	•										
	integrada	•	•	•		•			•			
	independiente	•										
	indep. con composición				•							

	imprescindible										
--	----------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

		11MPch	12MDes	13NVit	14IPes	15BMit	16GVal	17LGbr	18Mes	19MP	20
curso	independiente			•	•	•					
	complementario					•				•	
	integrado	•	•				•		•		•
competencia con otros cursos	sí				•				•	•	
	no	•	•	•	•	•	•				•
nivel	niveles existentes	4	4	interm	2/3		A1-C1		6		Debutante y avanz
	nivel más demandado	todos	Inic/inter		interm	3			1-4		avanz
horas	h/s	3	2 mín.	2	3	3	4/8		20/30	2	40
	h/d	1 y 2	1/2	1		1					
grupo	monol.	•	•	•		•				•	
	pluril.		•		•		•		•		•
nº estud.		15-35	1-20	7-20	5-20	máx.30	5-20		Mín. 1	Máx.18	Máx.20
intereses/necesidades	académico	•				•	•				•
	laboral	•					•				•
	placer		•	•					•	•	
	turismo (repararlo en todas)										
manual material (preparado por el profesor)	manual conv										
	manual lengua	•								•	
Materiales/recursos	material+manuales								•		
	material profe auténtico		•	•	•	•	•	•	•	•	•
	textos de actualidad			•				•	•		•
	Canciones		•						•		
demanda	vídeos				•			•	•		•
	ej. de manuales de conversación										
	imágenes		•	•	•			•	•		
	más					•					
metodología	igual										
	menos										
	poco										
	comunicativa	•		•		•	•			•	
programación	todas tareas						•				
	estructuralista								•		
	nociofuncional								•		
	institucionalizada	•	•				•		•		
agrupamientos (suelen decir dif.)	del profesor					•		•			
	según intereses de los alumnos			•							
	parejas	•		•	•	•					
Actividades	grupos	•		•		•					•
	coro			•		•			•		
	debates	•				•	•			•	•
	presentaciones	•	•			•				•	
	juegos	•	•	•		•			•	•	•
	tareas	•		•		•				•	
	negociaciones	•	•			•			•	•	
	resolución de prob	•				•				•	
	descripciones					•				•	
	comentarios críticos(textos)								•		•
	situaciones	•	•	•	•	•	•		•	•	•
	representaciones										
	diálogos		•			•			•	•	
	convers. natural								•		

Actividades diferentes para el nivel inicial			•				•				
evaluación	examen escrito					•					
	examen oral	•			•	•					
	continua							•	•		
	tareas										
	entre estudiantes										
	autoevaluación inmediata			•							•
criterios de eval	corrección gram	•		•	•						
	contenido										
	fluidez	•		•	•						
	uso de vocab. esp.				•						
	capacidad improv. (interacción)	•			•						
	cohesión										
	funciones										
	adecuación comun										
	pronunciación	•			•						
	participación										
	autocorrección										
opinión del profesor											
<i>el curso</i>	independiente										
	complementario				•						
	integrado con gramática	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	integrado con escritura										
<i>los contenidos</i>	prosódicos		•								
	gramaticales	•	•			•					
	léxicos	•	•			•					
	funcionales	•	•		•	•					
	comunicativos	•	•								
	socioculturales	•	•			•					
	pragmáticos	•	•			•					
los intereses de los estudiantes	•	•	•			•		•		•	
<i>la metodología</i>	Conversación autónoma con profesor guía y corrección posterior										
	comunicativa	•				•			•		
	tareas						•		•		
	todas/muchas										
Depende de los alumnos										•	
<i>las actividades/el material</i>	Material real (visual, escrito) diversidad	•			•				•		
	extraacadémicas	•			•						
	motivadoras										•
<i>la programación</i>	Para distintos niveles	•	•	•	•	•	•	•	•		
<i>el futuro</i>	Más demanda					•					
	integrada	•			•			•		•	
	independiente										
	Indep. con composición										
	Imprescindible			•							

		21 V	22MGit	23CBes	24I es	25CNal	26LLeS	27MD eu	28EGau	29RGch	30MD it
curso	independiente				•	•					
	complementario			•	•		•				
	integrado							•		•	•
competencia con otros cursos	sí				•		•			•	
	no		•	•		•		•	•		•
nivel	niveles existentes			9	todos		6/7	1		3	5
	nivel más demandado/ necesidad patente de conversación				Inter.-alto		interm		A2	todos	Sup +
horas	h/s		1		10	90min	5		90min		2
	h/d		1		2	90min	1	30min.			
grupo	monol.		•			•		•	•	•	•
	pluril.			•	•		•				
nº estud.			20-30	máx. 9	10-18		16/17	20	7	20	15-20
intereses/ necesidades	académico	•	•	•	•	•	•	•		•	
	laboral	•		•		•	•			•	•
	placer								•		
	turismo (repararlo en todas)			•					•		•
	práctica (viven) repararlo en todas)			•			•				
manual material (preparado por el profesor)	manual conv										
	manual lengua					•			•	•	
	material+manuales				•						
	material profe		•	•		•	•	•	•	•	•
	auténtico										
Materiales/recursos	textos de actualidad					•					
	Canciones		•			•		•			
	vídeos		•							•	
	ej. de manuales de conversación										
	imágenes				•			•	•	•	•
demanda	WQ		•								
	más										
	igual										
	menos										
	poco										
metodología	comunicativa		•	•				•			
	todas				•		•				
	tareas									•	
	estructuralista										
	nociofuncional										
programación	institucionalizada				•		•				
	del profesor		•								
	según intereses de los alumnos						•				
agrupamientos (suelen decir dif.)	parejas						•		•	•	•
	grupos						•	•	•	•	•
	coro		•				•	•	•		
Actividades	debates		•	•	•		•		•	•	•
	presentaciones			•	•		•			•	
	juegos			•	•		•	•	•	•	•
	tareas		•	•	•		•			•	
	negociaciones			•	•				•		
	resolución de prob			•	•			•			
	descripciones			•							
	comentarios críticos(textos)										
	situaciones		•	•	•	•	•	•	•	•	•
	representaciones										
	diálogos		•	•	•	•			•	•	
	concursos										
	preg. libres/lluvia										
	convers. natural										
Actividades diferentes para el nivel inicial		•		•	•	•	•	•	•	•	

evaluación	examen escrito					•				
	examen oral	•							•	•
	continua						•			
	tareas									
	entre estudiantes									
	autoevaluación inmediata								•	
criterios de eval	corrección gram	•	•			•			•	•
	contenido									
	fluidez	•	•			•			•	•
	uso de vocab. esp.	•	•			•			•	•
	capacidad improv. (interacción)/comprensión								•	
	cohesión									
	funciones									
	adecuación comun						•			
	pronunciación						•			
	Tabla contenidos del MCER				•					
	participación									
	autocorrección									
opinión del profesor										
<i>el curso</i>	independiente					•				
	complementario	•				•			•	
	integrado con gramática				•		•	•	•	
	integrado con escritura									
<i>los contenidos</i>	prosódicos					•				
	gramaticales									
	léxicos					•				
	funcionales					•	•			
	comunicativos	•				•	•			
	socioculturales	•				•				
	pragmáticos					•				
los intereses de los estudiantes				•			•			
<i>la metodología</i>	Conversación autónoma con profesor guía y corrección posterior									
	comunicativa		•				•			
	tareas	•								
	todas/muchas									•
	Depende de los alumnos								•	•
<i>las actividades/el material</i>	Material real (visual, escrito)									
	diversidad	•			•		•			
	extraacadémicas				•	•		•		
	motivadoras						•			
	Las que representen situaciones cotidianas		•							
<i>la programación</i>	Para distintos niveles	•	•	•			•		•	•
<i>el futuro(valoración)</i>	Más demanda									
	integrada					•				•
	independiente									•
	Indep. con composición									
	Imprescindible/fundamental/muy bueno/único futuro	•	•				•		•	

		31MSes	32MTar	33MPes	34NMja	35MGit	36 ILcs	37RPbr	38CVes	39AMes	40AVes
curso	independiente		•		•			•		•	•
	complementario	•	•	•	•					•	•
	integrado					•	•		•		
competencia con otros cursos	sí	•	•	•				•		•(poco)	•
	no				•	•	•		•		
Nivel de lengua o conversación	niveles existentes	3	Desde B1	Inicial interm	5	2	2	básico	3	5	5
	nivel más demandado		B2, C2		inicial	avanz	todos		todos	A2b1b2	Intermbajo
horas	h/s	7.5	20	4.10	1	1.5		2	3		menú
	h/d	90min.	4	50min.	1					90min.	diarias
grupo	monol.				•	•	•	•			
	pluril.	•	•	•			•		•	•	•
nº estud.		máx.8	Máx.5			10-15	10-20	10-25	12-16	Máx.10	3-7
intereses/necesidades	académico		•		•	•		•		•	•
	laboral	•				•	•	•		•	
	placer	•			•	•					
	turismo (repararlo en todas)	•			•		•			•	
	práctica	•					•		•	•	
manual material (preparado por el profesor)	manual conv										
	manual lengua						•				
	material+manuales		•		•				•	•	•
	material profe	•	•	•	•	•	•	•		•	•
	auténtico					•		•			
Materiales/recursos	textos de actualidad	•				•		•			
	Canciones					•					
	vídeos		•								•
	ej. de manuales de conversación										
	imágenes	•	•		•	•		•	•		•
demanda	más									•	
	igual										•
	menos										
	poco										
metodología	comunicativa		•				•				
	todas tareas		•					•			
	estructuralista										
	nociofuncional										
programación	institucionalizada del profesor	•	•					•			•
	según intereses de los alumnos	•									
	Coordinación con el curso de lengua u otros (antisolapamiento)									•	
agrupamientos (suelen decir dif.)	parejas		•	•	•	•	•	•	•	•	
	grupos		•	•			•	•	•	•	
	coro			•		•				•	
	individual				•			•			
Actividades	debates	•	•	•		•	•	•	•	•	•
	presentaciones	•				•	•	•	•	•	
	juegos				•		•	•		•	•
	tareas				•			•		•	
	negociaciones						•	•		•	
	resolución de prob		•		•		•	•		•	
	descripciones		•				•		•		

	comentarios críticos(textos)					•			•		
	situaciones	•		•	•		•	•	•	•	
	representaciones							•			
	diálogos			•	•		•		•	•	
	concursos										
	preg. libres/lluvia										
	convers. natural										
	variadas			•						•	
Actividades diferentes para el nivel inicial		•					•	•			
evaluación	examen escrito			•							
	examen oral						•				•
	continua	•						•	•		
	tareas										
	entre estudiantes										
	autoevaluación		•								
	inmediata										
criterios de eval	corrección gram	•	•			•	•		•	•	
	contenido										
	fluidez	•	•				•			•	
	uso de vocab. esp.	•				•	•		•	•	
	capacidad impro. (interacción)								•		
	cohesión						•				
	funciones								•		
	adecuación comun	•	•				•		•	•	
	pronunciación	•									
	participación										
	autocorrección										
opinión del profesor											
<i>el curso</i>	independiente		•								•
	complementario		•		•			•		•	•
	integrado con gramática	•			•						•
	integrado con escritura					•					
<i>los contenidos</i>	prosódicos		•								
	gramaticales		•						•		
	léxicos		•	•					•		
	funcionales		•			•			•		
	conversacionales		•								
	comunicativos		•						•		
	socioculturales		•				•	•	•		
	pragmáticos		•						•		
	los intereses de los estudiantes	•									•
<i>la metodología</i>	Conversación autónoma con profesor guía y corrección posterior										
	comunicativa						•				•
	tareas		•					•			
	todas/muchas		•						•		
	Depende de los alumnos										
<i>las actividades/el material</i>	Material real (visual, escrito)										
	diversidad				•						
	extraacadémicas					•	•	•			
	motivadoras										
<i>la programación</i>	Para distintos niveles		•	•		•	•	•	•		•
<i>el futuro</i>	Más demanda	•								•	

	integrada							•			
	independiente			•				•			
	Indep. con composición										
	Imprescindible			•							
	En crisis					•					

		41Ses	42SGfr	43 CD	44DBes	45	46	47	48	49	50
curso	independiente	•		•							
	complementario	•			•						
	integrado		•		•						
competencia con otros cursos	sí	•			•						
	no		•	•							
nivel	niveles existentes	todos	1	2	todos						
	nivel más demandado	A2 hasta c1			todos						
horas	h/s	menu	162	1	15						
	h/d	diarias			3						
grupo	monol.		•	•							
	pluril.	•			•						
nº estud.		3-10	15-25	Max. 24	Max.8						
intereses/necesidades	académico	•	•	•	•						
	laboral		•		•						
	placer				•						
	turismo (repararlo en todas)				•						
	práctica	•			•						
manual material (preparado por el profesor)	manual conv										
	manual lengua										
	material+manuales										
	material profe		•	•	•						
	auténtico		•								
	Común al centro (repararlo en todas)	•	•								
Materiales/recursos	textos de actualidad		•								
	Canciones										
	vídeos										
	ej. de manuales de conversación										
	imágenes	•									
demanda	más										
	igual										
	menos										
	poco										
metodología	comunicativa	•									
	todas				Variada y adaptada						
	tareas										
	estructuralista										
	nociofuncional										
programación	institucionalizada	•		•							
	del profesor según intereses de los alumnos										
agrupamientos (suelen decir dif.)	parejas	•									
	grupos	•	•	•							
	coro	•	•	•							
Actividades	debates	•		•	•						
	presentaciones	•	•	•	•						
	juegos	•		•	•						
	tareas	•			•						
	negociaciones	•		•	•						
	resolución de prob	•		•	•						
	descripciones				•						

	comentarios críticos(textos)													
	situaciones	•		•	•									
	representaciones													
	diálogos	•		•	•									
	concursos													
	preg. libres/lluvia		•											
	convers. natural													
Actividades diferentes para el nivel inicial		•		•	• (se adaptan a todos los niveles)									
evaluación	examen escrito													
	examen oral			•										
	continua			•										
	tareas													
	entre estudiantes													
	autoevaluación inmediata													
criterios de eval	corrección gram	•	•	•										
	contenido		•	•										
	fluidez			•										
	uso de vocab. esp.		•											
	capacidad improv. (interacción)		•											
	cohesión			•										
	funciones	•												
	adecuación comun	•		•										
	pronunciación		•											
	participación													
autocorrección														
opinión del profesor														
<i>el curso</i>	independiente			•										
	complementario	•		•										
	integrado con gramática		•	•	•									
	integrado con escritura													
<i>los contenidos</i>	prosódicos													
	gramaticales			•										
	léxicos			•										
	funcionales			•										
	comunicativos													
	socioculturales			•										
	pragmáticos													
los intereses de los estudiantes			•	•	(negocia)									
	todos	•												
<i>la metodología</i>	Conversación autónoma con profesor guía y corrección posterior													
	comunicativa	•		•										
	tareas													
	todas/muchas													
	Depende de los alumnos				•									
	funcional	•												
	Depende de objetivos		•											
<i>las actividades/el material</i>	Material real (visual, escrito)													
	diversidad													
	extraacadémicas				•									
	motivadoras													

	todas	•									
<i>la programación</i>	Para distintos niveles	•	•	•							
<i>el futuro</i>	Más demanda										
	integrada				•						
	independiente										
	Indep. con composición										
	Imprescindible				•						
	Deberían incrementarse	•									

ANEXO 4. Modelo de cuestionario para los estudiante.

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel:

Fecha:.....

NACIONALIDAD:

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

1. **¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?**

- a) **necesito los créditos para mi universidad**
- b) **Por placer/ me gusta**
- c) **Por turismo**
- d) **Por mi trabajo**
- e) **Necesito practicar la gramática**

Otro:

2. **¿Qué material prefieres?**

- a) **un libro**
- b) **fotocopias**
- c) **mi cuaderno para tomar notas**
- d) **imágenes, tarjetas**
- e) **nada, clase sólo oral**

Otro:

3. **¿Qué recursos te ayudan más a hablar?**

- a) **vídeos**
- b) **imágenes: fotos, etc.**
- c) **juegos: tarjetas**
- d) **textos**
- e) **ejercicios en papel (vocabulario, estructuras)**

Otro:

4. **¿Cómo te gusta trabajar más?**

- a) **solo**
- b) **el profesor habla individualmente con cada estudiante**
- c) **en pareja siempre con el mismo compañero**
- d) **en pareja con diferentes compañeros**
- e) **toda la clase habla con el profesor**

Otro:

<p>5. ¿Qué actividades te gustan más?</p> <ul style="list-style-type: none">a) de vocabulario: aprender palabras y expresionesb) debates sobre un temac) presentacionesd) leer un texto y comentarloe) diálogos con mi compañerof) encuestas/test/cuestionarios a mi compañerog) explicar una imagenh) juegos: adivinar, resolver un problema, etc.i) conversación “libre”, sin papelj) ver un vídeo y comentarlo <p>Otro:.....</p>
<p>6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)</p>
<p>7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?</p> <ul style="list-style-type: none">a) el vocabulariob) las expresionesc) fluidezd) pronunciacióne) los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo <p>Otro:.....</p>
<p>8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?</p>
<p>9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a) el profesor corrige siempreb) escribir todo lo que decimos en clasec) leer el material en casa antes de la clased) hacer tareas escritase) hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero) <p>Otro:.....</p>

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

11. ¿Qué cosas no te gustan?

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

ANEXO 5. Encuestas recibidas de los estudiantes.

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel: Intermedio alto 1

Fecha: 29 de febr. 2008

NACIONALIDAD: húngara (pasaporte de Rumania)

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

5. ¿Qué actividades te gustan más?
- a. de vocabulario: aprender palabras y expresiones
 - b. debates sobre un tema**
 - c. presentaciones
 - d. leer un texto y comentarlo
 - e. diálogos con mi compañero
 - f. encuestas/test/cuestionarios a mi compañero
 - g. explicar una imagen**
 - h. juegos: adivinar, resolver un problema, etc.**
 - i. conversación “libre”, sin papel
 - j. ver un vídeo y comentarlo

Otro:.....

6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, **arte, historia**, política, costumbres, etc.)

7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?
- a. el vocabulario
 - b. las expresiones
 - c. fluidez**
 - d. pronunciación**
 - e. los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo**

Otro:.....

8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?

No espero más que era, pero será mejor con menos gente.

9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?
- a. el profesor corrige siempre
 - b. escribir todo lo que decimos en clase
 - c. leer el material en casa antes de la clase**
 - d. hacer tareas escritas**
 - e. hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero)

Otro:.....

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

- **hablar mucho**
- **conocer nuevas ideas, culturas de otros países**
- **saber mis errores**

11. ¿Qué cosas no te gustan?

Mucha gente para una clase de conversación

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿**Oral** o escrito?

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel: Intermedio alto
NACIONALIDAD: Noruega

Fecha: 29/2-2008

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

5. ¿Qué actividades te gustan más?
- a. **de vocabulario: aprender palabras y expresiones**
 - b. **debates sobre un tema**
 - c. **presentaciones**
 - d. leer un texto y comentarlo
 - e. **diálogos con mi compañero**
 - f. encuestas/test/cuestionarios a mi compañero
 - g. explicar una imagen
 - h. juegos: adivinar, resolver un problema, etc.
 - i. conversación “libre”, sin papel
 - j. ver un vídeo y comentarlo

Otro:.....

6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.) **¡Todo!**

7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?
- a. **el vocabulario**
 - b. las expresiones
 - c. **fluidez**
 - d. pronunciación
 - e. los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo

Otro:.....

8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?

Me gusta mucho, pero después de tres horas de gramática estoy un poco cansada.

9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?
- a. el profesor corrige siempre
 - b. **escribir ~~todo~~ algo lo que decimos en clase**
 - c. leer el material en casa antes de la clase
 - d. hacer tareas escritas
 - e. hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero)

Otro:.....

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

Hablar, diálogos

11. ¿Qué cosas no te gustan?

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

Sí, para `estudiar´ más el vocabulario y las expresiones.

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel:

Fecha: Feb. 29. 2008

NACIONALIDAD:

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro: Mejorar mi conversación</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro: polémico</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

5. ¿Qué actividades te gustan más?
- a. **de vocabulario: aprender palabras y expresiones**
 - b. **debates sobre un tema**
 - c. presentaciones
 - d. leer un texto y comentarlo
 - e. **diálogos con mi compañero**
 - f. **encuestas/test/cuestionarios a mi compañero**
 - g. explicar una imagen
 - h. juegos: adivinar, resolver un problema, etc.
 - i. conversación “libre”, sin papel
 - j. ver un vídeo y comentarlo

Otro: **dibujos psicológicos**

6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)

política, costumbres, cultura

7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?
- a. **el vocabulario**
 - b. **las expresiones**
 - c. **fluidez**
 - d. **pronunciación**
 - e. **los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo**

Otro:.....

8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?

Mejorar su fluidez y los tiempos verbales

9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?
- a. **el profesor corrige siempre**
 - b. escribir todo lo que decimos en clase
 - c. leer el material en casa antes de la clase
 - d. hacer tareas escritas
 - e. hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero)

Otro:.....

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

Discutir cosas controversiales
Hablar con compañeros y profesor

11. ¿Qué cosas no te gustan?

Escribir, presentar –prefiero más libre

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

Oral

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel:

Fecha:02/29/08

NACIONALIDAD:

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática y el vocabulario Quiero <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor

Otro:

5. ¿Qué actividades te gustan más?
- a. **de vocabulario: aprender palabras y expresiones**
 - b. **debates sobre un tema**
 - c. presentaciones
 - d. leer un texto y comentarlo
 - e. diálogos con mi compañero
 - f. encuestas/test/cuestionarios a mi compañero
 - g. **explicar una imagen**
 - h. **juegos: adivinar, resolver un problema, etc.**
 - i. **conversación “libre”, sin papel**
 - j. ver un vídeo y comentarlo

Otro:.....

6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)

cultura y costumbres
noticias

7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?

- a. **el vocabulario**
- b. las expresiones
- c. **fluidez**
- d. pronunciación
- e. **los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo**

Otro:.....

8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?

Espero aumentar mi vocabulario, gramática, fluidez y sentirme segura

9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?

- a. el profesor corrige siempre
- b. escribir todo lo que decimos en clase
- c. **leer el material en casa antes de la clase**
- d. hacer tareas escritas
- e. **hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero)**

Otro:.....

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

juegos

hablar muchísimo

debates

11. ¿Qué cosas no te gustan?

tareas escritas

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

Creo que no.

Es más importante hablar y aprender en el curso

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel:

Fecha: 29/2/08

NACIONALIDAD:

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro: haciendo debates y presentaciones</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

<p>5. ¿Qué actividades te gustan más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. de vocabulario: aprender palabras y expresionesb. debates sobre un temac. presentacionesd. leer un texto y comentarloe. diálogos con mi compañerof. encuestas/test/cuestionarios a mi compañerog. explicar una imagenh. juegos: adivinar, resolver un problema, etc.i. conversación “libre”, sin papelj. ver un vídeo y comentarlo <p>Otro:.....</p>
<p>6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)</p> <p>costumbres, ¡hombres y mujeres!</p>
<p>7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?</p> <ul style="list-style-type: none">a. el vocabulariob. las expresionesc. fluidezd. pronunciacióne. los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo <p>Otro:.....</p>
<p>8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?</p> <p>Poco a poco quiero hablar con fluidez y practicar hablar los más posible</p>
<p>9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. el profesor corrige siempreb. escribir todo lo que decimos en clasec. leer el material en casa antes de la clased. hacer tareas escritase. hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero) <p>Otro:.....</p>

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?
Hablar de temas interesantes y diferentes cada día

11. ¿Qué cosas no te gustan?
No me gusta cuando una persona habla todo el tiempo y no para de interrumpir

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?
Me gustan los exámenes escritos porque así puedo leerlo todo muchas veces

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel:

Fecha: 29/02/08

NACIONALIDAD:

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

5. ¿Qué actividades te gustan más?
- a. **de vocabulario: aprender palabras y expresiones**
 - b. **debates sobre un tema**
 - c. presentaciones
 - d. leer un texto y comentarlo
 - e. diálogos con mi compañero
 - f. encuestas/test/cuestionarios a mi compañero
 - g. **explicar una imagen**
 - h. juegos: adivinar, resolver un problema, etc.
 - i. **conversación “libre”, sin papel**
 - j. ver un vídeo y comentarlo

Otro:.....

6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)

Cultura, costumbres, problemas sociales

7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?
- a. **el vocabulario**
 - b. **las expresiones**
 - c. **fluidez**
 - d. **pronunciación**
 - e. **los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo**

Otro:.....

8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?

Hablar español con fluidez, y aprender más vocabularios

9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?
- a. **el profesor corrige siempre**
 - b. escribir todo lo que decimos en clase
 - c. leer el material en casa antes de la clase
 - d. hacer tareas escritas
 - e. **hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero)**

Otro:.....

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

un Debate

11. ¿Qué cosas no te gustan?

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

Sí

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel: B1

Fecha: 21.05.08

NACIONALIDAD: ruso

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

<p>5. ¿Qué actividades te gustan más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. de vocabulario: aprender palabras y expresionesb. debates sobre un temac. presentacionesd. leer un texto y comentarloe. diálogos con mi compañerof. encuestas/test/cuestionarios a mi compañerog. explicar una imagenh. juegos: adivinar, resolver un problema, etc.i. conversación “libre”, sin papelj. ver un vídeo y comentarlo <p>Otro:.....</p>
<p>6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)</p> <p>negocio</p>
<p>7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?</p> <ul style="list-style-type: none">a. el vocabulariob. las expresionesc. fluidezd. pronunciacióne. los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo <p>Otro:.....</p>
<p>8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?</p> <p>Voy a tener nivel mas alto</p>
<p>9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. el profesor corrige siempreb. escribir todo lo que decimos en clasec. leer el material en casa antes de la clased. hacer tareas escritase. hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero)f. <p>Otro:.....</p>

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

Debates sobre un tema

11. ¿Qué cosas no te gustan?

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

Importante hacer un examen oral

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel:

Fecha:4/3/08

NACIONALIDAD:

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopias No me gustanc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

5. ¿Qué actividades te gustan más?
- a. **de vocabulario: aprender palabras y expresiones 4**
 - b. debates sobre un tema
 - c. presentaciones **1= lo más**
 - d. leer un texto y comentarlo
 - e. **diálogos con mi compañero 2**
 - f. encuestas/test/cuestionarios a mi compañero
 - g. explicar una imagen
 - h. **juegos: adivinar, resolver un problema, etc. 1**
 - i. **conversación “libre”, sin papel 3**
 - j. ver un vídeo y comentarlo

Otro:.....

6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)

Arte y lenguaje popular

7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?
- a. **el vocabulario 3**
 - b. **las expresiones 1**
 - c. fluidez
 - d. pronunciación
 - e. **los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo 2**

Otro:.....

8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?

Espero aprender mas vocabulario, y hablar fácilmente y conocer otros personas y tener divertido

9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?
- a. el profesor corrige siempre
 - b. escribir todo lo que decimos en clase
 - c. leer el material en casa antes de la clase
 - d. hacer tareas escritas
 - e. **hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero)**

Otro:.....

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

Jugar partidas

11. ¿Qué cosas no te gustan?

Tareas a menos que es más conversación

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

Los dos

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel: Intermedio Alto
NACIONALIDAD: Alemán

Fecha:4/3/2008

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

5. ¿Qué actividades te gustan más?
- a. **de vocabulario: aprender palabras y expresiones**
 - b. debates sobre un tema
 - c. presentaciones
 - d. **leer un texto y comentarlo**
 - e. diálogos con mi compañero
 - f. encuestas/test/cuestionarios a mi compañero
 - g. explicar una imagen
 - h. juegos: adivinar, resolver un problema, etc.
 - i. **conversación “libre”, sin papel**
 - j. ver un vídeo y comentarlo

Otro:.....

6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)

7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?

- a. **el vocabulario**
- b. las expresiones
- c. fluidez
- d. pronunciación
- e. **los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo**

Otro:.....

8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?

9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?

- a. el profesor corrige siempre
- b. escribir todo lo que decimos en clase
- c. leer el material en casa antes de la clase
- d. hacer tareas escritas
- e. hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero)
- f.

Otro:.....

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

11. ¿Qué cosas no te gustan?

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

Oral

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel: B1

Fecha: Junio 2008

NACIONALIDAD: Japón

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción.

Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

5. ¿Qué actividades te gustan más?
- a. de vocabulario: aprender palabras y expresiones
 - b. debates sobre un tema
 - c. presentaciones
 - d. leer un texto y comentarlo
 - e. diálogos con mi compañero**
 - f. encuestas/test/cuestionarios a mi compañero
 - g. explicar una imagen
 - h. juegos: adivinar, resolver un problema, etc.
 - i. conversación “libre”, sin papel
 - j. ver un vídeo y comentarlo

Otro:.....

6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)

cultura

7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?
- a. el vocabulario**
 - b. las expresiones
 - c. fluidez
 - d. pronunciación
 - e. los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo

Otro:.....

8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?

conversación

9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?
- a. el profesor corrige siempre
 - b. escribir todo lo que decimos en clase
 - c. leer el material en casa antes de la clase**
 - d. hacer tareas escritas
 - e. hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero)

Otro:.....

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

Conversación con mi compañero (diferente)

11. ¿Qué cosas no te gustan?

Cuando no puedo hablar mi opinión

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

Sí, creo que orales más importante en este clase

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel: Intermedio alto B
NACIONALIDAD: Japón

Fecha:.....

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción.
Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro: Necesito practicar conversación</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

<p>5. ¿Qué actividades te gustan más?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. de vocabulario: aprender palabras y expresiones b. debates sobre un tema c. presentaciones d. leer un texto y comentarlo e. diálogos con mi compañero f. encuestas/test/cuestionarios a mi compañero g. explicar una imagen h. juegos: adivinar, resolver un problema, etc. i. conversación “libre”, sin papel j. ver un vídeo y comentarlo <p>Otro:.....</p>
<p>6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.) negocio</p>
<p>7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. el vocabulario b. las expresiones c. fluidez d. pronunciación e. los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo <p>Otro:.....</p>
<p>8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?</p> <p>Espero que hablo mucho. Quería</p>
<p>9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. el profesor corrige siempre b. escribir todo lo que decimos en clase c. leer el material en casa antes de la clase d. hacer tareas escritas e. hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero) <p>Otro:.....</p>

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

Toda la clase habla con profesores

11. ¿Qué cosas no te gustan?

Conversación sobre la tema fácil excepto policia, negocio, etc.

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

Oral y escuchar

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel: Intermedio alto
NACIONALIDAD: Japón

Fecha:.....

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

5. ¿Qué actividades te gustan más?
- a. de vocabulario: aprender palabras y expresiones
 - b. debates sobre un tema
 - c. presentaciones
 - d. leer un texto y comentarlo
 - e. diálogos con mi compañero
 - f. encuestas/test/cuestionarios a mi compañero
 - g. explicar una imagen
 - h. juegos: adivinar, resolver un problema, etc.
 - i. conversación “libre”, sin papel**
 - j. ver un vídeo y comentarlo

Otro:.....

6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)

costumbres

7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?
- a. el vocabulario**
 - b. las expresiones
 - c. fluidez
 - d. pronunciación
 - e. los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo

Otro:.....

8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?

Hablan más libre

9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?
- a. el profesor corrige siempre**
 - b. escribir todo lo que decimos en clase
 - c. leer el material en casa antes de la clase
 - d. hacer tareas escritas
 - e. hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero)
 - f.

Otro:.....

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

Hablar sobre libre

11. ¿Qué cosas no te gustan?

Hablo sobre gobierno...

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

Los dos.

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel: Intermedio Alto
NACIONALIDAD: Corea del Sur

Fecha: 29/04/2008

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

<p>5. ¿Qué actividades te gustan más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. de vocabulario: aprender palabras y expresionesb. debates sobre un temac. presentacionesd. leer un texto y comentarloe. diálogos con mi compañerof. encuestas/test/cuestionarios a mi compañerog. explicar una imagenh. juegos: adivinar, resolver un problema, etc.i. conversación “libre”, sin papelj. ver un vídeo y comentarlo <p>Otro:.....</p>
<p>6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)</p> <p>historia, costumbres</p>
<p>7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?</p> <ul style="list-style-type: none">a. el vocabulariob. las expresionesc. fluidezd. pronunciacióne. los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo <p>Otro:.....</p>
<p>8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?</p>
<p>9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. el profesor corrige siempreb. escribir todo lo que decimos en clasec. leer el material en casa antes de la clased. hacer tareas escritase. hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero)f. <p>Otro:.....</p>

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

Escuchar sobre cultura y hablar sobre casa pensamiento

11. ¿Qué cosas no te gustan?

Hablar sobre una tema

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

Hacer examen es importante. Puedo memorizar expresiones o vocabularios más bueno.

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel: Intermedio Alto
NACIONALIDAD: USA

Fecha: 4/29/08

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

<p>5. ¿Qué actividades te gustan más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. de vocabulario: aprender palabras y expresionesb. debates sobre un temac. presentacionesd. leer un texto y comentarloe. diálogos con mi compañerof. encuestas/test/cuestionarios a mi compañerog. explicar una imagenh. juegos: adivinar, resolver un problema, etc.i. conversación “libre”, sin papelj. ver un vídeo y comentarlo <p>Otro:.....</p>
<p>6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)</p> <p>arte historia costumbres</p>
<p>7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?</p> <ul style="list-style-type: none">a. el vocabulariob. las expresionesc. fluidezd. pronunciacióne. los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo <p>Otro:.....</p>
<p>8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?</p> <p>Mucho conversación con fluidez</p>
<p>9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. el profesor corrige siempreb. escribir todo lo que decimos en clasec. leer el material en casa antes de la clased. hacer tareas escritase. hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero) <p>Otro:.....</p>

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

Juegos y debates

11. ¿Qué cosas no te gustan?

**el libro
o rompe el hielo**

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

Sí, pero no solo uno, necesita más que uno para un clase que tiene 4 semanas. Me gusto oral y escrito

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel: Intermedio alto
NACIONALIDAD: USA

Fecha: 4/29/08

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

5. ¿Qué actividades te gustan más?
- a. **de vocabulario: aprender palabras y expresiones**
 - b. **debates sobre un tema**
 - c. **presentaciones**
 - d. leer un texto y comentarlo
 - e. **diálogos con mi compañero**
 - f. encuestas/test/cuestionarios a mi compañero
 - g. **explicar una imagen**
 - h. **juegos: adivinar, resolver un problema, etc.**
 - i. **conversación “libre”, sin papel**
 - j. ver un vídeo y comentarlo

Otro:.....

6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)

cultura
arte
costumbre
futbol

7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?
- a. **el vocabulario**
 - b. **las expresiones**
 - c. **fluidez**
 - d. **pronunciación**
 - e. **los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo**

Otro:.....

8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?

Espero que aprender mas expresiones coloquiales

9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?
- a. **el profesor corrige siempre**
 - b. escribir todo lo que decimos en clase
 - c. **leer el material en casa antes de la clase**
 - d. **hacer tareas escritas**
 - e. hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero)

Otro:.....

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?
Me gusta hacer juegos y hacer debates

11. ¿Qué cosas no te gustan?
No me gusta demasiado ejercicios a “romper el hielo”

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?
Pienso que un proyecto es el mejor. Por ejemplo un proyecto oral en grupos sobre temas que aprendemos en clase de conversación

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel: **B1 (intermedio Alto)**
NACIONALIDAD: **EEUU**

Fecha: **29/4/08**

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

<p>5. ¿Qué actividades te gustan más?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. de vocabulario: aprender palabras y expresiones b. debates sobre un tema c. presentaciones d. leer un texto y comentarlo e. diálogos con mi compañero f. encuestas/test/cuestionarios a mi compañero g. explicar una imagen h. juegos: adivinar, resolver un problema, etc. i. conversación “libre”, sin papel j. ver un vídeo y comentarlo <p>Otro:.....</p>
<p>6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)</p> <p>cultura arte costumbres</p>
<p>7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. el vocabulario b. las expresiones c. fluidez d. pronunciación e. los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo <p>Otro:.....</p>
<p>8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?</p> <p>Yo espero ser más fluidez</p>
<p>9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. el profesor corrige siempre b. escribir todo lo que decimos en clase c. leer el material en casa antes de la clase d. hacer tareas escritas e. hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero) f. <p>Otro:.....</p>

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

Cuando hablemos sobre de coloquial

11. ¿Qué cosas no te gustan?

N/A

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

oral

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel: Intermedio Alto
NACIONALIDAD: EEUU

Fecha: 29/04/08

**Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción.
Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.**

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor

Otro:

5. ¿Qué actividades te gustan más?

- a. **de vocabulario: aprender palabras y expresiones**
- b. **debates sobre un tema**
- c. presentaciones
- d. leer un texto y comentarlo
- e. diálogos con mi compañero
- f. encuestas/test/cuestionarios a mi compañero
- g. explicar una imagen
- h. juegos: adivinar, resolver un problema, etc.
- i. conversación “libre”, sin papel
- j. ver un vídeo y comentarlo

Otro:.....

6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)

historia y política

7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?

- a. el vocabulario
- b. las expresiones
- c. fluidez
- d. pronunciación
- e. **los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo**

Otro:.....

8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?

9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?

- a. el profesor corrige siempre
- b. **escribir todo lo que decimos en clase**
- c. leer el material en casa antes de la clase
- d. hacer tareas escritas
- e. hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero)
- f.

Otro:.....

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?
Clase es un buen lugar para practicar hablar

11. ¿Qué cosas no te gustan?
Cuando hacemos nada

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?
No, esta clase es para practicar, un examen no es importante

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel: Intermedio Alto
NACIONALIDAD: EE.UU

Fecha:4/29/08

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro: un mezclad de hablando, leyendo, etc...</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

5. ¿Qué actividades te gustan más?
- a. **de vocabulario: aprender palabras y expresiones**
 - b. debates sobre un tema
 - c. presentaciones
 - d. **leer un texto y comentarlo**
 - e. diálogos con mi compañero
 - f. encuestas/test/cuestionarios a mi compañero
 - g. **explicar una imagen**
 - h. juegos: adivinar, resolver un problema, etc.
 - i. **conversación “libre”, sin papel**
 - j. ver un vídeo y comentarlo

Otro:.....

6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (**cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.**)

Todo...

7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?
- a. **el vocabulario**
 - b. **las expresiones**
 - c. **fluidez**
 - d. **pronunciación**
 - e. **los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo**

Otro:.....

8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?

Yo espero que aprendo más palabras y expresiones y hablo más

9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?
- a. el profesor corrige siempre
 - b. escribir todo lo que decimos en clase
 - c. **leer el material en casa antes de la clase**
 - d. **hacer tareas escritas**
 - e. **hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero)**

Otro:.....

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?
Me gusta hablar sobre todas las personas de otros países y también sobre la cultura de España y otros países.

11. ¿Qué cosas no te gustan?
Me gusta todo.

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?
Sí, pienso que es importante hacer un examen, oral o escrito.

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel:
NACIONALIDAD: Americana

Fecha: Junio 2008

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción.
Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro: Y también a practicar la fluidez, expandir mi vocabulario</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. **mi cuaderno para tomar notas **d. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

5. ¿Qué actividades te gustan más?
- a. **de vocabulario: aprender palabras y expresiones**
 - b. debates sobre un tema
 - c. presentaciones
 - d. leer un texto y comentarlo
 - e. diálogos con mi compañero
 - f. **encuestas/test/cuestionarios a mi compañero**
 - g. explicar una imagen
 - h. juegos: adivinar, resolver un problema, etc.
 - i. conversación “libre”, sin papel
 - j. ver un vídeo y comentarlo

Otro: **juego de matamoscas (juego de vocabulario)**

6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)

cultura, costumbres, la vida

7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?
- a. **el vocabulario**
 - b. **las expresiones**
 - c. **fluidez**
 - d. pronunciación
 - e. **los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo**

Otro:.....

8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?

Un vocabulario mucho más grande y más práctico para las conversaciones menos formales

9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?
- a. el profesor corrige siempre
 - b. **escribir todo lo que decimos en clase**
 - c. leer el material en casa antes de la clase
 - d. hacer tareas escritas
 - e. **hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero)**

Otro:.....

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

Hablar de cosas interesantes

Escribir resúmenes de conversaciones

Aprender palabras y frases que no están en los textos

11. ¿Qué cosas no te gustan?

Escribiendo ensayos

Leer un cuento largo o una novela o la poesía

Mirar vídeos

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

Oral para comunicar

Escrito para estructura correcta

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel: Intermedio alto B 1

Fecha: Junio 2008

NACIONALIDAD: Americano Los Estados Unidos

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción.

Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

<p>5. ¿Qué actividades te gustan más?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. de vocabulario: aprender palabras y expresiones b. debates sobre un tema c. presentaciones d. leer un texto y comentarlo e. diálogos con mi compañero f. encuestas/test/cuestionarios a mi compañero g. explicar una imagen h. juegos: adivinar, resolver un problema, etc. i. conversación “libre”, sin papel j. ver un vídeo y comentarlo <p>Otro:.....</p>
<p>6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)</p> <p>cultura y costumbres</p>
<p>7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. el vocabulario b. las expresiones c. fluidez d. pronunciación e. los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo <p>Otro:.....</p>
<p>8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?</p> <p>Mejorar fluidez</p>
<p>9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. el profesor corrige siempre b. escribir todo lo que decimos en clase c. leer el material en casa antes de la clase d. hacer tareas escritas e. hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero) <p>Otro:.....</p>
<p>10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?</p>

Me gusta hablar con una compañera que no habla la misma idioma de mi

11. ¿Qué cosas no te gustan?

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

En una clase oral, oral

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel:

Fecha: 3/3/08

NACIONALIDAD:

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro: y porque yo quiero practicar mas, mas es mejor</p>
<p>13. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro: Me gusta una mixta con todos</p>
<p>14. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>15. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

<p>16. ¿Qué actividades te gustan más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. de vocabulario: aprender palabras y expresionesb. debates sobre un temac. presentacionesd. leer un texto y comentarloe. diálogos con mi compañerof. encuestas/test/cuestionarios a mi compañerog. explicar una imagenh. juegos: adivinar, resolver un problema, etc.i. conversación “libre”, sin papelj. ver un vídeo y comentarlo <p>Otro:.....</p>
<p>17. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)</p> <p>Me gusta hablar sobre todo porque ayudame con mi vocabulario</p>
<p>18. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?</p> <ul style="list-style-type: none">a. el vocabulariob. las expresionesc. fluidezd. pronunciacióne. los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo <p>Otro:.....</p>
<p>19. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?</p> <p>Conversación todo tiempo en clase porque tuve una clase de conversación el semestre pasado y el profesor hablo mucho y no me gusta</p>
<p>20. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. el profesor corrige siempreb. escribir todo lo que decimos en clasec. leer el material en casa antes de la clased. hacer tareas escritase. hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero) <p>Otro:.....</p>

21. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

Mi cosa favorita para hacer en una clase son juegos con mucho vocabulario y deberíamos practicar cambiando los verbos en todo-presente, pasado, futuro, etc. cada día usando diferentes tiempos

22. ¿Qué cosas no te gustan?

No me gusta mirar muchos videos en clase porque yo puedo mirar la televisión en mi casa

23. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

Me gusta los dos porque escribo como hablo y mas escribo el mas entiendo

CLASES DE CONVERSACIÓN. ENCUESTAS PARA LOS ESTUDIANTES.

Nivel: Intermedio Alto
NACIONALIDAD: Estados Unidos

Fecha: 3/3/08

Lee atentamente y responde a las preguntas. Puedes marcar más de una opción. Pregunta a tu profesor si no entiendes algo.

<p>1. ¿Por qué estás matriculado en un curso de conversación?</p> <ul style="list-style-type: none">a. necesito los créditos para mi universidadb. Por placer/ me gustac. Por turismod. Por mi trabajoe. Necesito practicar la gramática <p>Otro:</p>
<p>2. ¿Qué material prefieres?</p> <ul style="list-style-type: none">a. un librob. fotocopiasc. mi cuaderno para tomar notasd. imágenes, tarjetase. nada, clase sólo oral <p>Otro:</p>
<p>3. ¿Qué recursos te ayudan más a hablar?</p> <ul style="list-style-type: none">a. vídeosb. imágenes: fotos, etc.c. juegos: tarjetasd. textose. ejercicios en papel (vocabulario, estructuras) <p>Otro:</p>
<p>4. ¿Cómo te gusta trabajar más?</p> <ul style="list-style-type: none">a. solob. el profesor habla individualmente con cada estudiantec. en pareja siempre con el mismo compañerod. en pareja con diferentes compañerose. toda la clase habla con el profesor <p>Otro:</p>

5. ¿Qué actividades te gustan más?
- a. **de vocabulario: aprender palabras y expresiones**
 - b. debates sobre un tema
 - c. presentaciones
 - d. leer un texto y comentarlo
 - e. diálogos con mi compañero
 - f. **encuestas/test/cuestionarios a mi compañero**
 - g. **explicar una imagen**
 - h. **juegos: adivinar, resolver un problema, etc.**
 - i. **conversación “libre”, sin papel**
 - j. ver un vídeo y comentarlo

Otro:.....

6. ¿De qué temas te interesa hablar ? (cultura, arte, historia, política, costumbres, etc.)

costumbres, películas

7. ¿Qué aspecto del español quieres mejorar en las clases?
- a. **el vocabulario**
 - b. las expresiones
 - c. **fluidez**
 - d. pronunciación
 - e. **los tiempos verbales : los pasados, ser estar, el subjuntivo**

Otro:.....

8. ¿Qué esperas en general de las clases de conversación?

Que al fin puedo hablar con más confianza

9. ¿Qué piensas que te va a ayudar más?
- a. el profesor corrige siempre
 - b. escribir todo lo que decimos en clase
 - c. leer el material en casa antes de la clase
 - d. **hacer tareas escritas**
 - e. hacer tareas orales (preguntar a españoles, trabajar con un compañero)

Otro:.....

10. ¿Qué cosas en general te gusta hacer en una clase de conversación?

Hablar como un grupo, jugar juegos, tener discusión sobre un tema

11. ¿Qué cosas no te gustan?

Hablar mucho con compañeros, tener que hacer encuestas para tarea

12. ¿Piensas que es importante hacer un examen? ¿Oral o escrito?

Si, pero un examen no muy difícil, creo que escrito es mejor

ANEXO 6. Parrilla de resultados de las encuestas recibidas de los estudiantes.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Nacionalidad	húngara	noruega	-	-	-	-	ruso
motivación							
créditos					•		
placer/ me gusta	•						
turismo							
trabajo		•				•	
practicar la gramática				• y vocab			•
Otro:			Mejorar mi conversación				
material							
un libro		•		•		•	
fotocopias							
mi cuaderno para notas	•		•	•	•	•	
imágenes, tarjetas			•				
nada, clase sólo oral	•		•			•	•
Otro:							
recursos							
videos	•						
imágenes: fotos, etc	•	•				•	
juegos: tarjetas	•	•					
textos	•					•	•
ejercicios en papel	•			•		•	
Otro:			Tema polémico		Debates y presentaciones		
agrupamiento							
solo							
el prof. habla con cada estudiante	•	•	•				•
pareja fija							
pareja alterna	•	•	•	•	•		
toda la clase con el prof.		•	•	•		•	
Otro:							
actividades							
de vocabulario		•	•	•		•	
debates sobre un tema	•	•	•	•	•	•	•
presentaciones		•			•		
leer un texto y comentarlo					•		
diálogos con mi compañero		•	•				
preguntas a mi compañero			•				
explicar una imagen	•		•	•		•	
juegos	•			•			
conversación sin papel			•	•		•	
ver un vídeo y comentarlo							
Otro:							
temas							negocios
cultura		•	•	•		•	
arte	•	•					
historia	•	•					
política		•	•				
costumbres		•	•	• y noticias	•	•+sociedad	
mejorar							
el vocabulario		•	•	•		•	
las expresiones			•			•	
fluidez	•	•	•	•		•	
pronunciación	•		•			•	
los tiempos verbales	•		•	• gram.		•	•
Otro:				seguridad			
expectativas	Nada pero mejor menos gente	-	Mejorar fluidez y tiempos verbales		-hablar con fluidez -hablar más	-hablar con fluidez -aprender más vocabulario	-tener un nivel más alto

ayuda más							
el profesor corrige siempre			•			•	•
escribir todo		Escribir algo					
leer el material en casa antes	•			•			
hacer tareas escritas	•						
hacer tareas orales				•	•	•	

Otro:							
te gusta	-Hablar más -Conocer nuevas culturas -Saber mi errores	-hablar -diálogos	Discutir temas controvertidos Hablar c con compañeros y profesor	-juegos -hablar muchísimo -debates	-hablar de temas interesantes y diferentes cada día	-un debate	-debate
no te gusta	Mucha gente para una clase de conversación		Escribir presentar	Tareas escritas	-una persona habla todo el tiempo y no para de interrumpir		
examen	oral	Sí, para estudiar más el vocabulario y las expresiones	oral	Creo que no	Escrito porque así puedo leerlo todo muchas veces	Sí	oral

	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	E 13	E 14
Nacionalidad		alemán	Japón	Japón	Japón	Corea del Sur	EEUU
motivación							
créditos							•
placer/ me gusta	•	•	•		•		•
turismo							
trabajo							
practicar la gramática		•				•	
Otro:				practicar conversación			
material							
un libro	•	•	•				•
fotocopias	No me gustan						•
mi cuaderno para notas	•	•				•	•
imágenes, tarjetas					•		
nada, clase sólo oral				•			
Otro:							
recursos							
vídeos							
imágenes: fotos, etc			•				
juegos: tarjetas	•				•		•
textos				•			•
ejercicios en papel	•			•		•	•
Otro:							
agrupamiento							
solo							•
el prof. habla con cada estudiante							
pareja fija							
pareja alterna	•		•	•		•	•
toda la clase con el prof.		•		•	•		•
Otro:							
actividades							
de vocabulario	•	•				•	•
debates sobre un tema				•		•	•
presentaciones							
leer un texto y comentarlo		•				•	
diálogos con mi compañero	•		•				
preguntas a mi compañero							
explicar una imagen						•	•
juegos	•						•
conversación sin papel	•	•			•		•
ver un vídeo y comentarlo							
Otro:							
temas				negocio			
cultura			•	•			
arte	•+lenguaje popular						•
historia				•		•	•
política							
costumbres					•	•	•
mejorar							
el vocabulario	•	•	•	•	•		
las expresiones	•			•		•	
fluidez							•
pronunciación							
los tiempos verbales	•	•					•
Otro:							

expectativas	-aprender más voc. -hablar más fácilm. -conocer gente -tener divertido		conversación	Hablar mucho	Hablar más libre		Mucha conversación con fluidez
ayuda más							
el profesor corrige siempre					•		•
escribir todo							
leer el material en casa antes			•				•
hacer tareas escritas				•		•	•
hacer tareas orales	•						
Otro:							
te gusta	jugar		Conversación con mi compañero	Toda la clase habla con el profesor	Hablar sobre libre	Escuchar sobre cultura y hablar sobre cosa pensamiento	Juegos y debates
no te gusta	Tareas no escritas		Cuando no puedo hablar mi opinión	Conversación sobre tema fácil, excepto política, negocio, etc.	Hablo sobre gobierno	Hablar sobre una tema	El libro
examen	Escrito y oral	oral	oral	Oral y escuchar	Los dos	Hacer examen es importante. Puedo memorizar expresiones o vocabularios más bueno	Oral y escrito y no sólo uno

	E 15	E 16	E 17	E 18	E 19	E 20	E21	E 22
Nacionalidad	EEUU	EEUU	EEUU	EEUU	EEUU	EEUU	EEUU	EEUU
motivación								
créditos	•	•		•		•		•
placer/ me gusta	•		•	•	•		•	
turismo								
trabajo								
practicar la gramática				•	•+fluidez +vocab.			
Otro:							practicar	
material								
un libro				•	•		•	•
fotocopias				•	•		•	
mi cuaderno para notas	•			•	•		•	•
imágenes, tarjetas	•			•	•		•	
nada, clase sólo oral		•	•			•	•	
Otro:								
recursos								
vídeos								
imágenes: fotos, etc	•	•		•		•		•
juegos: tarjetas	•		•	•			•	•
textos			•					
ejercicios en papel	•				•			
Otro:								
agrupamiento								
solo					•			•
el prof. habla con cada estudiante			•			•		
pareja fija	•							
pareja alterna				•			•	
toda la clase con el prof.		•		•	•		•	•
Otro:								
actividades								
de vocabulario	•	•	•	•	•		•	•
debates sobre un tema	•		•					
presentaciones	•							
leer un texto y comentarlo				•				
diálogos con mi compañero	•							
preguntas a mi compañero					•			•
explicar una imagen	•			•			•	•
juegos	•						•	•
conversación sin papel	•			•		•	•	•
ver un vídeo y comentarlo								
Otro:								
temas						•	todo	
cultura	•	•		•	•			
arte	•	•		•				
historia			•	•				
política			•	•				
costumbres	•+ fútbol	•		•	•+ la vida	•		•+cine
mejorar								
el vocabulario	•	•		•	•	•	•	•
las expresiones	•	•		•	•		•	
fluidez	•	•		•	•			•
pronunciación	•			•			•	
los tiempos verbales	•		•	•	•			•

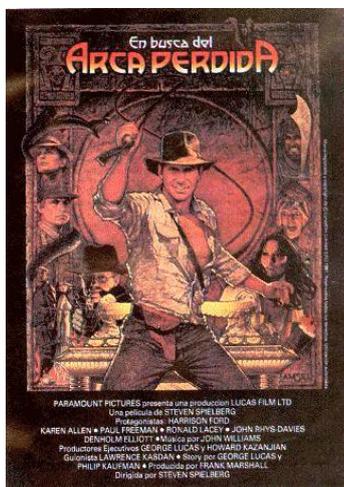
Otro:								
-------	--	--	--	--	--	--	--	--

ayuda más								
el profesor corrige siempre	•					•	•	
escribir todo		•	•		•	•	•	
leer el material en casa antes				•		•	•	
hacer tareas escritas	•			•			•	•
hacer tareas orales	•			•	•		•	
Otro:								
te gusta	Juegos y debates	Hablar sobre coloquial	Practicar hablar	Hablar sobre todas las personas de otros países, la cultura de España y otros países	-habla de cosas interesantes -escribir resúmenes de conversaciones -aprender palabras y frases que no están en los textos	-hablar con una compañera que no habla mi idioma	-juegos con mucho vocabulario -transformar tiempos verbales	-hablar como un grupo -jugar -debatir
no te gusta	Demasiados ejercicios		Cuando no hacemos nada		-Escribir ensayos -leer algo largo -mirar vídeos		Mirar Muchos vídeos	-hablar mucho con compañeros -tener que hacer encuestas para tarea
examen	Un proyecto oral en grupos sobre temas que aprendemos en clase	oral	No	Oral y escrito	-Oral para comunicar -escrito para estructura correcta	Oral	Oral y escrito	-Sí, pero un examen no muy difícil, creo que escrito es mejor

Expectativas	Aprender más expresiones coloquiales	Más fluidez		-aprender más palabras y expresiones -hablar más	-más vocabulario -más conversaciones menos formales	Mejorar fluidez	Conversación todo el tiempo	Hablar con más confianza
---------------------	--------------------------------------	-------------	--	---	---	-----------------	-----------------------------	--------------------------

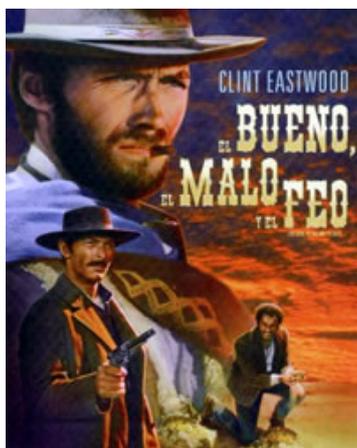
ANEXO 7. Material extra para la unidad didáctica.

MATERIAL RECORTABLE



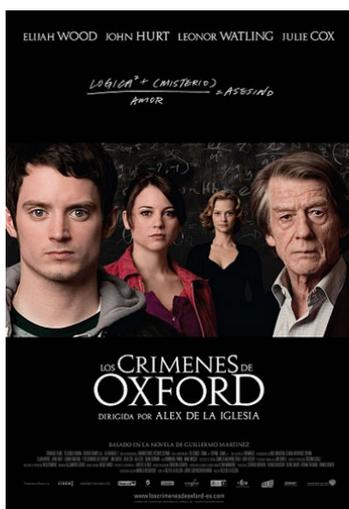
***En busca del arca
perdida***

De aventuras



***El bueno, el malo y el
feo***

Del oeste



***Los crímenes de
Oxford***

De suspens



Soy leyenda

De acción



En busca de la felicidad

Drama



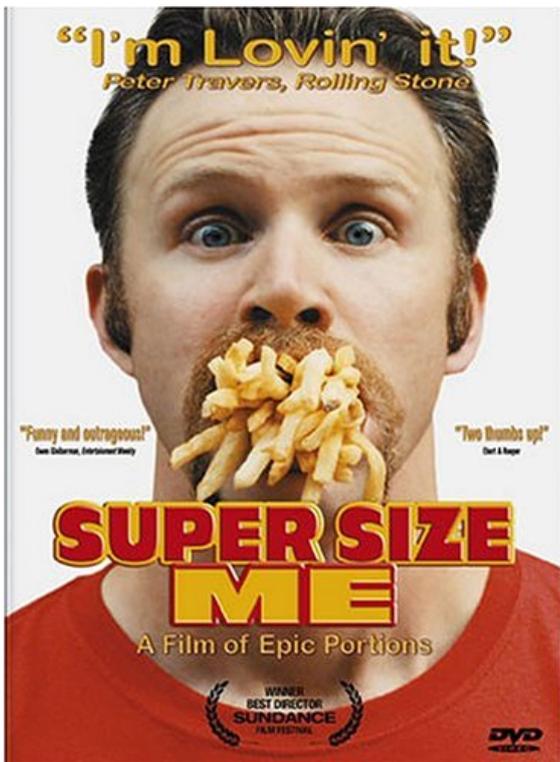
300

Histórica



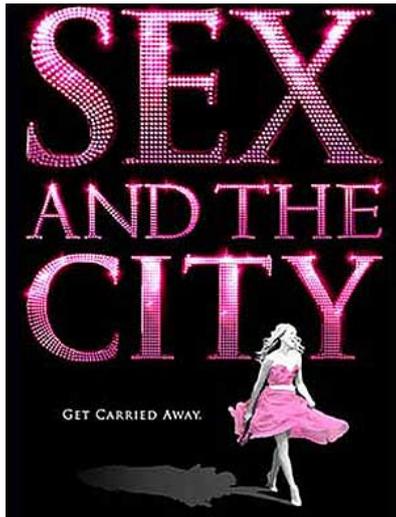
Algo pasa con Mary

Comedia



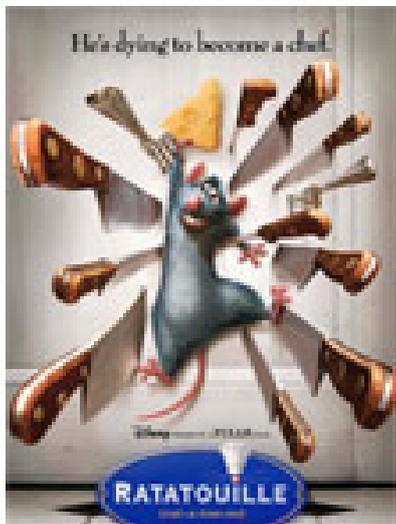
Super size me

Documental



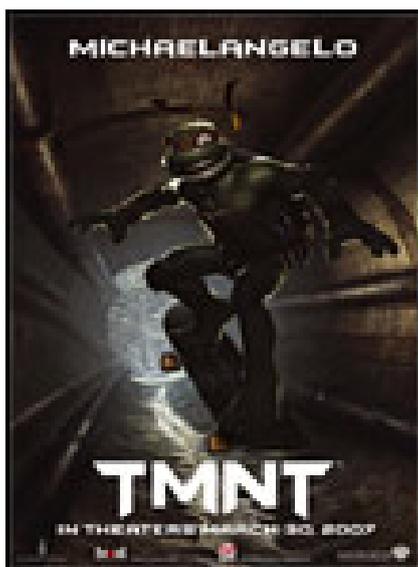
Sexo en Nueva York

Comedia romántica



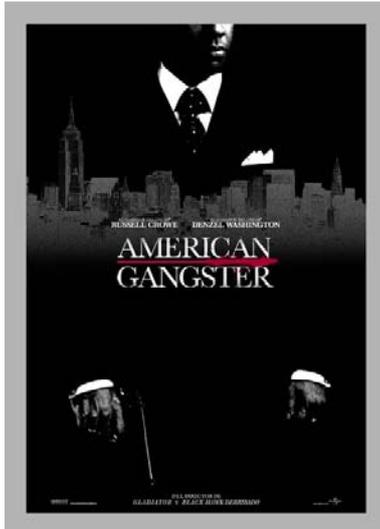
Ratatouille

De dibujos animados



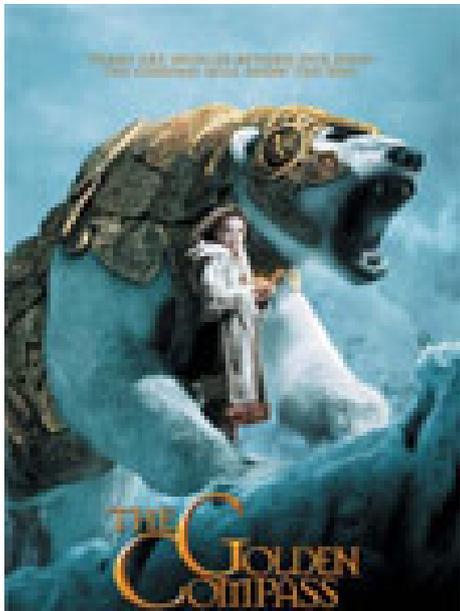
*Tortugas Ninja.
Jóvenes mutantes*

De animación



American Gangster

De terror/Thriller



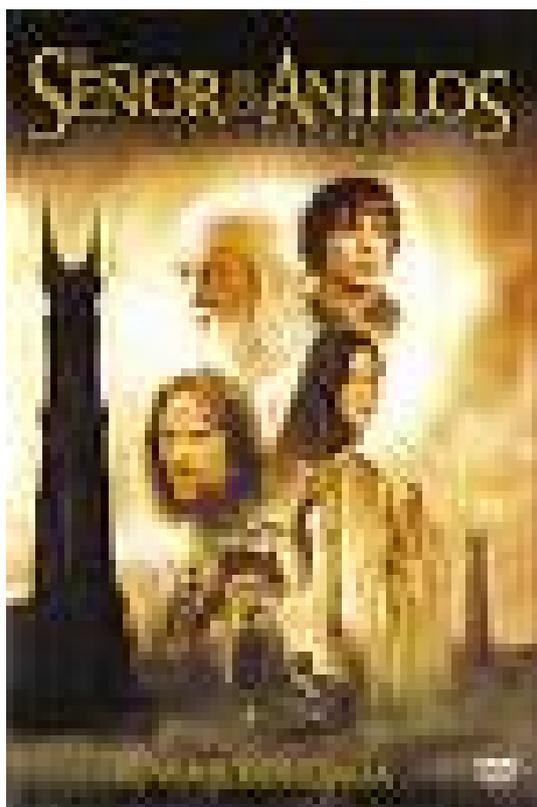
La brújula dorada

De ciencia ficción



El padrino

Policíaca



***El señor de los
anillos***

Fantástica



***El fantasma de la
ópera***

Musical

ANEXO 8. Modelo de cartelera para actividad 10 b.

CARTELERA

Table listing cinema programs under 'ALICANTE' and 'SANTO JUAN D'ALICANTE' sections. Columns include cinema name, title, and showtimes.

Table listing cinema programs under 'ALICANTE' and 'SANTO JUAN D'ALICANTE' sections. Columns include cinema name, title, and showtimes.

DATOS Y DIRECCIONES

- List of cinema names and their addresses/phone numbers, including AANA, ASTORIA, CINEBOX-PLAZA MAR 2, etc.



Todas las semanas por sólo 0,50€ con INFORMACION

ANEXO 9. Modelo de prueba para la evaluación de propuesta de unidad didáctica.

¿VAMOS AL CINE?

CONTROL DE CONTENIDOS Curso de Conversación B1

Nombre y Apellidos:

Fecha:

Calificación.....

1. PRIMERA PARTE. Reacciona a las preguntas que te hace tu profesor y escribe la respuesta. (3 puntos)

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

2. SEGUNDA PARTE. Selecciona una de las dos situaciones y escribe un diálogo entre las dos personas que intervienen. (3 puntos)

Situación 1 Por teléfono

Amigo 1: propón a tu amigo ir al cine

Amigo 2: acepta la invitación de tu amigo. Propón una película. Argumenta por qué quieres ver esa.

Amigo 1: rechaza ver esa película con un motivo

Amigo 2: propón ver otra película. Argumentalo.

Amigo 1: Acepta ver esa película. Queda con tu amigo para ir al cine.

Amigo 2: Queda con tu amigo.

Situación 2 Viendo una película en el cine

Amigo 1: Valora la película negativamente.

Amigo 2: No estás de acuerdo con tu compañero. Da una explicación.

Amigo 1: Compárala con otro tipo de películas

Amigo 2: Pregunta a tu compañero sobre sus gustos sobre cine

Amigo 1: Contesta a tu compañero explicando tus hábitos y gustos sobre cine.

Diálogo:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. TERCERA PARTE. Selecciona uno de estos dos temas y escribe una composición teniendo en cuenta las estructuras estudiadas en la unidad. 150 palabras aproximadamente. (4 puntos)

- a) Tus gustos sobre cine y tu película favorita.
- b) La situación del cine actual. El cine de tu país comparado con el de otros países.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 10. Modelo de prueba para la evaluación. Cuestionario de preguntas del bloque 1 para el profesor.

¿VAMOS AL CINE?

CONTROL DE CONTENIDOS Curso de Conversación B1

Preguntas para el profesor y clave de respuestas

<p>1. ¿Cómo se llama la sección del periódico donde podemos leer la programación de cine?</p> <p>R: CARTELERA</p>
<p>2. ¿Qué es el <i>argumento</i>?</p> <p>R: libre</p>
<p>3. ¿Cómo se llama el papel que debemos comprar para entrar en la sala de cine?</p> <p>R: ENTRADA</p>
<p>4. ¿Qué hace el <i>guionista</i>?</p> <p>R: libre</p>
<p>5. ¿Qué es un personaje?</p> <p>R: libre</p>
<p>6. ¿Qué significa <i>Esta película es un rollo</i>?</p> <p>R: libre</p>
<p>7. ¿Cuándo decimos que una película es <i>una pasada</i>?</p> <p>R: libre</p>
<p>8. ¿Qué es el <i>día del estreno</i>?</p> <p>R: libre</p>
<p>9. ¿A qué género de cine pertenece la película <i>Sherk</i>?</p> <p>R: DE ANIMACIÓN/ DE DIBUJOS ANIMADOS</p>
<p>10. ¿Cómo se llaman las sillas del cine?</p> <p>R: BUTACA</p>



UNIVERSIDAD DE ALCALÁ
Máster en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera

JESÚS MONGE COSÍN

LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA PARA FINES
ACADÉMICOS: ÁREA DE LETRAS

Memoria de investigación dirigida por la profesora
LORETO FLORIÁN

Alcalá de Henares
2007

Facultad de Filosofía y Letras
Colegio San José de Caracciolo
C/ Trinidad, 5
E-28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Telf. 91 885 44 66



MÁSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

Doña LORETO FLORIÁN
PROFESORA DEL MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Como directora de la Memoria de Investigación de don Jesús Monge Cosín “*La enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera para fines académicos: área de letras*”, hago constar que el presente trabajo reúne las condiciones necesarias para su presentación como Memoria de Investigación.

Y para que así conste a los efectos oportunos, doy el presente informe favorable, en Alcalá de Henares, a veintisiete de junio de dos mil siete.

Fdo.: Loreto Florián
DIRECTORA DE LA MEMORIA DE INVESTIGACIÓN

Fdo.: Ana María Cestero Mancera
DIRECTORA DEL MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

ÍNDICE

1.	Introducción: movilidad internacional y programa Erasmus. El programa Erasmus en la Universidad de Alcalá	5
1.1	El Programa ERASMUS: “ <u>E</u> UROPEAN COMMUNITY <u>A</u> CTION <u>S</u> cheme FOR THE <u>M</u> OBILITY OF <u>U</u> NIVERSITY <u>S</u> TUDENTS”	7
1.2	Historia del Programa	8
1.3	El programa Erasmus en cifras	14
1.3.1	Movilidad Internacional del Programa Erasmus en la Universidad de Alcalá.	17
2.	Español con Fines Académicos	27
2.1	Modelo universitario español	27
2.2	Las lenguas de especialidad	33
2.2.1	Español con Fines Específicos	33
2.2.2	Español con Fines Académicos	39
2.2.2.1	¿Español de las Humanidades con Fines Específicos?	40
2.3	Bibliografía de referencia para la enseñanza del Español con Fines Académicos.	42
3.	Características del discurso académico del Español del área de Filología Hispánica	50

3.1	Cómo trabajar el componente léxico	54
3.2	Cómo trabajar los textos	59
3.2.1	Textos orales	59
3.2.2	Textos escritos	64
3.3	Análisis de Necesidades con Fines Académicos	82
4.	Unidad Didáctica: Cómo redactar una reseña crítica	91
4.1	Qué es una reseña crítica	92
4.2	Estructura de una reseña crítica	93
4.2.1	La introducción	94
4.2.2	El resumen expositivo del texto fuente	95
4.2.3	Comentario crítico del texto fuente	96
4.2.4	Conclusión	97
4.3	UNIDAD DIDÁCTICA	97
	ANEXO A)	111
	ANEXO B)	120
5.	Bibliografía	123

I

INTRODUCCIÓN:
MOVILIDAD INTERNACIONAL
Y PROGRAMA ERASMUS.
EL PROGRAMA ERASMUS
EN LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ.

Es cada vez un hecho más frecuente y cotidiano encontramos estudiantes de diferente procedencia internacional (europeos, hispanoamericanos, norteamericanos, asiáticos, etc.), de diferentes Universidades extranjeras, etc. paseando por los pasillos de nuestras Facultades, convirtiéndose en nuestros compañeros (de estudio, de investigación, de trabajo...), así como conviviendo con nosotros en nuestras ciudades a modo de vecinos.

Son estudiantes que se acercan a nuestras Universidades merced a algunos de los programas internacionales de intercambio universitario, que en los últimos 10 años tanto se han desarrollado en España: dentro de Europa, el programa ERASMUS; con EE.UU., los convenios bilaterales que existen en las propias Universidades, becas FULLBRIGHT...; con el resto de estudiantes

extracomunitarios, las becas AECI de la Agencia de Cooperación Internacional, convenios bilaterales establecidos entre Universidades, becas CERVANTES (propias de la Universidad de Alcalá) y un largo etc. que no vamos a explicar detenidamente por no ser éste el objeto de nuestro estudio¹.

El mayor de todos estos programas de movilidad y el más reconocido es el programa ERASMUS², tanto para la movilidad estudiantil como del profesorado (quienes permanecen como mínimo una semana en una universidad asociada de otro país que los ha invitado y allí imparten su docencia como si estuvieran en su propia facultad). Este programa, que ahora cumple veinte años, ha desarrollado la movilidad estudiantil europea hasta tal punto que para muchos estudiantes es normal realizar un intercambio académico (en el caso de ciertos sistemas educativos como el de Reino Unido es obligatorio el intercambio a lo largo de los estudios); en algunos casos ha modificado el mercado laboral haciendo necesario el haber realizado una estancia ERASMUS para entrar en los procesos de selección laboral de las empresas, etc.

El programa ERASMUS forma parte de una generación de programas que la Unión Europea ha ido estableciendo a lo largo de las últimas décadas

1 Para un estudio más extenso y detallado de los diferentes programas europeos, su historia, objetivos, etc. conviene revisar la ponencia de las profesoras Reyes Vázquez y Olga Macario (1995) "Los programas Europeos y su relación con la enseñanza de idiomas para fines específicos" en las Jornadas para Fines Específicos de la Universidad de Alcalá.

² Toma su nombre de Desiderius Erasmus (1469-1536), más conocido como Erasmo de Róterdam, quien dedicó su vida a la reconciliación del Humanismo clásico y el Cristianismo en un concepto universal de sabiduría que consideró clave para el mutuo entendimiento entre los pueblos.

Es un personaje imprescindible para comprender el Renacimiento cultural y artístico que surgió en Europa en los siglos XV y XVI, que supuso la liquidación definitiva del oscurantismo medieval y el inicio de una nueva hegemonía cultural europea. Erasmo es el paradigma del humanista del Renacimiento: igualmente entendido en teología que en educación, retórica y estudios clásicos, cultivó tanto el tratado serio como la sátira hilarante y feroz. En ambos géneros arremete contra la falsa piedad, la superstición y el dogmatismo en religión, así como contra las malas costumbres y vicios que veía en la sociedad de su tiempo.

Erasmo de Rotterdam estudió y enseñó en Francia, Inglaterra, Italia, Suiza y Bélgica. Su ansia de conocimiento y experiencia, y su movilidad por toda Europa en busca de ambas, ***inspiran el actual programa ERASMUS, que recoge su espíritu viajero, universalista y amante del saber.***

para realizar los objetivos que promueve en los Artículos 126 y 127 de su Tratado donde establece que hay que tratar de potenciar la riqueza que representa la diversidad de sistemas y de prácticas existentes en la Unión con el fin de mejorar la calidad de la educación y de la formación mediante una cooperación activa³. Estos programas tienen su base en el sistema educativo (a todos los niveles) y una vertiente en la utilización de las lenguas extranjeras, tanto para la comunicación general como para fines específicos en situaciones concretas de trabajo.

1.1 El Programa ERASMUS: “EUROPEAN COMMUNITY ACTION Scheme for the MOBILITY OF UNIVERSITY STUDENTS”⁴.

El programa Erasmus de intercambio universitario de la Unión Europea (UE) es el primer gran programa europeo en materia de enseñanza superior. Ha cosechado un éxito extraordinario desde su puesta en marcha en 1987, como refleja el hecho de que más de un millón de estudiantes ya se han beneficiado de estas becas.

Este programa educativo fija sus objetivos en promover la movilidad de estudiantes y profesores para incrementar la conciencia de ciudadanía europea y el intercambio cultural y lingüístico entre los universitarios de los países que integran la Unión. En definitiva, persigue la integración europea a través de uno de los pilares básicos de una sociedad moderna, la educación.

³ Más concretamente expone: “La acción de la Comunidad se encaminará a:
- desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros;
- favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios”. Extraído del Tratado de Maastricht de 1993.

⁴ “Programa de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios”. Fuentes y datos obtenidos del Ministerio de Educación y Ciencia Español (<http://wwwn.mec.es/educa/ccuniv/erasmus/>) y de la Comisión Europea (http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/erasmus_en.html).

El fomento del entendimiento entre las diferentes culturas que conforman Europa, así como la mejora de la educación y la calidad de la formación, ha sido y sigue siendo una de las prioridades de la Comisión Europea, que destina cada año más de 100 millones de euros a las becas Erasmus, en las que participan dos mil universidades europeas. Los estudiantes que son seleccionados para obtener una de estas ayudas se benefician, entre otros aspectos, de una estancia que les permitirá **adquirir nuevas competencias lingüísticas o mejorarlas**, conocer una cultura diferente y hacer amistades de distintas nacionalidades. Pasan entre tres y doce meses en instituciones universitarias.

El Programa Erasmus pretende mejorar la calidad de la educación superior y reforzar su dimensión europea fomentando la cooperación transnacional entre universidades, potenciando la movilidad europea y mejorando la transparencia y el reconocimiento académico de estudios y calificaciones. El programa Erasmus concede becas de movilidad a muchos miles de estudiantes y profesores, pero también se encarga de reforzar dicha dimensión transnacional de los estudios para los estudiantes y profesores que no participan directamente en los intercambios mediante la creación de redes temáticas paneuropeas. Erasmus está abierto a centros de educación superior de todo tipo y abarca todas las disciplinas y niveles de estudios, incluido el doctorado.

1.2 Historia del Programa

Si por educación entendemos el proceso de socialización y aprendizaje encaminado al desarrollo intelectual y ético de una persona, desde su creación el 15 de junio de 1987 el Programa Erasmus fomenta esta idea a nivel europeo mediante el intercambio de estudiantes entre las universidades comunitarias. Con la creación de esta iniciativa, cuya aplicación es competencia de la

Comisión Europea, se daba un paso más para la unión de un conjunto que crecía cada vez más rápido. Se trataba del primer programa europeo de enseñanza superior que promovía la movilidad tanto de profesores como de estudiantes para incrementar el desarrollo cultural y lingüístico, y que poseía medidas de apoyo a las diferentes actividades europeas de las instituciones de enseñanza superior.

La inversión en creatividad, en calidad y en adaptación para los ciudadanos era y aún es una prioridad para la Comisión. El propio Tratado de la Unión establece que la Comunidad "contribuirá al desarrollo de una educación de calidad apoyando y completando la acción de los Estados miembros en el pleno respeto de su diversidad cultural y lingüística en cuanto al contenido de la enseñanza y la organización del sistema educativo".

Ocho años después de su creación, el Programa Erasmus pasó a formar parte de un proyecto más grande y ambicioso. Se trataba del macro-programa SÓCRATES, que surgió como el programa de acción de la Comunidad Europea en el ámbito de la Educación, que se extiende a todas las etapas de la enseñanza. Gracias al nuevo plan se desplazaron casi 275.000 ciudadanos europeos del sector de la enseñanza.

La apertura de miras de este programa educativo se vio ampliada con la participación, desde el curso 1998-1999, de los doce países que entonces fueron declarados candidatos a ingresar en la Unión Europea (Bulgaria, Chipre, Chequia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovenia y Eslovaquia).

En las cifras que se refieren a los alumnos, España se ha convertido en el principal destino de los universitarios Erasmus desde el curso 2002/2003, seguido por Francia, Reino Unido, Alemania e Italia, según el Ministerio de Educación y Ciencia. Curiosamente, y según fuentes comunitarias, España es

"el país preferido por los estudiantes europeos que se benefician de una beca Erasmus".

En concreto, acogió a 21.300 de los 123.960 "Erasmus" del curso 2002/2003. En Francia fueron 18.833; en Reino Unido, 16.994; en Alemania, 16.106; y en Italia, 10.982. A España llegan sobre todo alumnos italianos, franceses y alemanes.

La mayoría estudiaron Ciencias Empresariales, Ingeniería y Tecnología y Lingüística y Filología. En general, los alumnos permanecieron en las universidades europeas de acogida una media de 6,6 meses.

El Programa Erasmus ha sido galardonado con el Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional 2004. El jurado, presidido por el ex jefe del gobierno español, Leopoldo Calvo Sotelo, ubicó al Erasmus como "uno de los más importantes programas de intercambio cultural de la historia de la humanidad". "La evolución de este programa pionero ha sido notable desde su creación y su éxito ha dado impulso a las posteriores actuaciones educativas de la Unión", apuntó el fallo de la Fundación Príncipe de Asturias.

El jurado resaltó, además, la "esperanzadora etapa" que el programa abrió en fecha reciente, al permitir que jóvenes de todos los países del mundo se beneficien del nuevo programa: ERASMUS MUNDUS. Se trata de un programa de intercambio global entre la Unión Europea con el resto de países extracomunitarios.

Se puede leer a continuación el discurso realizado por Viviane Reding, Comisaria de Educación y Cultura de la Unión Europea en el año 2004:

“Para mí es un gran honor estar hoy aquí con ustedes para recibir, en nombre de la Comisión Europea, este premio tan prestigioso. Y me satisface en especial que se reconozca, por medio de ERASMUS, nuestra contribución a una Europa más ciudadana.

El jurado ha considerado que el programa ERASMUS es "uno de los proyectos de cooperación internacional más importantes de la historia de la humanidad" y yo quiero agradecersele en nombre de la Comisión y de los estudiantes Erasmus. Esas palabras, que destacan nuestro éxito, también remiten a nuestra responsabilidad.

En primer lugar, ERASMUS hace posible que nuestros estudiantes tomen conciencia de sus propias raíces. En segundo lugar, ERASMUS les permite descubrir -a menudo por primera vez- una ciudadanía basada en las raíces de los otros, raíces comunes a todos los europeos, respetando la diversidad histórica, cultural y lingüística. Y lo que es más importante: ERASMUS posibilita esta experiencia no por la vía de un saber libresco, sino por medio del contacto directo, del intercambio, de la alegría compartida de la vida estudiantil.

Desde el lanzamiento del programa en 1987, han vivido esta experiencia más de un millón de estudiantes ERASMUS. Es un éxito indiscutible. Sobre todo para los propios estudiantes, que reconocen que esa aventura fue una de las más enriquecedoras de su vida. Los aspectos positivos de una experiencia ERASMUS superan ampliamente los indispensables logros académicos o lingüísticos. Ante todo, es una magnífica escuela de tolerancia, de adaptación a un medio extranjero, de respeto a la diversidad de las culturas y de apertura a los demás. Son las vivencias europeas con toda su riqueza y todo su esplendor.

Desde que se creó el programa, en 1987, el panorama de la enseñanza superior en Europa ha cambiado profundamente.

Sin ERASMUS, no habría habido proceso de Bolonia. Sin esos centenares de miles de estudiantes ERASMUS, no creo que la declaración de Bolonia hubiera podido adoptarse ni concretarse. Actualmente, 40 países europeos han asumido el compromiso de construir el espacio europeo de la enseñanza superior... ¡y está funcionando!

El movimiento genera movimiento. El "fenómeno ERASMUS" evidenció la necesidad de una convergencia más amplia de los sistemas de enseñanza superior, de una mayor transparencia de los métodos y de una adecuada homologación de los títulos. Y esto generó, como consecuencia, una auténtica dinámica de cambio en el seno de las universidades y de los sistemas de enseñanza superior en Europa.

La movilidad de los estudiantes nos ha mostrado el camino. El entusiasmo y el compromiso de los profesores posibilitaron que el programa se pusiera en marcha y los responsables políticos se sumaron al movimiento. Este fenómeno es tan excepcional que merece la pena destacarlo.

ERASMUS se basa en la filosofía de los padres fundadores de Europa, cuya pretensión era unir a los pueblos fomentando el sentimiento de pertenencia, poniendo en común el conocimiento y creando redes.

ERASMUS es un programa pionero al que le han seguido otros programas de movilidad en la enseñanza primaria y secundaria, en la formación profesional y en la educación de adultos.

Hace poco se ha puesto en marcha el programa ERASMUS MUNDUS. Aplica el mismo método a escala mundial con el propósito de crear redes entre nuestras universidades que incrementen su capacidad de atraer a jóvenes talentos de todos los continentes⁵.

⁵ Poco a poco este programa va a seguir creciendo, por lo que el número de estudiantes que se acercarán a nuestras aulas será mayor y habrá que satisfacer las necesidades de aprendizaje, realizar cursos específicos para estudiantes Erasmus...

¡El trabajo fundamental está hecho! Los instrumentos están funcionando. Ahora tenemos que acelerar el proceso.

Si las nuevas propuestas de la Comisión se aprueban, el número de estudiantes aumentará de 125.000 a más de 300.000 al año. Nuestro objetivo es llegar a tres millones de estudiantes ERASMUS en 2011.

Quisiera compartir con ustedes este objetivo, que también es una ambición: la voluntad de que la experiencia ERASMUS se convierta real y definitivamente en una costumbre y que la estancia en una universidad extranjera sea algo normal para todos los estudiantes. Nuestra responsabilidad política y civil consiste en trabajar conjuntamente para alcanzar ese objetivo⁶. Alcanzar ese objetivo también será la mejor manera de mostrar nuestro agradecimiento al jurado Príncipe de Asturias.

Es fácil establecer un vínculo entre los valores que caracterizan a los Premios y a la Fundación Príncipe de Asturias, y los que fundamentan el programa Erasmus de la Comisión. En ambos casos, se trata de una acción que contribuye de forma ejemplar y significativa a trascender las fronteras nacionales, a fraternizar entre los hombres, a defender la herencia de la Humanidad y a abrir nuevas fronteras al conocimiento. En este contexto, el premio ensalza el compromiso de la comunidad académica europea de profesores y estudiantes, cuyo entusiasmo constituye la mejor recompensa para nuestro programa. Este premio también es un homenaje a los pioneros, a los visionarios que estuvieron en el origen del programa, a los que lo defendieron y lo materializaron.

En su nombre y en nombre de los estudiantes de ayer y de hoy, les doy las gracias de todo corazón. Y deseo a los estudiantes ERASMUS de mañana

⁶ Esta investigación responde a las necesidades de creación de materiales que permitan y faciliten el acercamiento de los estudiantes extranjeros a nuestras Universidades, limitando las barreras que supone el realizar una estancia ERASMUS en una Universidad extranjera, en este caso, en España.

*que esta experiencia única represente para ellos compartir y pertenecer a esa Europa que estamos imaginando y creando*⁷.

1.3 El Programa Erasmus en cifras.

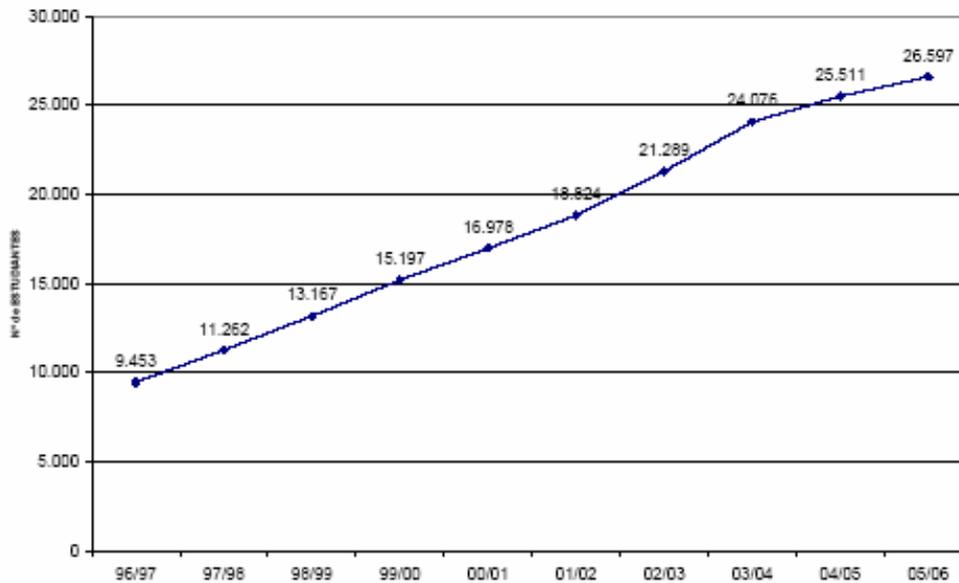
Como se ha explicado anteriormente, España se ha convertido en el destino preferido de los estudiantes Europeos para realizar su estancia de estudios Erasmus.

En la siguiente tabla podemos comprobar cómo en los últimos 10 años casi se ha triplicado el número de estudiantes que recibimos en nuestras Universidades:

CURSO ACADÉMICO	Nº ESTUDIANTES
96/97	9.453
97/98	11.262
98/99	13.167
99/00	15.197
00/01	16.978
01/02	18.824
02/03	21.289
03/04	24.076
04/05	25.511
05/06	26.597

En este gráfico podemos ver claramente el aumento progresivo de estudiantes recibidos:

⁷ Discurso extraído de la página web de la Fundación Premio Príncipe de Asturias en: <http://www.fpa.es/esp/premios/galardones/galardonados/discursos/discurso793.html>



Y por último en esta tabla, se puede observar como las Comunidades más visitadas son Madrid, Andalucía, Comunidad Valenciana y Cataluña (en orden decreciente):

	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06
Comunidad Autónoma de Andalucía	3.130	3.543	3.931	4.101	4.438	4.781
Comunidad Autónoma de Aragón	564	604	714	744	787	823
Comunidad Autónoma del Principado de Asturias	335	349	385	381	422	440
Comunidad Autónoma de las Illes Balears	73	81	86	86	94	104
Comunidad Autónoma de Canarias	428	513	514	574	683	687
Comunidad Autónoma de Cantabria	168	194	204	186	208	255
Comunidad de Castilla y León	1.404	1.621	1.926	1.905	2.162	2.362
Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha	111	167	182	227	297	327
Comunidad Autónoma de Cataluña	3.095	3.340	3.578	3.631	4.109	4345

	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06
Comunidad Autónoma de Extremadura	183	205	236	262	296	298
Comunidad Autónoma de Galicia	537	563	839	859	1.117	1.128
Comunidad Autónoma de La Rioja	43	39	36	43	49	48
Comunidad de Madrid	3.465	3.784	4.206	4.293	4.448	4848
Comunidad Autónoma de la Región de Murcia	348	365	445	480	544	591
Comunidad Foral de Navarra	214	218	245	278	250	315
Comunidad Autónoma del País Vasco o de Euskadi	745	697	784	780	834	827
Comunidad Valenciana	2.135	2.541	2.978	3.405	3.835	4.418
TOTAL	16.978	18.824	21.289	22.235	24.573	26.597

Son muchos los factores que influyen en la elección: nuestra lengua, el clima cálido, el estilo de vida de la juventud española, etc. Tal impacto ha tenido el *fenómeno Erasmus*, que incluso está presente en muchos medios de información⁸:

Ellas quieren mejorar sus conocimientos, y ellos, pasarlo bien

J. A. A., Madrid
 Las alumnas del Programa Erasmus hablan principalmente de aprender otro idioma y reforzar las posibilidades de encontrar un futuro trabajo cuando explican por qué han ido a estudiar a otro país. Los chicos, sin embargo, mencionan a menudo la posibilidad de pasarlo bien y conocer gente nueva. Así lo refleja la encuesta de 2005 de la organización de Estudiantes Erasmus en Red (Erasmus Students Network), para la

que se han analizado las respuestas a través de Internet de 8.000 estudiantes de intercambio. El 61,5% de los alumnos que contestaron eran mujeres (el 64% de los *erasmus* que recibió España en el curso 2004-2005 también eran mujeres, y el 58% de los *erasmus* españoles).

En general, sin diferenciar por sexo, las principales motivaciones de estos estudiantes son aprender y practicar otro idioma (60%), tener experiencias nuevas (53%), reforzar futuras posibilidades profesionales (41%) y conocer otras culturas (32%). Mejorar su formación académica no está entre sus principales preocupaciones (23%).

En cuanto al nivel de satisfacción con su estancia, el entusiasmo es la tónica general. 9 de cada 10 (92%) recomendarían esa experiencia a sus amigos. En una escala del 0 al 5, los alumnos están satisfechos, sobre todo, con la vida social y con el ambiente de la ciudad de intercambio (4,3). También valoran a los profesores y las facilidades que les ofrecen las universidades de destino (3,9). Bajan un poco los cursos de idiomas que ofrecen los campus (3,5) y el contacto con los estudiantes locales (3,4). La información que reciben los estudiantes antes del viaje (3) y la cuantía de las becas (2,9) son las dos cuestiones peor valoradas en la encuesta.

⁸ Artículo recogido de *El País* (29/Mayo/2006).

Como se recoge en este artículo, para un 60% de los estudiantes recibidos una de las principales motivaciones de éstos “es aprender y practicar otro idioma”. La lengua española está de moda: desde el rincón más remoto de Asia, pasando por las Antípodas, recorriendo Europa hasta *el otro lado del charco*, el español se ha ganado reconocimiento internacional, se ha convertido en la segunda lengua más hablada del planeta, cada vez es más importante para los negocios y en países como Brasil o EE.UU es idioma obligatorio en sus respectivos sistemas educativos obligatorios; creo que todos estos motivos sirven como ejemplo de la importancia de nuestro idioma.

En la valoración personal realizada por estos estudiantes, aunque mejorar su formación académica no está entre las principales preocupaciones, sí que han valorado positivamente a los profesores y las facilidades que les ofrecen nuestras Universidades (3,9 puntos en una escala sobre 5). Sin embargo, la valoración que realizan sobre los cursos de idiomas realizados al comienzo de su estancia, subvencionados por las Universidades y la Comisión Europea, se queda más baja (3,5 puntos). Por lo que se debe seguir trabajando por parte de todos y a todos los niveles universitarios (profesores, Secretaría, administración universitaria, etc.) en continuar mejorando y desarrollando el programa con nuevos cursos introductorios en las diferentes Facultades, cursos de lengua específicos que respondan a las necesidades de los alumnos, quizá tutorías especiales para estos estudiantes, etc.

1.3.1 Movilidad Internacional del Programa Erasmus en la Universidad de Alcalá.

Para darle un carácter práctico a esta memoria de investigación –y que sea un estudio más cercano a nuestro entorno–, he decidido pasar de los datos generales de la movilidad en España a los datos específicos de la movilidad en

nuestra Universidad. Así en las siguientes tablas⁹ podemos observar el número de estudiantes extranjeros que la Universidad de Alcalá ha recibido a través del Programa Erasmus, distribuidos por:

A) País de procedencia:

PAÍS DE PROCEDENCIA	Nº DE ALUMNOS				
	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
ALEMANIA	55	61	75	73	93
AUSTRIA	11	19	17	13	14
BÉLGICA	7	7	15	11	14
DINAMARCA	4	1	1	2	7
ESLOVAQUIA	--	--	1	--	--
ESLOVENIA	--	--	--	--	1
FINLANDIA	1	3	1	3	1
FRANCIA	72	100	110	69	119
GRECIA	--	--	3	--	2
HUNGRÍA	6	4	6	3	7
IRLANDA	18	13	17	17	17
ISLANDIA	1	2	2	--	--
ITALIA	50	49	58	55	56
LETONIA	--	1	1	2	4
LITUANIA	1	--	--	--	1
PAÍSES BAJOS	8	12	6	9	9
POLONIA	11	9	12	13	15
PORTUGAL	2	1	6	4	9
REINO UNIDO	61	47	43	55	58
REPÚBLICA CHECA	3	5	3	5	5
RUMANIA	--	--	--	2	--
SUECIA	10	12	10	5	14
SUIZA	--	--	1	4	7
TOTAL	321	347	388	347	453

⁹ Datos extraídos del Servicio de Relaciones Internacionales de la Universidad de Alcalá.

B) Centro de estudios en la U.A:

CENTRO DOCENTE UNIV. ALCALÁ	Nº DE ALUMNOS				
	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
AMBIENTALES	6	6	8	10	9
ARQUITECTURA	--	--	3	6	8
BIOLOGÍA	7	7	10	6	10
DERECHO	42	7	46	32	35
DEPORTE	--	--	--	1	--
DOCUMENTACIÓN	--	--	--	--	--
ECONÓMICAS	89	127	141	118	142
EMPRESARIALES (Guadalajara)	4	4	5	3	5
ENFERMERÍA Y FISIOTERAPIA	1	1	2	--	2
ESCUELA INFORMÁTICA	--	--	--	--	8
ESCUELA POLITÉCNICA	14	42	21	23	19
FARMACIA	10	10	11	2	13
FILOSOFÍA Y LETRAS	115	113	101	118	152
MAGISTERIO	--	--	--	3	2
MEDICINA	12	10	19	16	30
PSICOPEDAGOGÍA	--	--	--	--	4
QUÍMICA	8	7	9	4	7
TURISMO	11	13	12	5	7
TOTAL	321	347	388	347	453

Tan sólo con el programa Erasmus la Universidad de Alcalá ha recibido casi 500 estudiantes extranjeros, si a esta cifra le sumamos el resto de estudiantes internacionales que se acercan a través de los diferentes programas de Internacionalización (I.U.I.E.N para estudiantes norteamericanos, convenios bilaterales con Brasil, estudiantes de A.E.C.I para realizar un

postgrado: bien Máster o Doctorado) hace que la cifra se acerque a los 1000 estudiantes por año recibidos en nuestras aulas¹⁰.

- ¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES PROBLEMAS DE ESTOS ESTUDIANTES?

Casi la mitad de estos 1000 estudiantes recibidos en Alcalá empiezan a realizar sus estudios en el mes de Octubre, al comenzar el curso académico. Para casi todos ellos es una experiencia nueva, en un ambiente nuevo y desconocido en el que muchas veces andan desorientados o perdidos. Son bastantes los problemas que los estudiantes deben solucionar por sí mismos, en un idioma y en una sociedad nuevos:

- a. Problemas de **orden social**: estos estudiantes van comenzar una nueva vida, por lo que su integración social se convierte en el primer obstáculo que deben superar para que su estancia en Alcalá sea agradable y la puedan recordar con cariño: así pues deben encontrar un piso donde se sientan cómodos, entablar nuevas amistades con estudiantes internacionales pero también con estudiantes locales, descubrir su nuevo entorno (tiendas, autobuses, transportes, bares, fiestas, etc.)
- b. Problemas de **orden académico**: además de comenzar una nueva vida social, también deben completar un semestre o dos de sus estudios en un nuevo sistema universitario, muchas veces diferente al de su Universidad de origen. Por lo que deben estar capacitados para realizar los procesos administrativos de Secretaría de registro y la selección de asignaturas, seguir la burocracia española, enfrentarse a un

¹⁰ En estas cifras no se muestran los estudiantes internacionales que estudian los cursos de español de la escuela de idiomas de la Universidad, Alcalíngua, tan sólo aquellos que estudian formalmente en la Universidad alguno de sus estudios regulares: Diplomatura, Licenciatura, Postgrado...

nuevo lenguaje académico en las aulas, a una manera diferente de dar clases (más magistrales en España), etc.

Para muchos de estos estudiantes, su integración social es rápida y consiguen resolver fácilmente en las primeras semanas de su estancia los problemas planteados en el primer punto. Su nivel medio de conocimiento del lenguaje general al llegar a nuestras ciudades suele situarse en el nivel A.2+ o B.1¹¹; además al comienzo de su estancia realizan un curso de Español general, con lo que en los primeros meses de inmersión en nuestra lengua y cultura desarrollan sus competencias lingüísticas consiguiendo un nivel B.2

Sin embargo, ¿qué les ocurre en las aulas? ¿Cómo se desenvuelven en el nuevo ámbito académico para resolver los problemas del punto B? ¿Tienen suficiente conocimiento del idioma para desenvolverse con normalidad en sus clases? ¿Son capaces de comprender todos los discursos de los profesores? ¿De leer sin dificultad todos los artículos, reseñas, libros, lecturas académicas...? ¿Pueden realizar sin complicación la toma de notas, los comentarios, presentaciones escritas, exámenes...?

Muchos de ellos se ven indefensos al exponerse a tal situación y se dan cuenta de que no tienen el nivel suficiente como para desenvolverse en este nuevo contexto, y esto es porque en muchos casos:

- se enfrentan a un nuevo lenguaje específico y académico,
- trabajan con textos cargados de un vocabulario específico,
- se exponen a un nuevo sistema de clases, más magistrales, donde deben prestar atención al discurso del profesor y a sus notas en la pizarra (en algunos casos con abreviaturas obvias para los

¹¹ Datos ofrecidos por Alcalíngua, donde la mayoría de los estudiantes realiza el Curso de Español General para Erasmus, subvencionado por la Comisión Europea y el Servicio de Relaciones Internacionales de la propia Universidad.

estudiantes españoles, pero ininteligibles para los estudiantes extranjeros).

- un entorno totalmente nuevo y desconocido: sus nuevos compañeros, sus nuevos profesores, aulas con clase frontal ...

Esta conclusión debería contrastarse con una prueba de nivel específica confrontada con su misma prueba de nivel de español general, de esta manera se obtendrían datos reales que mostrarían que en lenguaje específico del aula su nivel es inferior al de lengua general; además de un análisis de necesidades, que expondré más adelante en esta investigación. Sin embargo, mi experiencia personal, al trabajar durante tres años en la oficina de atención a los estudiantes internacionales recibidos en el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la Universidad de Alcalá y tener contacto diario con los estudiantes Erasmus, con sus problemas diarios (alquiler, registro en la Universidad, robos, expedición de certificados, etc.), pero también con sus problemas académicos (no poder seguir las explicaciones de los profesores, cantidad de bibliografía para revisar, lectura de obras literarias, no tener suficientes recursos lingüísticos para escribir exámenes, etc.); de igual manera al haber sido yo estudiante internacional durante el curso 2001-2002 en la Universidad de Utrecht y el primer semestre del curso 2005-2006 en Maastricht Center For Transatlantic Studies, enfrentándome a los problemas arriba expuestos; o al compartir un año de estudios de este Máster con compañeros internacionales, cuyo nivel de español del aula era alto en muchos casos pues habían completado estudios de Filología Hispánica en sus respectivas Universidades, donde incluso alguno de ellos ejercía como profesor, pero de todas maneras tenían problemas para presentar trabajos más formales y académicos, realizar presentaciones orales o leer los artículos específicos de las asignaturas del Máster¹².

¹² Por no mencionar, sirva de ejemplo, aprobar la asignatura con el profesor don Joaquín Llisterrí, que hasta para un estudiante español era una de las más difíciles de aprobar, puesto que había que seguir un método de investigación riguroso, preciso, con un vocabulario específico y ajustado, una correctísima puntuación...

Por supuesto que también lo desarrollan al sumergirse en un ambiente académico, trabajando en grupos con estudiantes españoles, trabajando muchas horas en la biblioteca, pero este desarrollo no es tan rápido como la inmersión que realizan en el español de uso diario, este lenguaje específico les cuesta más tiempo y esfuerzo adquirirlo.

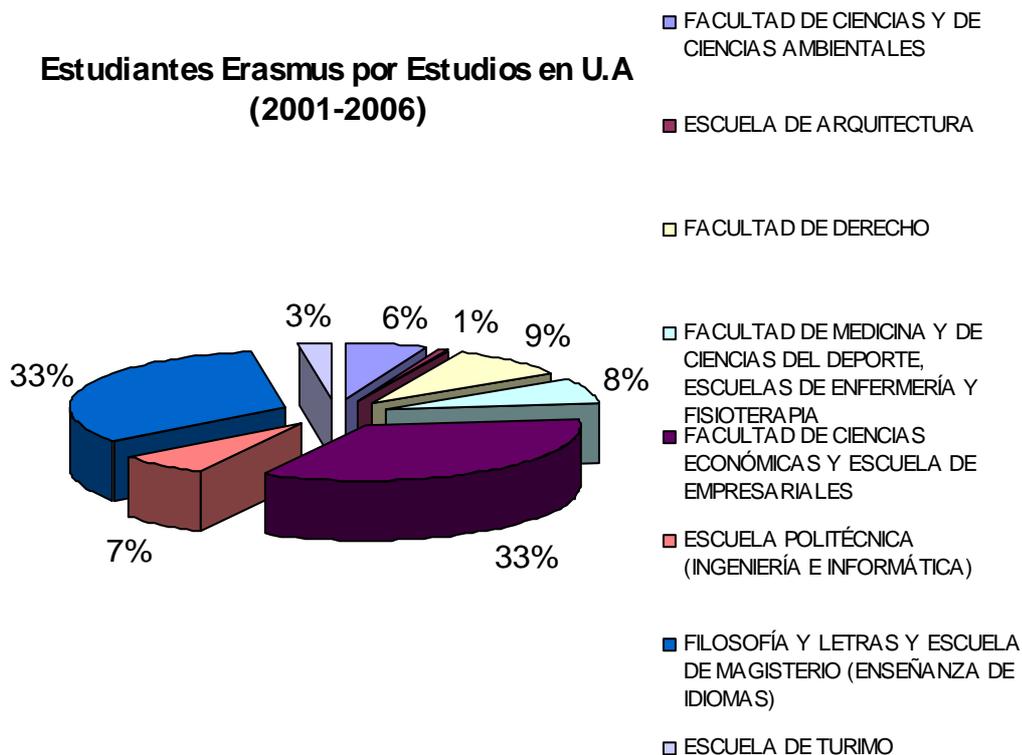
Su nivel de español general, el curso de español al que asisten –con carácter general y social–, su estancia en las aulas... no parece suficiente para resolver con facilidad el problema que se les plantea al asistir a las aulas una media de entre veinte y treinta horas semanales y pasar sus asignaturas para poder convalidarlas en sus universidades de origen.

Para muchos de los estudios de la Universidad a los que asisten nuestros estudiantes extranjeros, éstos pueden realizar cursos específicos e incluso académicos –previamente a sus clases en España, durante sus estudios en la Universidad de origen, donde sus departamentos de Español ofrecen cursos de Español aplicados a los estudios) o durante sus estudios en España en alguno de las múltiples centros públicos o privados.

Si observamos el siguiente gráfico podemos señalar que los estudiantes cuyos estudios representan el mayor porcentaje¹³, o incluso los más bajos, tienen la posibilidad de realizar cursos previos específicos que les introduzcan en el nuevo ambiente académico en que se verán envueltos a su llegada a nuestras aulas.

¹³ A excepción de los estudiantes de Letras en la Facultad de Filosofía y en la Escuela de Magisterio, cuyo porcentaje junto al de Económicas representa dos tercios de los estudiantes.

Estudiantes Erasmus por Estudios en U.A (2001-2006)



- Los estudiantes Erasmus que estudian en la Facultad de Económicas y en la Escuela de Empresariales (33%) pueden realizar cursos del tipo *Español de los Negocios* (donde se encuentra una amplia cantidad de materiales, manuales, bibliografía e investigaciones publicados).
- Los estudiantes internacionales de la Facultad de Derecho (9%) pueden realizar cursos de *Español Jurídico*, revisar los manuales o guías didácticas elaboradas, etc.
- Los estudiantes extranjeros de las Facultades de Medicina, de Farmacia y de Ciencias del Deporte y de las Escuelas de Enfermería y Fisioterapia (8%) también pueden estudiar alguno de los cursos de *Español de las Ciencias de la Salud o de la Medicina* (que igualmente han sido tratados ampliamente por las editoriales, existen numerosas investigaciones y que se ofrecen en un gran número de escuelas de español).

- Para los estudiantes de Ingeniería e Informática (7%) también existen cursos de Español específicos¹⁴.
- Para los estudiantes de Ciencias y de Ciencias Ambientales (6%), los cursos de *Español de la Ciencia* son útiles herramientas para adquirir un conocimiento previo.
- E incluso los estudiantes de Turismo (3%) pueden seguir los cursos de Español del Turismo: con numerosos manuales publicados, cursos específicos en las academias privadas...

Para todos estos estudiantes, casi dos tercios de los estudiantes recibidos en la Universidad de Alcalá, existen profesionales relacionados con la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en todo el mundo investigando y presentando sus resultados en publicaciones, revistas o conferencias, existen obras de referencia para la investigación ya que las editoriales publican materiales a raíz de esta demanda o bien los estudiantes pueden seguir cursos específicos relacionados con su área de estudio.

Sin embargo, ¿qué ocurre con el 33% de los estudiantes Erasmus de la Universidad recibidos en la Facultad de Letras? ¿Qué cursos previos pueden estudiar¹⁵? ¿Qué manuales o guías didácticas pueden utilizar para afrontar con éxito el reto de exponerse a las clases dentro de nuestras aulas? ¿Con qué bibliografía se cuenta para investigar este campo? Para estos alumnos a los que el Curso ofrecido de Español general no es suficiente para seguir el normal desarrollo de las clases en nuestra Facultad.

La propia Universidad de Alcalá no es una excepción a lo expuesto anteriormente: en su centro de español para extranjeros, denominado Alcalingua, se ofrecen cursos propios para los Negocios, Jurídico, Ciencias de

¹⁴ La Universidad Politécnica de Madrid ofrece a sus estudiantes Erasmus un curso de Español de la Ingeniería para los distintos niveles del Marco. De igual manera existen diferentes cursos en otras escuelas privadas o públicas, hay materiales didácticos desarrollados y también ha sido ampliamente investigado.

¹⁵ Sin tener en cuenta los cursos realizados en los Departamentos de Español de sus Universidades de origen, cursos que en ocasiones siguen en su lengua materna.

la Salud y del Turismo. Sin embargo, no hay nada previsto para los estudiantes recibidos en la Facultad de Letras; así mismo estas áreas del conocimiento durante las Jornadas de Lenguas Específicas de la Universidad de Alcalá se investigan ampliamente por los conferenciantes, pero no es así con el lenguaje académico de Letras; y si se revisan las Memorias de Investigación de este Máster se puede comprobar que también han sido ampliamente estudiadas por antiguos compañeros los campos de la Economía, Turismo, Derecho... pero no hay gran cantidad de referencias a la enseñanza del lenguaje específico y académico de las Letras en E/LE.

II

ESPAÑOL CON FINES ACADÉMICOS

A lo largo de este capítulo se verán las características generales de las lenguas de especialidad, donde se incluyen las lenguas con Fines Académicos, con sus rasgos propios que las diferencian. Se comprobará cómo nuestro campo de estudio, el Español de las Letras, más concretamente el de la Filología puede ser considerado como un tipo de lenguaje específico con fines académicos.

2.1 Modelo universitario español.

Antes de pasar a estudiar las características de las lenguas de especialidad, convendría detenernos brevemente en observar qué ocurre en el interior de nuestras aulas universitarias, ya que si reflexionamos sobre este hecho, se podrán extraer algunas direcciones sobre cómo encaminar esta investigación.

Es de sobra conocido por todos los que formamos parte del mundo académico universitario que los estudiantes, incluyendo los estudiantes nativos, independientemente de su formación educativa anterior en la enseñanza media o de su grupo social, tienen que desempeñar nuevos papeles y activar sus conocimientos en otros modos cuando entran en la Universidad. De este modo, muchos de los planes de estudio de casi todas las carreras, parten de la base de los estudios –incluso en ocasiones a nivel de instituto–, para pasar gradualmente¹⁶ a estadios superiores y más profundos de enseñanza, ya que el nuevo mundo académico de la Universidad en el que comienza el estudiante es casi completamente desconocido: presentaciones, exposición de ideas oralmente durante la clase o en trabajos escritos, etc. Estos estudiantes se dan cuenta de que tienen que escribir y leer géneros que no les son familiares así como participar en discusiones para las que sus experiencias previas académicas no los han preparado.

Nuestras clases están llenas de alumnos, sigo haciendo referencia a los nativos, que han seguido distintos planes de estudio y con diferentes métodos. Además entre éstos, siempre hay alumnos con mayor nivel, con más interés, etc. que otros. Es cierto que para estos estudiantes universitarios nativos con ciertas técnicas basadas en el autoaprendizaje y con la colaboración con compañeros de clase llegan a solucionar, al menos en parte, los problemas a los que se enfrentan en el nuevo ambiente académico en el que se ven inmersos.

Entonces, si esta inclusión al mundo académico universitario resulta complicada para nuestros estudiantes españoles, ¿no les resultará todavía en mayor medida a nuestros estudiantes extranjeros? Éstos no sólo se enfrentan al nuevo ambiente académico con todo lo que esto conlleva (trabajos, lecturas

¹⁶ Suele realizarse esta introducción a los estudios de las diferentes carreras universitarias en los dos primeros semestres de curso. En el caso de Filología se revisan los contenidos de Lengua y Lingüística, también ocurre con las asignaturas de Literatura o de Comentario de Textos. En años posteriores la dificultad y el grado de especialización crece: modelos generativos de gramática, Literatura Comparada, Morfosintaxis, Pragmática...

especializadas, presentaciones en otro idioma, resúmenes, toma de notas...), sino también a un nuevo idioma:

“There is an important stage in the development of a learner when the learner moves from being a user of the language for no other purpose than survival to being a user of the language for an important purpose. That purpose might be career centred, e.g. English for tourism or business, or hobby centred, e.g. interacting on the internet, or education centred, i.e. English for Academic Purposes”¹⁷

Esta transición es importante psicológicamente, ya que marca el punto en el que el estudiante se da cuenta de que el idioma aprendido no es suficiente para utilizarlo en un campo particular. Así, por ejemplo y regresando a nuestro idioma, si los estudiantes están estudiando Español del Turismo se darán cuenta de que su español no es lo suficientemente específico. Sin embargo, si lo están estudiando para utilizarlo en foros de *chat* en internet, su español será muy formal. Aunque si están aprendiendo el Español con algún Fin Académico, descubrirán que su español es demasiado informal para el aula universitaria, en aquella área de estudio en la que se encuentren inmersos. En cierto modo, es lo mismo que les ocurre a los estudiantes nativos cuando se introducen en el ámbito nuevo y desconocido del mundo universitario, aunque como ya se ha señalado anteriormente para estos el proceso de adquisición de la nueva lengua¹⁸ es más rápido, pues es su propio idioma.

¹⁷ Hoey, 2006: 48. Traducción: “Existe un estadio importante en el desarrollo de un aprendiz cuando éste pasa de ser el usuario de un lenguaje sin otro propósito que el de sobrevivir a ser un usuario del lenguaje con un propósito importante. Este propósito puede estar centrado en su carrera profesional, como por ejemplo el Inglés del Turismo o de los Negocios; puede estar centrado en sus aficiones, por ejemplo, para interactuar en internet; o bien que esté centrado en la educación, como por ejemplo, el Inglés con Fines Académicos”

¹⁸ En este punto “lengua” se refiere no a la lengua global, sino a la variedad o “lengua de especialidad”.

Otro de los problemas a los que se deben enfrentar nuestros estudiantes no sólo es al cambio de idioma, sino también al cambio de metodología en la enseñanza universitaria. Dichos estudiantes internacionales llegan a nuestras aulas provenientes de diferentes modelos educativos universitarios.

Desde hace casi una década en Europa se viene intentando implantar el modelo educativo universitario aprobado en el Proceso de Bologna, donde el papel del estudiante es más activo, se trabaja más en grupo, con discusiones, etc. En el mundo universitario español esta gran reforma educativa se está realizando de manera lenta y gradual y todavía no todos los planes de estudios y asignaturas están adaptados a lo propuesto en la convención de Bologna. De manera que hasta este momento la enseñanza universitaria sigue un modelo magistral tradicional, especialmente en el campo que nos atañe en este estudio: el de la Filología. Es decir, el profesor es la fuente del conocimiento y el estudiante debe beber de esas fuentes a través de sus clases para alcanzar un conocimiento (o las bases de ese conocimiento) similar. En el siguiente cuadro, descrito por Stevick¹⁹, se puede observar las características de este modelo y la distribución de los papeles en el aula:

TEACHER (Profesor)
<i>Paternal / Assertive</i> (Paternal / Asertivo)
<i>Dispenser of all knowledge</i> (Distribuidor de todo el conocimiento)
<i>Fostering dependence</i> (Fomentando la dependencia)
STUDENT (Estudiante)
<i>Passive</i> (Pasivo)
<i>No responsibility from learning</i> (Ninguna responsabilidad en el aprendizaje)
<i>Seeking approval</i> (Buscando siempre aprobación)
<i>Submissive</i> (Sumiso)

¹⁹ Crespo, 1995: 429

Sin embargo, esto no es así en el sistema universitario de la mayor parte de las universidades europeas, principalmente de la Europa Occidental, donde el proceso de Bologna ya está plenamente integrado y los estudiantes completamente adaptados a este modelo educativo, donde como veremos más tarde juegan un papel mucho más activo. Por lo que al llegar a nuestras aulas se enfrentan con un modelo educativo al que no están acostumbrados y que les hace ser meros espectadores pasivos exigiendo por su parte una gran concentración a la hora de tomar notas, en clase, y leer las lecturas, especializadas, en casa²⁰. Así que como vemos en el caso del Español con Fines Académicos en el área de Letras, al menos, no sólo influye el hecho de que nosotros como profesionales de la enseñanza de E/LE realicemos materiales adecuados y convenientes, sino, fundamentalmente, también –y esto es un hecho que no está en nuestras manos el propulsar este cambio– en lo concerniente a un cambio de actitud y de enfoque en relación con la forma de enseñar en las aulas universitarias. La siguiente tabla es la que ha aparecido anteriormente, pero en esta ocasión completa con el nuevo modelo propuesto por Stevick, donde el estudiante alcanza mayor independencia y responsabilidad al estudiar:

TEACHER (Profesor)		TEACHER (Profesor)
<i>Paternal / Assertive</i> (Paternal / Asertivo)		<i>Fraternal / Permissive</i> (Fraternal / Permisivo)
<i>Dispenser of all knowledge</i> (Distribuidor de todo el conocimiento)		<i>Resource person/consultant</i> (Fuente de recursos o de consulta)
<i>Fostering dependence</i> (Fomentando la dependencia)	→	<i>Training for independence</i> (Entrenándose para la independencia)
STUDENT		STUDENT

²⁰ Es una visión sesgada de todas las acciones que los estudiantes deben realizar en el aula. En el punto 3 de esta memoria se ofrecerá la tipología de textos (escritos y orales) que el estudiante de Letras debe usar.

(Estudiante)		(Estudiante)
<i>Passive</i> (Pasivo)		<i>Active</i> (activo)
<i>No responsibility from learning</i> (Ninguna responsabilidad en el aprendizaje)		<i>Assume responsibility from learning</i> (Asume responsabilidad en su proceso de aprendizaje)
<i>Seeking approval</i> (Buscando siempre aprobación)		<i>Doing without overt approval</i> (Capacidad de realización sin una aprobación declarada)
<i>Submissive</i> (Sumiso)		<i>Involved in decision making</i> (forma parte del proceso de toma de decisiones)

Aunque son los propios alumnos los que con frecuencia ofrecen resistencia a este cambio, ya que resulta más fácil ser dependiente y permitir que alguien haga el esfuerzo en vez de realizarlo uno mismo. De modo que hasta el momento la mayoría de los sistemas educativos han funcionado siguiendo el esquema mostrado en la primera columna y es a lo que nuestros alumnos, nativos, están acostumbrados. Sin embargo, la mayoría de las Universidades europeas ya han dado el salto a la segunda columna, por lo que a nuestros estudiantes extranjeros les resulta un choque cultural el volver a sistemas más “tradicionales”²¹.

²¹ Sirva esta nota a modo de ejemplo de lo expuesto: en el año 2005 asistí como estudiante internacional a la Universidad de Maastricht (Países Bajos) donde el sistema educativo que seguía estaba basado en el Problem Based Learning (P.B.L o Aprendizaje Basado en Problemas, en su traducción al español y que más adelante presentaré adaptado a la enseñanza de lenguas extranjeras). En este sistema el profesor tenía un papel pasivo, de moderador de las discusiones y de corrector, mientras que eran los propios alumnos, en grupos, normalmente, los que ofrecían las clases al resto de sus compañeros y abrían así discusiones entre ellos. Puedo afirmar que más del cincuenta por ciento de los alumnos españoles tuvieron graves problemas para aprobar sus asignaturas y la mayoría de ellos regresaron a España con más de la mitad de asignaturas suspendidas. ¿A qué se debía este fracaso? ¿Cómo es posible que estudiantes de quinto de carrera en España con un notable historial académico suspendiesen casi todas sus asignaturas? Dos hechos fundamentalmente: nuestros estudiantes españoles no estaban preparados para asumir el nuevo papel activo en las clases y era algo nuevo que debían aprender a realizar; y, el otro hecho fundamental, que las clases se desarrollaban en inglés, donde los profesores no diferenciaban entre estudiante regular holandés y estudiante internacional, ya que para ambos estudiantes era una segunda lengua.

2.2 Las lenguas de especialidad.

2.2.1 Español con Fines Específicos

¿Qué entendemos por *lenguas de especialidad*? ¿Son lo mismo que *lenguaje especializado*? ¿o *lengua especial*? ¿Cuáles son las diferencias entre este tipo de lenguaje y el *lenguaje general o común*?

Efectivamente estos tres primeros términos son sinónimos y hacen referencia a las lenguas de las ciencias, las técnicas y las profesiones²², así que como éstas están en continuo cambio y evolución, también las lenguas de especialidad lo están, de manera que, a algunas, las vemos aparecer y desarrollarse y, a otras, desaparecer.

Estas lenguas de especialidad no están separadas de la lengua general, sino que comparten con ella algunos rasgos de carácter estructural, tales como la fonología, morfología y la sintaxis. Se presentan, en lo que la especialista Gómez de Enterría (2001: 7) ha denominado, como “variedad funcional” de la lengua común. Sin embargo, es cierto que las lenguas de especialidad presentan características propias, aunque comunes entre ellas: en el plano lingüístico y funcional, y este es el hecho que las hace diferenciarse de la lengua común.

De todos modos esto no significa que todas las lenguas de especialidad sean iguales, sino que también presentan diferencias entre ellas mismas y este hecho viene marcado por su inserción en un “ámbito de especialidad determinado (ciencias experimentales, ciencias humanas, ciencias sociales, técnicas, etc.)” o “por la realización en situaciones comunicativas concretas que condicionan su nivel de empleo (especialización, divulgación, vulgarización, etc.)” (Gómez de Enterría, 2001: 8).

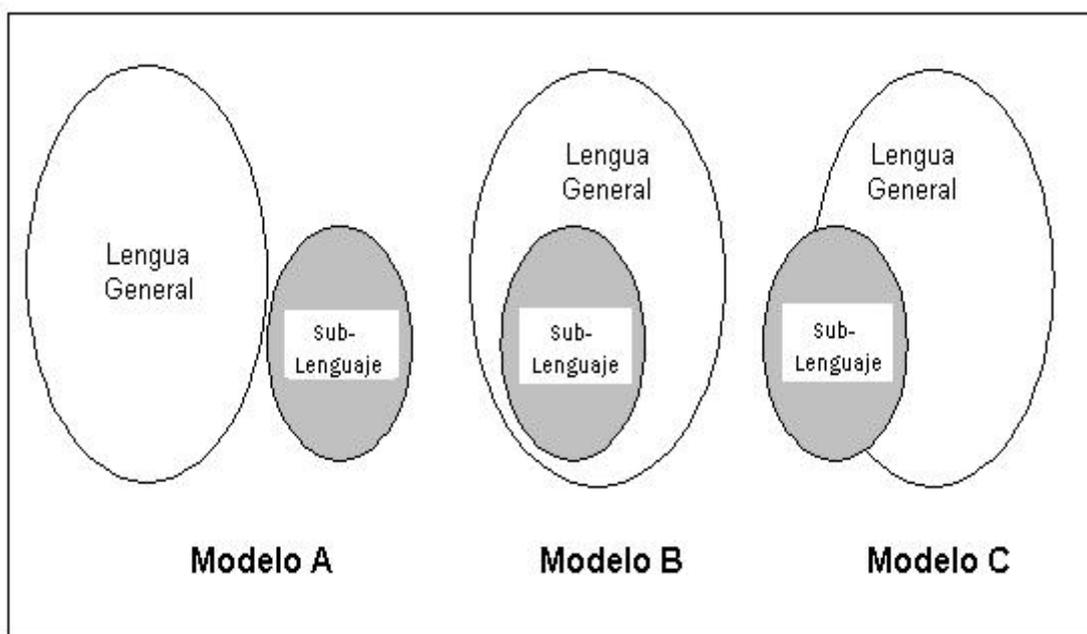
²² Definición de Lerat de “lengua de especialidad” en Lerat, P., 1998: *Las lenguas especializadas*, Barcelona, Ariel.

Es el uso de la terminología específica el elemento más importante que diferencia no sólo los lenguajes de especialidad de la lengua general, sino también los distintos lenguajes de especialidad entre sí. El léxico es el elemento que más marca las diferentes lenguas de especialidad. Este léxico especializado está caracterizado primordialmente por su precisión y univocidad. Además estos vocablos cobran todo su valor sólo dentro del sistema en el que se usan, es decir que sólo tienen sentido para los especialistas, que son los usuarios restringidos de esta lengua de especialidad, conocedores del sistema²³. Esta afirmación se refuerza con el hecho de que existen diccionarios generales y diccionarios especializados, es decir, sirve para llamar la atención de que existen ciertas “sublenguas” que no pertenecen al lenguaje general y que están reservadas a un grupo reducido –en mayor o menor medida– de especialistas que son los que conocen y usan esa terminología, con la finalidad de llevar a cabo la comunicación científica.

A lo largo de los años noventa Cabré, Lerat, Ahmad y muchos otros especialistas profundizaron en las lenguas de especialidad para definir las y caracterizarlas. Así para Cabré (1993: 127 y ss.) una lengua de especialidad “está constituida por un conjunto diverso de subcódigos que los hablantes usan en función de sus modalidades dialectales, seleccionándolos a tenor de las necesidades expresivas y de las características particulares del contexto comunicativo en el que se encuentran”. Además “toda lengua general está conformada por un conjunto de reglas y unidades (fonológicas, morfológicas, léxicas, sintácticas, semánticas, discursivas) que son comunes a todos los hablantes”.

²³ Sin embargo, conviene llamar aquí la atención sobre la circunstancia de que dependiendo de las diferentes escuelas (de lingüistas, gramáticos, críticos literarios, etc. en lo relativo al área de Filología que es lo que nos importa en este estudio, aunque puede ocurrir en otras ciencias también) el uso específico que se hace de dicho léxico también variará, por lo que quizá lo que para una escuela define un hecho, en otra el mismo término defina a otro diferente.

Así se llegó a la idea de que la relación existente entre el lenguaje general y las lenguas de especialidad, se podría representar en uno de los tres modelos siguientes:



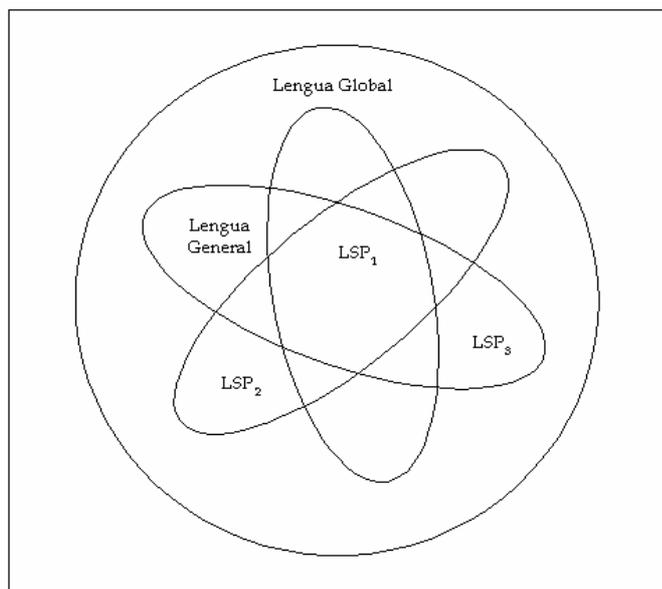
Sin embargo, la opción que parece más cercana a los modelos propuestos de conocimiento es el modelo C, ya que la relación entre lengua general y lengua especializada debe considerarse no como la yuxtaposición de ambas o la inclusión de la lengua especializada como un subsistema de la lengua general, sino “la fusión de un subconjunto de la lengua general con una serie de elementos específicos propios” (Cabré, 1993: 134), es decir, que se puede considerar a los lenguajes especializados como subconjuntos (fundamentalmente pragmáticos) del “lenguaje global²⁴”.

La posición que toma la autora es que resulta imposible definir los lenguajes de especialidad en términos estrictamente lingüísticos, ya que lo que los diferencia de la lengua general son las características pragmáticas o extra-lingüísticas.

²⁴ Con este término se engloba tanto a la lengua general así como a todos los posibles sublenguajes.

A los seis factores que Lehrberger estableció como característicos de un lenguaje de especialidad²⁵, Cabré le añade uno más: “las características especiales en que se desarrolla el intercambio de comunicación” (1993: 136). Estas características involucran en este proceso tanto a los interlocutores como a la situación y la función comunicativa.

Así que la siguiente figura representaría el modelo más cercano para comprender la compleja naturaleza de las lenguas de especialidad y que vendría a completar el modelo C expuesto anteriormente, ya que en ésta los lenguajes de especialidad están en “relación de inclusión” respecto a la lengua global y en “relación de intersección tanto entre sí como con respecto a la lengua general” (Cabré, 1993: 140), con la que comparten características y donde se produce un constante trasvase de unidades²⁶:



²⁵ Estos factores son:

- temática específica,
- restricciones léxicas, sintácticas y semánticas,
- reglas gramaticales anómalas,
- alta frecuencia de aparición de determinadas construcciones,
- estructura textual,
- uso de símbolos específicos.

²⁶ Se observa que en muchas ocasiones términos especiales, reservados a una lengua de especialidad, se introducen en la lengua común y pasan a formar parte de ella. Este fenómeno se realiza por la labor de “divulgación científica que ejercen continuamente los medios de comunicación” (Gómez de Enterría, 2001: 8)

Terminamos de completar el cuadro anterior y de definir las lenguas de especialidad con la siguiente cita, que recoge los principales problemas a la hora de definir las:

“The nature of language is such that general language and special languages can be accommodated within one natural language: the fundamental characteristics of language are manifested both in English and in the language of chemical engineering, both in French and in the language of the physics. The difference between general and special languages is a difference of degree rather than kind: the degree to which the fundamental characteristics of language are maximized or minimized in special languages. Special languages are used more self-consciously than general language and the situations in which they are used intensify the user’s concern with the language. It is therefore on the level of use that we look for more specific differentiating criteria”²⁷

En función de lo expuesto anteriormente se elaboró una lista de las diferentes lenguas de especialidad, según Beccaria (Castellote, 1992: 77):

1. Terminología de artes, oficios y el moderno lenguaje empresarial-industrial.
2. El lenguaje burocrático-administrativo.
3. El lenguaje económico-financiero.
4. El lenguaje político
5. El lenguaje periodístico.

²⁷ León, 1993: 475. La naturaleza del lenguaje es tal que el lenguaje general y los lenguajes especiales pueden alojarse dentro de un lenguaje natural: las características fundamentales del lenguaje se manifiestan tanto en inglés como en el lenguaje de la Ingeniería Química, tanto en el francés como en el lenguaje de la Física. La diferencia entre lenguaje general y especial es una diferencia de grado más que de tipo: el grado en el cual las características fundamentales se maximizan o se minimizan en las lenguas especiales. Las lenguas especiales se usan más tímidamente que el lenguaje general y las situaciones en las que se usan intensifican la preocupación que siente el usuario por el lenguaje. Es, por tanto, en el nivel de uso donde debemos centrarnos para encontrar unos criterios más específicos que les diferencien.

6. El lenguaje de la publicidad.
7. El lenguaje deportivo.
8. El lenguaje de la televisión.
9. El lenguaje del cine.
10. Terminología médico-farmacéutica.
11. **El lenguaje científico-técnico.**
12. El lenguaje del psicoanálisis.
13. **El lenguaje de la crítica literaria.**
14. Otros lenguajes (**jergas de distintas profesiones**)
15. Jergas del hampa.
16. Jerga militar.
17. Jerga estudiantil.
18. Lenguajes de ambientes esnob

De modo que una vez que se conoció más sobre estas “sublenguas” y se hubieron establecido sus características, la tipología de lenguas de especialidad, etc. los profesionales e investigadores, se vieron en la necesidad de buscar y diseñar una metodología adecuada que permitiese a los estudiantes extranjeros alcanzar también con rapidez un buen dominio de estas lenguas, según los intereses de los estudiantes. Surgió así lo que se conoce como Español con Fines Específicos²⁸, donde la característica principal es que el aprendiz conoce más sobre el tema en cuestión que se está trabajando (medicina, economía y negocios, ejército, turismo...) ya que es un campo relacionado bien con sus estudios, bien con su ámbito de trabajo; sin embargo, los profesores conocen mucho más de la lengua y de los procesos de comunicación que los estudiantes, así como de la metodología de enseñanza de lenguas, por lo que esto deriva en un proceso de cooperación entre profesor y alumno.

²⁸ Aunque no es un término nuevo, sino que ya en los estudios en lengua inglesa se había acuñado el English for Specific Purposes (ESP).

2.2.2 Español con Fines Académicos

Sin embargo, el fin y los intereses con los que se acercan los estudiantes hace que se deba distinguir entre Lenguas con Fines Profesionales y Lengua con Fines Académicos. Como se ha visto, los Fines Específicos pueden dividirse por disciplinas: Español de la Ingeniería, de los Negocios, del Turismo, de los Militares, etc. Pero por otra parte se podrían agrupar en torno a los Fines Profesionales, es decir, aquellos que necesitan estudiar la lengua para poder desenvolverse con facilidad en sus nuevos ambientes de trabajo donde tendrán que utilizar la nueva lengua al mismo nivel que el resto de compañeros de trabajo nativos. Mientras que los fines académicos están relacionados con el uso de la lengua en un ambiente de clase. Como lo define el profesor Hyland (2006: 34): “EAP therefore aims at capturing thicker descriptions on the ways English is used in the academy, and increasingly includes non-native English speaking academics, eager to publish their ‘best in the west’, among its students”²⁹

No obstante, los límites que sirven para distinguir entre comunicación académica y profesional no está muy delimitados, así el Español con Fines Jurídicos podría ser considerado tanto un Fin Profesional (cómo escribir un contrato) así como un Fin Académico (cómo leer textos legales, cómo aprobar un examen de Derecho...). Puede significar que actos comunicativos aparentemente similares tengan funciones y condiciones de producción radicalmente diferentes. Se regresa así a la idea del uso pragmático de la lengua específica.

En el Español con Fines Académicos existe una preocupación en mostrar a los estudiantes cómo seguir las convenciones académicas, principalmente en el plano escrito. No se pretende buscar ni desarrollar la

²⁹ El Inglés con Fines Académicos por lo tanto persigue capturar descripciones más extensas de los modos en los que la lengua inglesa se usa en los ambientes académicos, y cada vez más incluye el habla no nativa de los académicos, ansiosos por realizar sus publicaciones perfectas.

creatividad de los estudiantes (quizá sí puede ser así en un ensayo literario, pero no en un informe técnico), sino que estos adquieran las herramientas y los conocimientos necesarios para acercarse lo más posible al nivel de lengua nativo del ambiente académico en el que se estén introduciendo.

2.2.2.1 ¿El Español de las Humanidades con Fines Específicos?

¿Podemos considerar el Español de las Humanidades como una lengua de especialidad? Aunque cabría preguntarse si no son varias lenguas especiales las que se englobarían, ya que dentro de las Humanidades encontramos muy diversos ámbitos de estudio: lengua de la Historia, lengua de la Lingüística, lengua de la Biblioteconomía, lengua de la Crítica Literaria, lengua de la Geografía, etc.

Como se ha indicado anteriormente las lenguas de especialidad son las lenguas de las ciencias y ¿no es la Lingüística una ciencia, por ejemplo? Parece claro que la respuesta debe ser afirmativa, puesto que consta de un sistema de comunicación propio, que es la lengua que utilizan los especialistas. Así mismo existen Diccionarios especializados de Lingüística, de Historia, de Crítica Literaria... Por lo que los especialistas relacionados con estos ámbitos del conocimiento sienten la necesidad de fijar una terminología propia que permita una comunicación eficaz y sin ambigüedades. Estos argumentos refuerzan la tesis entonces de que el Español de las Humanidades debe considerarse como un tipo de Lengua con Fines Académicos, dado que es una lengua de especialidad y su ámbito de acción es el académico. De hecho en la anterior lista de lenguas de especialidad aparecen recogidos como lenguajes especiales tanto el lenguaje científico-técnico (11), el lenguaje de la crítica literaria (13) y las jergas de las profesiones (14).

No parece existir ninguna objeción al hecho de que una determinada ciencia, no importa si ésta es Sociología, Mecánica, Arquitectura o Literatura, pueda servirse y utilizar un instrumento de comunicación que se llama español, y que, a su vez, este instrumento auxiliar pueda ser objeto de enseñanza por parte de especialistas en E/LE con una finalidad específica consistente en que los alumnos, objeto de esa enseñanza, están encaminados profesional y/o vocacionalmente hacia la actividad de una determinada y concreta ciencia, en nuestro caso, las Humanidades, o más específicamente, la Filología, de manera que el Español de la Filología con Fines Académicos debería ser considerado también como otro ejemplo más de lenguaje especializado.

Ya se ha mencionado anteriormente al caracterizar a las lenguas especiales que las diferentes profesiones emplean con frecuencia *jergas* relacionadas con su mundo laboral. ¿No es el filólogo también un profesional, en este caso del lenguaje? Estas jergas profesionales son lenguas especiales propias de un grupo social muy definido. Al ser una lengua de especialidad ésta presenta peculiaridades desde el punto de vista léxico-semántico, más concretamente del vocabulario, puesto que desde el punto de vista fonético, morfológico y sintáctico no se diferencia de la lengua común³⁰.

En el siguiente cuadro quedan recogidos los elementos principales que intervienen en el mundo académico de las Letras:

LENGUAJE	Especializado
	Objetivo
	Claro
	Riguroso
	Ameno
	Atractivo

³⁰ La especificidad de esta “lengua” reside en el uso pragmático.

TEMA	Especializado / Específico
	Reciente / Actual
	Interesante
	Motivador
AUTORES ³¹	Especializados
	Profesionales / Expertos

Parece, pues, que el rasgo que define a los principales elementos que intervienen en una clase de Letras son su especialidad. Por lo tanto, si este lenguaje de las Humanidades, y específicamente de la Filología, es una lengua especial, también puede ser objeto de estudio del Español con Fines Académicos.

2.3 Bibliografía de referencia para la enseñanza del Español con Fines Académicos.

Desde no hace mucho tiempo en el mundo académico³² han empezado a aparecer estudios, trabajos de investigación, proyectos europeos, etc. relacionados con la enseñanza de Lenguas con Fines Académicos. En estos últimos años hemos asistido al proceso de formación de un campo de investigación que está suponiendo el refuerzo de fuentes para la comunidad que utiliza dicho discurso y que está desarrollándose firmemente, aunque con lentitud, en el mundo académico relacionado con la enseñanza/aprendizaje de E/LE. Existen en este momento mayor número de especialistas dedicados a la

³¹ Dichos autores pueden ser tanto los profesores de las clases universitarias así como los autores de los textos científicos y críticos que los estudiantes deben manejar durante el desarrollo de sus estudios.

³² Relativo a la enseñanza del español, pues no es así en la enseñanza de otros idiomas, como el inglés, donde el estudio del English Academic Purposes lleva años de ventaja al del español, con numerosas revistas, congresos, asociaciones, publicaciones, etc.

investigación de la Enseñanza de Lenguas con Fines Académicos, aunque lamentablemente la mayor parte de estos estudios, proyectos e investigaciones en España hacen referencia al Inglés Académico que se enseña en nuestras Universidades, en las diferentes disciplinas: Tecnología (para los estudiantes españoles en las Escuelas Politécnicas), Negocios (en las clases de inglés de las Facultades de Económicas y Empresariales) y Filología Inglesa (ya que dichos estudiantes deben ser especialistas posteriormente, no sólo en la lengua inglesa, sino también en su Literatura, Lingüística, Gramática...). De manera que tan sólo una mínima parte de dichos estudios hacen referencia al Español con Fines Académicos, donde nuevamente, la mayor parte de estudios que encontramos se vinculan a los campos de la Tecnología, Economía o Turismo.

Sin embargo, al buscar bibliografía o fuentes relativas al campo de nuestro estudio: Filología, enmarcada dentro de un campo mayor, Humanidades, nos encontramos con el mismo problema al que se enfrentan los estudiantes cuando llegan a nuestras aulas: el material con el que se cuenta es escaso, tanto teórico como práctico. Parece que muy poco ha cambiado la situación desde que en el año 95 profesores de la Universidad de Extremadura presentaron en las Jornadas de Fines Específicos que se celebran en la Universidad de Alcalá los resultados sobre dicha escasez de fuentes. En aquel momento las Actas de las Jornadas que daban los primeros pasos en la Universidad de Alcalá (tercera edición) como las de los Congresos Luso-Hispanos de la Universidad de Extremadura y Évora se convertían en las mejores referencias y fuentes para tratar las Lenguas de Especialidad. A lo largo de estos doce años parece que diferentes fines específicos han sido completamente estudiados, desarrollados, ampliados³³... pero no es el caso de nuestro campo de investigación, donde las fuentes para encontrar referencias continúan siendo las mismas que en el año 95, es decir:

³³ Como ya he mencionado con anterioridad, campos de estudio como el Español de los Negocios, del Turismo, Jurídico y otros fines específicos representan la mayor parte de ponencias de los Congresos, publicaciones y materiales publicados, estudios realizados, etc.

- Actas de las Jornadas de Lenguas para fines específicos, que organiza el Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Alcalá.
- Actas del Congreso Luso-Espanhol de Lenguas Aplicadas as Ciencias, organizado por las Universidades de Extremadura (en España) y Évora (en Portugal)³⁴.

Si bien es cierto que no son las únicas fuentes y que ahora también contamos con:

- La profesora Graciela Vázquez que coordina el proyecto europeo ADIEU³⁵: un proyecto lingüístico-intercultural englobado dentro del programa LINGUA (acción D) cuyo objetivo principal consiste en desarrollar materiales para estudiantes de nivel universitario que deseen cursar una parte de sus estudios en una universidad española. Este proyecto consta de cuatro publicaciones, recogidas en la bibliografía.
- El congreso CIEFE³⁶ organizado por el Instituto Cervantes de Utrecht en los Países Bajos.
- Publicaciones en revistas de E/LE.

La profesora Bueno Lajusticia en su obra *Lenguas para Fines Específicos en España a través de sus publicaciones (1985-2002)* realiza una vastísima recopilación de libros, artículos, manuales, revistas, actas... relacionados con los FF.EE. Son más de 600 páginas donde se recogen todas las publicaciones que aparecieron hasta el año 2002. De todas las referencias allí recogidas, tan sólo cincuenta de ellas hacen referencia a nuestro tema de investigación, es decir, las Lenguas con Fines Académicos en el área de

³⁴ No he podido revisar las actas de este Congreso, debido a que se encuentran publicadas tanto en la Universidad de Évora como en la de Extremadura, por lo que no he podido tener acceso a ellas.

³⁵ En sus siglas inglesas: Academic Discourse In the European Union; la traducción en español se corresponde con: El Discurso Académico en la Unión Europea.

³⁶ Congreso Internacional del Español para Fines Específicos.

Humanidades; si lo reducimos al Español de las Humanidades con Fines Académicos, las referencias llegarían a contarse con los dedos de ambas manos...

Volvemos a encontrarnos este mismo problema al revisar el portal electrónico de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE). En el año 1992 se fundó dicha asociación, formada principalmente por profesores universitarios de lenguas para fines específicos “con el fin de fomentar e impulsar la investigación y la didáctica de las lenguas modernas aplicadas a las ciencias y las tecnologías”³⁷. Para llevar a cabo sus propósitos organizan congresos, seminarios, talleres de trabajo, publicaciones, etc. Desde el año 1999 también publican la revista *Ibérica*, donde se recogen reseñas y artículos de investigación en el ámbito de los FF.EE. El hecho de que este sea un campo nuevo y en crecimiento se puede comprobar en que desde el año 2003 AELFE pasó de publicar anualmente su revista a hacerlo de manera bianual con dos entregas (Primavera y Otoño). Sin embargo, aunque aparecen cada vez más estudios sobre el Español con Fines Académicos en sus publicaciones, no encontramos, de nuevo, muchas investigaciones que profundicen en el ámbito universitario de las Letras.

Si comparamos los estudios que existen en lengua inglesa sobre English for Academic Purposes con los que existen para el Español con Fines Académicos, nos damos cuenta de que los estudios del inglés académico nos llevan una gran ventaja. Aunque el aspecto más interesante que conviene remarcar es que no se ciernen únicamente a la Tecnología o la Ciencia, sino que es posible encontrar también investigaciones que profundizan en el estudio de la enseñanza del inglés con fines académicos en el área de Letras. Como se ha indicado anteriormente, gran parte de estas publicaciones aparecen también en España –incluso en español–, ya que existe una preocupación por los profesores universitarios de Filología Inglesa de que sus alumnos sean

³⁷ <http://www.aelfe.org/?s=origen>

capaces de adquirir esta lengua lo más rápido posible, ya que en el futuro estos estudiantes deberán ser expertos en la lengua inglesa en sus respectivas carreras profesionales.

Entonces, ¿cuáles pueden ser los motivos por los que el Español con Fines Académicos relativo a nuestro campo de investigación haya sido tan poco desarrollado? ¿A qué se debe esta escasez de estudios? ¿Por qué otros campos (economía, tecnología, etc.) han sido más tratados?

Consideramos que el hecho de que no exista una demanda no se puede tener en cuenta como razón, ya que como vemos un 33% de los estudiantes recibidos en la Universidad de Alcalá podrían beneficiarse de investigaciones y materiales de este tipo. Entonces si existe un público que lo demanda, ¿por qué no existe una oferta?

Es cierto que la necesidad de estos materiales no es tan inmediata y urgente y que los estudiantes extranjeros acaban adquiriendo, con un mayor esfuerzo por su parte, los conocimientos necesarios para pasar con mayor o menor éxito su período de estudios en nuestras aulas. Sin embargo, aunque este público no lo reclame, tal y como aparece reflejado en el *Marco* (Consejo de Europa, 2002: 2) como medidas para cumplir sus objetivos “el Comité de Ministros pidió a los gobiernos de los estados miembros:

(F14) Que fomenten la colaboración nacional e internacional de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que se dediquen al desarrollo de métodos de enseñanza y de evaluación en el campo de aprendizaje de las lenguas modernas y a la producción y el uso de materiales, incluyendo las instituciones que se dedican a la producción y al uso de materiales multimedia”.

Es interesante señalar el interés que pone el Consejo de Europa (2002: 3) en que las instituciones desarrollen métodos y materiales apropiados y para

ello quiere fomentar “la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción en todos los niveles educativos, de los métodos y materiales más apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos *la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas*³⁸”.

Una de las principales razones que encuentro para justificar esta ausencia de investigaciones y de proyectos parece ser la económica. El español (y las principales lenguas modernas europeas) es un recurso económico así como una inversión, en muchos casos en manos de las editoriales, quienes invierten importantes cantidades en desarrollar productos (materiales y manuales) siempre que repercutan posteriormente en un incremento de sus beneficios económicos. En la época en que vivimos la Economía tiene una gran importancia y dado el carácter globalizador de ésta cada día son más frecuentes los negocios internacionales. El idioma internacional de los negocios siempre ha sido el inglés, sin embargo desde hace unas décadas el español ha ido cobrando mucha importancia, especialmente con la entrada de Hispanoamérica en los mercados mundiales, con lo que cada vez son más los negocios que deben cerrarse en español. Así que, por ejemplo, en este campo existe una gran demanda de materiales y manuales al que las editoriales han sabido responder, conocedoras de que esa inversión es fructífera. Del mismo modo ha ocurrido con los campos del Turismo, la Tecnología y la Medicina, son mercados que mueven importantes cantidades de dinero, por lo que conviene por parte de las editoriales, que son entidades privadas, satisfacer esa demanda de mercado. Entonces ¿por qué no es así con el mundo de las Letras? Como es de sobra conocido, en nuestro mundo académico no se mueve tanto dinero como en los otros. Sirva de ejemplo el hecho de que cada día nuestras aulas de Filología están más vacías, mientras que en las Facultades de Economía, Derecho, Turismo o Ingenierías las aulas se encuentran masificadas, debido a que ofrece más

³⁸ El subrayado es mío.

posibilidades de incorporación al mundo laboral tras finalizar los estudios. Así por ejemplo el dinero destinado a investigación o gestión de prácticas en empresas, tanto por parte de las propias Universidades como por parte de las Instituciones gubernamentales, también es mayor en estas otras áreas de estudio que en el de las Letras.

Sin embargo no es justo que acusemos a las editoriales, puesto que son entidades privadas lucrativas y pueden gestionar su capital de la manera que más les convenga económicamente³⁹. Entonces debemos poner la mirada en las “políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas” (Consejo de Europa, 2002: 2), es decir en las instituciones gubernamentales, principalmente las Universidades, puesto que son los grandes centros de investigación así como a las leyes que fomenten y promocionen de mayor manera este tipo de estudios y proyectos (como ADIEU). Debe partir, pues, de los propios departamentos de Filología y de sus profesores el iniciar investigaciones de estas características para satisfacer las demandas que reclama el Consejo de Europa en su *Marco* y que de este modo sí se responda a la necesidad de todos los tipos de alumnos y consigan, como se ha citado anteriormente, una “adquisición comunicativa adecuada a sus necesidades concretas”.

El sistema universitario francés, por ejemplo, ha incluido dentro del currículo académico de los estudiantes extranjeros cursos semestrales de lengua francesa con la misma carga lectiva que cualquier otra asignatura del plan de estudios. De este modo los estudiantes a la vez que continúan sus estudios universitarios, profundizan en el francés académico, sirviéndoles de

³⁹ Esto mismo ocurre con otro campo de la enseñanza del español, en este caso, a inmigrantes. Este es otro mercado que no mueve dinero, ya que los inmigrantes no disponen de dinero para afrontar los gastos de un curso de idioma, de modo que principalmente son ONG's quienes a través de voluntarios, la mayoría de las veces sin formación en E/LE pero con mucha voluntad, ofrecen dichos servicios. No existen tampoco en este campo muchos materiales ni manuales – aunque hay que remarcar que la Universidad de Alcalá viene ofreciendo desde hace tiempo este servicio gratuito y desde hace dos años cuenta con su propio método y manual– así como tampoco gran cantidad de investigaciones.

una gran ayuda en el resto de las asignaturas que conforman su estudio universitario.

III

CARACTERÍSTICAS DEL
DISCURSO ACADÉMICO DEL ESPAÑOL
DEL ÁREA DE FILOLOGÍA HISPÁNICA

El dominio de una lengua específica no se improvisa. Su aprendizaje, aunque pueda resultar una tarea relativamente sencilla, requiere esfuerzo y constancia. Y sobre todo una metodología que, además de facilitar el estudio, lo haga más rentable. Para diseñar una metodología adecuada y precisa para los fines de nuestros estudiantes hemos de analizar las características y los elementos principales de la lengua objeto de estudio.

Las bases en las que debe fundamentarse una clase de Fines Específicos son:

- Actitud centrada en el proceso de aprendizaje del alumno.
- Análisis de necesidades.
- Enfoque funcional de la gramática que se enseña.
- Confección del diseño del curso así como los materiales de clase.

- Estrecha cooperación con el especialista en la materia específica del curso.

A lo largo de los capítulos anteriores ya se han ido apuntando algunas de las características principales del discurso académico en el área de letras. Dichas características intervienen forzosamente en el proceso de diseño y programación de un curso específico de estas características.

Como ya se ha explicado el sistema universitario español está basado en una enseñanza de corte tradicional, donde el papel principal lo desempeña el profesor y sus clases magistrales, mientras que los alumnos son *tabula rasa* de recepción de conocimientos. Este es un hecho que debemos tener en cuenta, ya que nuestros alumnos extranjeros deberán ser capaces de asimilar toda la información que se dé en dicho contexto académico, es decir, que tendrán que adquirir y/o desarrollar estrategias que les permitan: tomar notas, seguir las explicaciones y comentarios del profesor, leer la bibliografía de cada curso y resumirla, participar en las discusiones de clase y realizar trabajos escritos que formarán parte de su evaluación final en cada asignatura, entre otras actividades.

¿Qué tipo de comunicación funciona en el contexto académico universitario de las Letras? Dentro de la clasificación de tipos de comunicación que realizan Eurin y Henao (1992: 96 y ss.) parece interesante fijar la atención en dos tipos de discurso:

a) **El discurso científico pedagógico**

Este es el tipo de discurso que parece producirse en el aula universitaria durante las clases magistrales:

Emisor	Medio del Mensaje	Receptor
- profesor	- obras escolares	- alumno
- profesor investigador	y universitarias	- estudiante
- metodólogo	- apuntes de clase del profesor,	
- en ocasiones un estudiante	fotocopias, transparencias	

¿Qué clase de textos⁴⁰ encontramos dentro de esta categoría que se produzcan en el espacio del aula de Filología que tengan que ser conocidos estudiados y trabajados por los estudiantes internacionales, puesto que forman parte de su currículo universitario?

- Manuales, tanto de Literatura como de Lingüística: en los estudios de Filología de la Universidad de Alcalá se utilizan diferentes manuales de Fonética y Fonología, de Teoría de la Literatura, de Crítica Literaria, de sintaxis...
- Obras de crítica literaria: *Historia y Crítica de la Literatura*.
- Explicaciones o comentarios orales realizados por el profesor en el aula sobre los materiales leídos.
- Presentaciones orales por parte de los compañeros sobre trabajos realizados (comentarios literarios de poemas o prosa, investigaciones, trabajos de clase, análisis lingüístico de palabras, oraciones y textos).
- Discusiones de clase entre profesor – alumno o alumno – alumno.
- Turnos de preguntas.
- Entrevista con profesor o tutoría.

⁴⁰ Al referirme en este punto a los distintos tipos de textos, éstos no deben ser siempre un texto escrito, si no que también incluye los textos orales.

b) El discurso de semi-divulgación científica

Este tipo de discurso parece ser el que se encontrarán la mayoría de los estudiantes al enfrentarse con la lectura de los textos de la bibliografía de las asignaturas:

Emisor ————— **Medio del Mensaje** ————— **Receptor**

Escrito

- | | | |
|----------------------------|---|--|
| - Investigador | - Revistas que tratan de múltiples campos | - Profesional de la especialidad. |
| - Profesional especialista | | - No profesional que posee una cultura científica extensa. |
| - Articulista especialista | | |

Oral

- conferencias, discusiones, debates entre especialistas dominio próximo o alejado

Los textos más prototípicos en este tipo de discurso que son frecuentes en el área de Filología son:

- En el plano oral:
 - ❖ Clases magistrales.
 - ❖ Fotocopias de artículos de investigación lingüística y ensayos literarios realizados por especialistas en las diferentes materias.
- En el plano escrito serían las revistas: *Español Actual*, *Revista Española de Lingüística*, etc.

c) Discurso de especialización.

Se podrían mencionar también la tesis y la memoria como otra clase de discursos de la clasificación de los especialistas franceses que también se producen en el área de Letras, sin embargo, como en el presente estudio nos estamos refiriendo únicamente a los estudios de la Licenciatura de Filología Hispánica, no tienen tanta cabida estos discursos que son más propios de los estudios de Doctorado o Máster, aunque podría considerarse materia de estudio para investigaciones posteriores, ya que los alumnos internacionales que cursen estos estudios sí que se ven obligados a realizar todos sus trabajos, lecturas, investigaciones, etc. con el mayor rigor académico.

3.1 Cómo trabajar el componente léxico.

Como ya se ha mencionado anteriormente a la hora de definir y caracterizar las Lenguas con Fines Específicos, el léxico o la terminología específica es uno de los elementos más importantes que diferencia no sólo los lenguajes de especialidad de la lengua general, sino también los distintos lenguajes de especialidad entre sí. De manera que asumimos que en nuestra disciplina –sea ésta la Lingüística o la Teoría y Crítica de la Literatura con cada una de las subdisciplinas que las componen– o existe un léxico específico que es importante que nuestros alumnos adquieran, ya que aunque una palabra pueda ser utilizada con muy poca frecuencia en el uso global del español, puede resultar esencial para un científico, que desea poder leer artículos específicos sobre su especialidad que estén escritos en español.

Esta terminología específica que los profesionales emplean con toda naturalidad la fueron aprendiendo primero en el curso de sus estudios universitarios y más tarde en el ejercicio de su profesión. Así, el abogado, por ejemplo, emplea en el ejercicio de su actividad profesional un lenguaje, pero especialmente también unos términos, con un valor concreto que le es familiar

y que sin embargo la mayoría de la gente común no capta o lo hace de manera superficial. Pero de igual manera que ocurre con el abogado, también ocurre con el economista, el médico, el ingeniero... y el filólogo.

De manera que el objetivo que persiguen los estudiantes de esta lengua especial es conocer un término del español de las Letras del mismo modo que lo conoce un profesional nativo, pero esto conlleva la habilidad de ser capaz de a) reconocer el vocablo en su forma oral o escrita, b) relacionarlo con el concepto u objeto correspondiente y c) usarlo en el nivel de formalidad requerida dependiendo del contexto.

Pero como se apunta, el estudiante no puede llegar a asimilar por sí mismo todo el léxico estudiando listas de palabras, si no que deberá utilizar determinadas estrategias que les ayuden a enfrentarse a estas nuevas palabras:

- preguntar a los compañeros de clase,
- adivinar el significado,
- utilizar el diccionario,
- preguntar al profesor,
- pedir la equivalencia en la lengua materna,
- trabajar en grupo,
- pedir que se muestre el uso de la palabra en un contexto o
- pasar por alto la palabra desconocida

Y además de estas estrategias, que dependen del alumno, también los profesores de L2 debemos desarrollar unas técnicas que les faciliten la adquisición de dicho léxico específico con:

- el trabajo en grupos,
- la utilización de recursos lúdicos y
- recurriendo a la creatividad.

¿Qué vocabulario es significativo para el aprendizaje? ¿Qué nos interesa trabajar con los alumnos? Para el diseño del programa y del material del curso, los profesores deben tener claro cuáles son los objetivos que se persiguen y en función de esto podrán realizar la selección del vocabulario.

En futuros estudios más extensos sobre este léxico específico, o este fin académico, se podrían recoger a través de procesadores informáticos campos semánticos de vocabulario relacionados con nuestra *terminología profesional* analizando los principales manuales de Lingüística y Literatura que son usados en los estudios de Filología así como el material fotocopiado de los profesores. De esta manera se podría conocer cuál es el vocabulario específico más recurrente en nuestra área y poder diseñar nuestro material específico incluyéndolo. Sin embargo, como hasta el momento no se cuenta con dichos estudios, se deben indicar otros procesos para recoger el léxico:

- Abreviaturas técnicas:
 - ❖ como las recogidas en los diccionarios: *v.* = “véase”; *irreg.* = “irregular”; *pret.* = pretérito, etc.
 - ❖ en el análisis sintáctico: *subj.* = “sujeto”; *vb.* = “verbo”; *R₁* = *rema 1*; etc.
 - ❖ *RAE* = “Real Academia de la Lengua”; *Ling.* = “Lingüística”; *EM* = Edad Media
 - Símbolos: η , \emptyset , \check{d} ...
 - Afijación: formación de palabras a través de prefijos y sufijos: *-logía* (terminología, metodología, Filología, morfología...); *-mente* (adverbialmente, lingüísticamente, tradicionalmente...); *-ico* (lingüístico, terminológico, morfológico...); etc.
- Si nuestros estudiantes llegan a asimilar los procesos de formación de palabras a partir de la afijación, adquirirán una gran herramienta que les dotará de sinónimos y de familias de palabras con lo que pueden ampliar su registro léxico.
- Vocabulario técnico específico de las diferentes áreas/departamentos de Filología: las asignaturas del área de Lingüística por un lado, y las

del área de Literatura por otro, es decir, existe una terminología específica que se usa más recurrentemente dentro de las clases de Literatura (sea ésta latina, románica, hispanoamericana o española) y otra más vinculada al área de Lingüística (clases de Gramática, Pragmática, comentario lingüístico de textos o Lingüística, por ejemplo):

La forma en que se podría presentar, una vez seleccionado el vocabulario que interesaría transmitir, sería a través de agrupaciones en campos semánticos:

- Relacionados por tema: análisis sintáctico, crítica literaria, literatura románica, lingüística tradicional, gramática generativa...
- Agrupados por sinonimia / antonimia.
- Agrupados por parejas
- Recogiendo familias de palabras
- Conectores discursivos

Sin embargo, se debe presentar de una forma más atractiva y lúdica, además de integrada con el resto de destrezas, para que a los alumnos les resulte más dinámico el aprendizaje⁴¹ y cuenten con estrategias y herramientas que les faciliten la labor de reconocer el vocabulario específico y poder entenderlo y aplicarlo en el contexto pragmático. Las clases de actividades que se podrían proponer para trabajar el léxico serían:

a) Juego de las definiciones:

Se toma un artículo de investigación que se tengan que leer los estudiantes en los estudios de Filología: “La oración”⁴², por ejemplo. Se buscan aquellos términos que más problemas puedan ocasionar a nuestros

⁴¹ Puesto que ya tendrán tiempo a lo largo de sus estudios universitarios de realizar largas memorizaciones de listas, términos... para pasar sus exámenes finales.

⁴² De la Gramática de Ignacio Bosque.

estudiantes y con la clase divide en grupos, les repartimos a éstos las tarjetas confeccionadas con las palabras y las tarjetas con las definiciones se guardan en una caja a modo de bingo que el profesor irá sacando y leyendo, de manera que los estudiantes tendrán que relacionar la definición con las palabras, ganando el grupo que más aciertos haya obtenido.

b) Juego de las asociaciones:

Se divide la clase en equipos que competirán entre ellos. El profesor les entrega a cada uno de ellos un comentario crítico literario de un poema de Lorca desordenadas las partes y también en otra tarjeta los nombres de las partes que componen un comentario crítico de texto: autor, biografía, síntesis, comentario crítico, análisis del fondo, análisis de la forma, opinión personal... Los alumnos deben relacionar los términos con las partes del texto y posteriormente, como ya conocen la estructura de un comentario de texto, deben saber recomponer el orden.

c) Juego de relación de actividades:

El alumno debe encontrar la relación de actividades correspondientes, presentadas en una lista aparte, a cada uno de los dos términos propuestos:

o **Profesor / Estudiante**

a) debe tomar notas
b) ofrece explicaciones
c) digresiones temáticas
d) realizar las tareas de casa
e) completar bibliografía
f) ...

o **Lingüística / Literatura**

o **Historia de la Lengua / Dialectología**

o ...

3.2 Cómo trabajar los textos

El eje central de las diversas actividades que se desarrollan en la clase suele constituirlo un texto. En torno a él gira la acción en el aula y sirve a los profesores como columna vertebral en la que se articulan los diferentes componentes lingüísticos. La particularidad de este fin académico y que lo diferencia del resto, al ser nosotros mismos también profesionales del lenguaje con una formación en Filología Hispánica, es que el contenido del texto, en este caso, hace que el texto no sea un instrumento en sí mismo, un pretexto, puesto que los contenidos son tanto del interés del alumno como del profesor, al compartir el mismo interés filológico⁴³.

En la clasificación de textos recogida por Eurin y Henao se han presentado dos tipos de mensajes, que hacen referencia a dos tipos de textos, los mensajes escritos y los mensajes orales.

3.2.1 Textos orales.

En el mundo académico real de las clases universitarias la secuencia que sigue el proceso de “aprendizaje” es como sigue: los estudiantes se enfrentan a un nuevo tema –o aspectos nuevos de dicho tema– a través de sus “sermones de clase”. Mientras los estudiantes toman notas e –idealmente– realizarían lecturas posteriores por su cuenta de la bibliografía sobre el tema. Finalmente se les pide que sean capaces de reproducir parte de ese contenido en un examen. Así que, en otras palabras, en la situación real del contexto académico universitario la secuencia es escuchar, tomar notas, leer, asimilar y responder a un proceso de evaluación.

⁴³ En el caso, por ejemplo, del Español de la Medicina, los contenidos de los textos usados –textos médicos o de la Ciencia– no son del interés del profesor, pero sí del alumno. Al profesor ese texto le sirve como pretexto para presentar vocabulario relacionado con los intereses de los alumnos, estudiar usos gramaticales, introducir conectores del discurso, etc., es decir, para realizar una explotación didáctica del mismo.

Sin embargo, aunque la primera tarea que deban realizar sea escuchar los textos orales del discurso de los profesores, en la enseñanza de lenguas para fines académicos el estudio de las destrezas orales se ha quedado atrás en este respecto y se ha venido concentrando más en las destrezas escritas: lectura y escritura. Sin embargo, las destrezas orales, en estos días de programas de intercambio universitario donde se les pide a los estudiantes hacer uso del español como medio de instrucción en el aula, deberían formar parte importantísima de su programa de estudios, de manera que sean capaces de comprender la información dada oralmente por los profesores y compañeros en la clase, pero también para que estén familiarizados con las formas orales, la pronunciación de las palabras y capaces de asociar las formas escritas a sus pronunciaciones.

Así que escuchar se puede definir como la habilidad para recibir y decodificar la comunicación oral a través del procesamiento de muestras de lengua. Es un proceso que funciona en dos direcciones: recepción o decodificación del *input*, y producción. El proceso que realiza un receptor es:

1. Percepción: identificar los sonidos del discurso y saber discriminar palabras, segmentando el discurso en unidades familiares y reconocibles.
2. Decodificación: se refiere a los medios con los que el que escucha consigue dar sentido al mensaje dividiéndolo en partes y no en una concatenación de simples palabras. En este punto son importantes las palabras clave. En esta parte del proceso es donde debe reconocer el significado léxico, percibir relaciones gramaticales, prestar atención al orden de las palabras, los conectores discursivos, marcadores temporales, etc.
3. Predicción y selección, es decir, una escucha selectiva con un fin específico en mente. Este hecho reduce la tensión en el estudiante y hace que no deba poner todos sus esfuerzos en entender el discurso palabra por palabra.

Los textos orales que podemos encontrar recogidos en este apartado, específicos del contexto académico de Filología, son:

- discurso oral del profesor: digresiones temáticas sobre la materia de estudio (destreza: comprensión oral)
- Turno de preguntas (destrezas: comprensión y expresión oral; interacción)
- Presentación de un trabajo: corrección de ejercicios, comentario literario, etc. (destrezas: expresión oral)
- Discusiones con los compañeros de clase y el profesor (destrezas: comprensión y expresión oral; interacción).
- Lectura de poemas o partes de un texto literario en voz alta (destreza: expresión oral)
- Prácticas de teatro (destrezas: comprensión y expresión oral; interacción).

No obstante, estos textos no los podemos trabajar de manera separada, sino que debemos aplicar en el diseño del curso un modelo integrado de destrezas donde todas estarían presentes, aún cuando, dependiendo de las unidades didácticas, una o alguna destreza tenga preponderancia. La interacción de las cuatro destrezas da a las actividades variedad, de manera que no deja lugar al aburrimiento, pues si esto ocurre el estudiante desconecta y no hay aprendizaje⁴⁴.

¿Cómo se pueden trabajar estos textos orales? En primer lugar deberíamos recoger muestras reales orales, colaborando con los profesionales de las materias universitarias de los Departamentos de Filología Hispánica, realizando grabaciones de sus clases universitarias para contar con material

⁴⁴ Hutchinson & Waters, 1987, *English for Specific Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press, pág. 76: "Variety is not just a nice thing to have for its own sake: it is a vital element in keeping the learners' minds alert and focussed on the task in hand. Processing the same information through a variety of skills is one way of achieving reinforcement while still maintaining concentration". [La variedad no es tan solo algo bonito que haya que incluir por que sí: es un elemento vital para mantener la mente del aprendiz alerta y enfocada en la tarea que está realizando. Procesar la misma información a través de una variedad de destrezas en una de las maneras de conseguir el refuerzo además de mantener la concentración].

audiovisual relevante para nuestros alumnos. Se pueden grabar las actuaciones de diferentes profesores de diversas materias, y estos textos se deben transcribir. El uso de estos videos nos permitirá un aprendizaje contextualizado de nuestra lengua académica. Para el presente estudio no se cuenta con dicho material, sin embargo, dentro del proyecto ADIEU sí hay incluido un video con dicho material oral.

Dicho material audiovisual, ya sea grabación o video, no está graduado, dado que se trata de la muestra oral real a la que los estudiantes deberán enfrentarse en sus clases universitarias, pero las actividades de trabajo sí que lo estarán. Y, ¿cuáles son estas actividades? ¿Cómo deberíamos trabajar este aspecto como profesores de este fin académico?

- ❖ Ejercicios de pronunciación, ya que aunque que adquieran una perfecta pronunciación no es lo más importante y prioritario, tampoco es válido cualquier realización oral: una pronunciación, aunque con influencias de la L1, que no presente rasgos que la hagan incomprensible es lo que se pretende con estos alumnos. Sin embargo, para alumnos cuya pronunciación es ya aceptable pero mejorable, también deben ser atendidos. Para estos ejercicios, conviene ejercicios de lectura: bien cuando realizan su presentación o leen su comentario o su reseña, en estos casos el profesor debe corregir, donde corregir significa repetir una emisión correcta después de la pronunciación del alumno, aunque nunca interrumpiendo su discurso, sino que debe ser a la conclusión del mismo.

También debemos pensar en qué tipo de lectura conviene dar a los alumnos para trabajar la pronunciación, ya que lo que más interesa en este campo de estudio será trabajar el ritmo y la rima, las pausas, la entonación, la fuerza... principalmente con textos poéticos o teatrales.

- ❖ Se puede realizar una lectura de un texto por parte del profesor, prestando atención a las pausas, entonación, etc. Como el alumno puede tener enfrente el texto, no es auténticamente un ejercicio de comprensión oral, sino un ejercicio de asociación de sonidos con palabras, de pronunciación con escritura.
- ❖ Pero normalmente en el desarrollo normal de las clases universitarias, la comunicación entre profesor y alumno es en gran parte espontánea y sin guión preliminar⁴⁵, pero en este caso el contexto académico está muy marcado⁴⁶. Para trabajar este aspecto del discurso libre en el aula, es donde debemos servirnos del material audiovisual o multimedia. Se pueden realizar visionados de videos de clases de Filología donde se trabaje:
 - Pre-actividades de lectura, introductorias al tema, con el fin de contextualizar el visionado y que de esta manera les sea más fácil la comprensión
 - Pronunciación y lenguaje gestual del profesor.
 - Ejercicios de huecos que el estudiante rellena según escuchan. Estos ejercicios pueden servir para trabajar el vocabulario específico.
 - Toma de notas mientras observan el video (actividad que posteriormente deberán realizar en el aula universitaria)
 - Preguntas de respuesta controlada, semi-abiertas o ejercicios para relacionar un título con una parte del vídeo que deben completar los estudiantes posteriormente al visionado del

⁴⁵ Sin guión preliminar en el caso de la relación profesor-alumno, dado que el profesor universitario puede utilizar, o no, guiones para el desarrollo de su clase.

⁴⁶ De manera que el estudiante tiene conocimientos previos sobre el tema a tratar en clase, puesto que hará referencia a alguna de las lecturas de casa, ya sean éstas novelas, poemas, artículos de investigación o capítulos en un manual...

video. Es una actividad más libre y de comprensión global.

Probablemente un curso de estas características será la única oportunidad que muchos de estos estudiantes internacionales tendrán para conocer los textos académicos formales previo a su ingreso en el sistema universitario español. De modo que para ayudarles a pasar del uso del español general a un uso académico, esto conlleva la adquisición y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje, que incluyen: toma de notas, resumir, predecir significado, reconocer funciones lingüísticas y retóricas del lenguaje, desarrollar el pensamiento crítico, organizadores gráficos, mapas semánticos, etc.

3.2.2 Textos escritos

Escribir conlleva la doble tarea de decidir qué decir y cómo decirlo. Es un hecho que escribir constituye una parte fundamental del trabajo universitario y en las carreras profesionales de los licenciados universitarios, especialmente en el campo estudiado de la Filología. Los estudiantes universitarios se tienen que enfrentar a gran variedad de tareas de escritura según su trabajo avanza en los estudios. Y aunque las tareas escritas varíen de forma dependiendo de los estudios, éstas son similares en dos aspectos: se van haciendo progresivamente más complejas y exigentes según se avanza en el programa; y necesitan estar escritas académicamente.

Todo texto escrito sigue unas convenciones, así como unas disciplinas académicas. También tiene formas convenidas que sus autores deben usar si quieren que otros miembros de su comunidad académica y científica entiendan lo que está escribiendo. Además, las disciplinas suelen gobernar el tipo de estilo y voz que el autor debe usar si desea que el documento sea aceptable para otros en el mismo campo.

La mayor parte de los textos que se utilizan en las Humanidades, y por tanto en la Filología, suelen ser por un lado bien una reflexión personal, bien una interpretación crítica, bien literatura (que podríamos considerar todos estos como textos de prosa narrativa), y por otro textos expositivos o científicos⁴⁷. El estudiante debe conocer y trabajar todos los textos, tanto los narrativos como los expositivos, algo que en otros estudios universitarios, como Ingeniería o Turismo, por ejemplo, no ocurre, dado que tan sólo habría que prestar atención a los textos científicos (artículos de investigación, manuales, etc.).

Sin embargo, para escribir es necesario disponer también de ciertas habilidades lectoras, puesto que lectura (comprensión escrita) y escritura (expresión escrita) están íntimamente relacionadas. La lectura debe servir como punto de partida para la reflexión y/o la interpretación. Esta interrelación entre comprensión lectora y expresión escrita es tan natural que la segunda no existiría si no se dominase la primera, el hecho de un adecuado nivel de lectura influye de forma muy decisiva en el rendimiento académico de cualquier persona posibilitando una correcta adquisición de conocimientos sobre cualquier materia. Incluso muchas de las estrategias que utilizamos para desarrollar la comprensión lectora nos sirven, al mismo tiempo, para enseñar a nuestros alumnos a escribir. Estas habilidades incluyen comentar, tomar notas, resumir, parafrasear, sintetizar, criticar, etc. Además el estudiante también necesitará técnicas de escritura: planear, hacer borradores, revisar los borradores, esquematizar, etc. Por lo tanto la lectura es el paso previo a la escritura y debe considerarse como una ayuda para el futuro escritor.

⁴⁷ La estructura básica del discurso científico consiste en un planteo del problema, una búsqueda de solución, su justificación y una conclusión. Queda recogida en el siguiente cuadro:

FASE DE PREGUNTA + (problema) ¿Por qué? ¿Cómo?	+	FASE RESOLUTIVA + (resolución) (Porque)	+	FASE DE CONCLUSIÓN (conclusión –evaluación)
--	---	---	---	--

Hasta hace poco las actividades de lectura habían consistido tradicionalmente en instrucciones lingüísticas, centradas casi exclusivamente en el nivel gramatical y léxico, más que en instrucciones de lectura.

Si deseamos mantener esa interacción entre la lectura y la escritura ésta debe practicarse dentro de la propia clase y no como una tarea extra que se realiza fuera del curso. Si consideramos la escritura como algo complementario a la clase puede ocasionar varios inconvenientes:

- El alumno considera la escritura como una tarea impuesta y pierde motivación.
- Como es una actividad solitaria, no puede ser una actividad comunicativa.
- No se corrige en el momento, normalmente al día siguiente, con lo que el alumno sigue perdiendo interés.

El proceso de escritura conlleva varias etapas, que si el estudiante llega a dominar podrá completar con éxito la tarea de escribir. Este proceso no se refiere únicamente a las tareas de escritura, sino también a las de pre-escritura: leer el texto (ensayo, artículo, poema, biografía...), recoger ideas, planear el texto propio, escribir tu texto en un borrador, revisar el texto y, finalmente, escribir la versión definitiva.

El primer paso en el proceso de escritura es leer la tarea, procesar el texto para saber:

- a) sobre qué trata el texto,
- b) cuál es la intención del autor a la hora de escribir el texto y
- c) en qué posible contexto se puede utilizar o nos piden utilizarlo.

Saber leer es una tarea compleja, ya que implica no sólo percibir y descifrar los signos gráficos, sino comprender lo que se lee y ser capaz de juzgar el mensaje transmitido por el autor. Así que nuestro objetivo principal es crear en el aula una atmósfera adecuada que propicie el interés del alumno por

la lectura, aportando las herramientas necesarias para la correcta práctica y el posterior dominio de dicha destreza con el objetivo final de convertirla en una actividad útil e interesante para los alumnos.

Es importante también conocer la audiencia de dicho texto, puesto que está interrelacionado con las estrategias que se deban utilizar: si la audiencia conoce menos que el escritor, el fin es normalmente de instrucción (caso de los manuales); sin embargo, si la audiencia conoce igual o más que el escritor, el fin de éste es mostrar familiaridad, conocimiento e inteligencia; en último caso tenemos una audiencia, el profesor, que sabe más que el escritor y que además tiene la tarea de calificar ese texto. Todas estas posibles situaciones se pueden encontrar en la situación académica de Letras.

Existen tres intenciones generales a la hora de escribir, que pueden darse en el mismo texto aunque una de ellas predomine:

- ❖ Explicar
- ❖ entretener
- ❖ persuadir

El estudiante debe recoger, a través de la lectura del texto, tanta información como le sea necesaria antes de ponerse a escribir. Sin embargo no debemos dejarle solo ante la tarea de lectura. La actividad de la lectura implica una búsqueda de información en la palabra escrita. Sin embargo, hay muchas clases de información y diferentes finalidades al leerlas, con lo que el alumnos debería plantearse las siguientes cuestiones: ¿Qué tipo de información necesitamos?, ¿Para qué la necesitamos?, y dependiendo de ello ¿Cómo la buscamos?

Grellet, en su libro *Developing Reading Skills* (1981) expone una serie de técnicas que pueden ayudar a la lectura comprensiva:

- *Sensitizing* (“sensibilizar”): realizar ejercicios que capaciten al alumno a deducir el significado de las palabras nuevas o frases ambiguas para evitar que se detenga ante la menor dificultad que encuentre en la comprensión del texto.
- *Predicting* (“predecir”): puede ser considerada más una habilidad, consiste en que a partir de sus conocimientos de gramática y el uso del sentido común, junto con la cultura adquirida, intuyan lo que viene a continuación expresado en el texto.
- *Previewing* (“vista previa”): reconocimiento de ciertos rasgos que destacan a primera vista en el texto, tales como el título, capítulos, párrafos e incluso información no verbal como esquemas, fotos, tipos de letra...
- *Anticipation* (“anticipación”): utilizar el conocimiento adquirido previamente por el alumno sobre un tema.
- *Skimming* (“leer entre líneas”): realizar una lectura rápida para captar el tema central del texto, cómo está organizado y cuál es la idea del autor.
- *Scanning* (“escanear”): localizar específicamente información concreta del texto: una fecha, un nombre, una definición...

En el diseño del curso será importante aumentar en la medida de lo posible el nivel de vocabulario mediante la consulta del diccionario y la realización de ejercicios de carácter léxico, de los que ya se han hablado anteriormente. Servirán como actividades de calentamiento para permitir una mejor comprensión del texto.

El lector debe fijar su atención en las palabras clave, dado que su entendimiento le facilitará en gran medida la comprensión del sentido general del mensaje. Así mismo debe prestar atención a la coherencia y la cohesión de las frases y párrafos, puesto que el reconocimiento de las expresiones adverbiales, las conjunciones, figuras retóricas, abreviaturas, etc. le permitirá

una mejor captación de la estructura y el significado de la información escrita, que después puede utilizar en el proceso de escritura para su propio texto.

Como herramientas que pueden ayudar al estudiante a conseguir una lectura comprensiva del texto, conviene trabajar la técnica del subrayado, la realización de esquemas y la elaboración de resúmenes.

Una primera lectura rápida de los distintos párrafos del texto nos permitirá una primera familiarización con éste, pero resultará insuficiente para la comprensión total del mismo y exigirá por tanto una lectura posterior mucho más reposada que aporte un conocimiento más completo del contenido, del sentido y de las ideas generales y específicas, posibilitando en los casos que así fuera necesario un análisis crítico del texto. Para que la lectura profunda se lleve a cabo en óptimas condiciones resulta muy beneficioso poner en práctica ciertas técnicas favorecedoras de la comprensión lectora como son las anteriormente mencionadas: subrayado, realización de esquemas y la elaboración de resúmenes. Estas técnicas deberían ser trabajadas en el diseño del curso con los textos que se les ofrezcan en las diferentes unidades didácticas:

- **SUBRAYADO**

Consiste en destacar mediante un trazo las partes esenciales de un escrito (ideas, palabras, datos más importantes) que nos ayudan a obtener la síntesis del mismo.

El uso excesivo de éste dificultará la comprensión del mismo. Resulta conveniente el uso de diferentes formatos y/o colores, dependiendo del tipo de información que se quiera destacar (ideas principales, secundarias, fechas, etc.).

Se debe subrayar toda aquella información que resulte imprescindible para la comprensión del conjunto, es decir, las ideas principales y más importantes, los nombres propios, los detalles más explicativos... dejando sin subrayar las ideas secundarias, los adjetivos, las ejemplificaciones...

Los beneficios que cabe mencionar más importantes que se pueden obtener de la práctica del subrayado son:

- que permite resaltar las ideas más principales del texto
- que favorece la capacidad de análisis, síntesis, observación y jerarquización de datos
- que desarrolla la capacidad comprensiva
- que facilita el estudio y posterior análisis del texto
- que repercute de forma muy directa en una mejora sustancial del rendimiento académico del alumno.

- **REALIZACIÓN DE ESQUEMAS**

Tras haber realizado la técnica del subrayado, debemos preparar a nuestros estudiantes a otra tarea más compleja, como es la elaboración de esquemas de un texto en lo que se destacan de forma clara y concisa las ideas principales y secundarias de cada párrafo y relacionándolos entre sí de forma jerárquica. Dicho esquema podrá realizarse en formas gráficas diversas, aunque deberá ir siempre encabezado por un título que exprese de forma clara mediante una frase breve la idea general del texto. Al título le deben seguir la enumeración de las distintas ideas principales del texto, seguidas de las ideas secundarias que acompañen a cada idea principal.

Sirva de ejemplo el siguiente modelo de esquema:

ESTRUCTURA DE UN ESQUEMA

		1ª idea secundaria – detalle o ejemplo
	1ª IDEA PRINCIPAL	2ª idea secundaria – detalle o ejemplo
		3ª idea secundaria – detalle o ejemplo
TÍTULO	2ª IDEA PRINCIPAL	1ª idea secundaria – detalle o ejemplo
		2ª idea secundaria – detalle o ejemplo
		3ª idea secundaria – detalle o ejemplo
	3ª IDEA PRINCIPAL	1ª idea secundaria – detalle o ejemplo
		2ª idea secundaria – detalle o ejemplo
		3ª idea secundaria – detalle o ejemplo

De la realización de esquemas se derivan igualmente numerosos beneficios para el alumno, ya que:

- ha debido dedicar tiempo y esfuerzo a la actividad lectora, de forma comprensiva, puesto que tiene que realizar un estudio mucho más profundo y activo del texto,
- pone en juego su capacidad de síntesis y análisis, lo que facilita la fijación y retención de los contenidos fundamentales del mensaje escrito
- permite la captación de la estructura del texto con sus ideas y datos más relevantes de un solo golpe de vista

• ELABORACIÓN DE RESÚMENES

La redacción de resúmenes constituye junto con la técnica del subrayado y la realización de esquemas una de las técnicas básica para el estudio y la adecuada comprensión de cualquier materia, y es por tanto una de las prácticas que siendo utilizada básicamente en el desarrollo de la comprensión lectora resulta fundamental en el proceso de aprendizaje, además de una buena práctica de la destreza de escritura.

El resumen es una actividad textual compleja, que se debe enseñar, ya que “pone en juego una serie de mecanismos (cognitivos) de comprensión y producción a los que está sometido todo proceso discursivo o textual, ya que se trata de jerarquizar información. Es también complejo, porque exige tener en cuenta al interlocutor (el destinatario), la finalidad y el contexto en el qué y el para qué se requiere esta estrategia”⁴⁸. Resumir es una técnica y como tal, su estudio es lento y, a veces, largo y pesado.

A la hora de resumir se debe realizar teniendo en cuenta el texto en su conjunto, considerando el párrafo como unidad de significado. No es posible escribir un resumen oración por oración. La extensión del resumen no debe superar nunca el 30 por ciento del texto original, sin que ello implique la omisión de las ideas principales del mismo, que además deben estar expresadas de un modo personal por el autor.

Hay que prestar especial importancia a los mecanismos de coherencia y cohesión del texto, que serán los que le permitan organizarlo y estructurarlo debidamente.

La profesora Álvarez Angulo (1995: 495) presenta un esquema de actuación metodológica para realizar los resúmenes con éxito:

1. Lectura del texto base (ya hemos visto las diferentes técnicas para la lectura comprensiva).
2. Análisis y selección de la información. Localización de la idea o ideas globales (para lo que sirve la técnica del subrayado).
3. Representación esquemática de la(s) MES: su SE (utilizando los esquemas).

⁴⁸ Álvarez, 1995: 493.

4. Transformación del texto a partir de los mecanismos lingüístico-textuales.
5. Escritura del texto resumido (reformulación), a partir del texto base. Es una síntesis del mismo, simplificando la estructura gramatical de las frases y los párrafos, manteniendo el orden lógico de los mismos y haciendo uso de un número menor de palabras.

Por lo tanto, para resumir este punto: partiendo de la estructura ofrecida por un buen esquema se puede confeccionar el resumen, en el que se lleva a cabo un proceso de síntesis consistente en extraer las ideas más importantes de un texto, a fin de darle forma escrita posteriormente utilizando para ello un número menor de palabras de las aparecidas en el texto original, teniendo siempre en cuenta las pautas básicas de corrección, coherencia y cohesión que exige todo buen texto; es decir, el orden lógico de las oraciones dentro de los párrafos, la relación de unas oraciones con otras, de unos párrafos con otros... que en la mayoría de los escritos de carácter técnico y académico se caracteriza por presentar un orden muy concreto:

1. Introducción del tema
2. Explicación / Ilustración del mismo
3. Conclusión

Como beneficios de esta técnica podrían señalarse:

- La capacidad de síntesis y de análisis que desarrolla el estudiante.
- Trabaja la destreza de la escritura, realizando una primera organización de la estructura textual con los mecanismos necesarios para tal efecto.

Así que con esta serie de técnicas de gran ayuda para la lectura, el estudiante puede trabajar los textos que le son necesarios para la clase

universitaria y abstraer el máximo de información posible, con un gran esfuerzo al principio, pero a medida que trabaje más y más textos, el uso de las diferentes técnicas lo realizará casi de manera natural. De modo que una vez leído el texto, sobre el que el estudiante debe trabajar, tanto en el curso de fines académicos como en el curso universitario, queda que planee su propio texto y restrinja su tema, a no ser que este venga impuesto por el profesor. Para la planificación puede resultar útil la técnica de *clustering*, es decir, en mitad de una hoja en blanco escribir el tema específico sobre el que va a realizar el texto, a su alrededor ir agrupando las ideas principales y palabras o términos clave, de esta manera recoge, de modo esquemático, la planificación de su texto que después desarrollará.

A la hora de escribir el texto académico, éste responde a una serie de convenciones de organización y de expresión que tienen una aceptación generalizada en el mundo académico. Responde a una estructura fija, que el estudiante debe conocer. Un buen párrafo debe tener unidad, coherencia, un contenido adecuado y debe estar claro para el lector.

Detengámonos ahora en analizar brevemente las diferentes clases textuales que se pueden encontrar nuestros estudiantes internacionales en las clases universitarias, bien para leer así como para escribir. Como se ha mencionado anteriormente, la mayoría de textos en el área de Humanidades corresponderán a los textos narrativos o expositivos. En el estudio que realiza la profesora holandesa Neff sobre el procesamiento del texto (1993: 47), ofrece una clasificación de tipología textual, aunque esto no significa que deban aparecer por separado, sino que, en ocasiones, aparecen recogidos varios tipos de texto en uno mismo:

- a) *Exposición*: significa “explicar”. Es la forma más frecuente en libros de texto y manuales
- b) *Descripción*: es parecido a “pintar con palabras”. La descripción pura ocurre en pocas ocasiones ya que necesita que las otras formas den el movimiento, por lo que se puede

combinar con los textos expositivos y con la narración. Se suelen utilizar gran cantidad de adjetivos así como símiles y metáforas.

c) *Narración*: puede ser real o imaginaria. Es el relato de una historia, ficticia o verdadera. La narración suele seguir un esquema prototípico:

- Orientación: presenta a los personajes y establece el escenario.
- Complicación: presenta un problema y lo conduce a una crisis
- Resolución: conclusión del problema (si se puede llegar a resolver, puesto que a veces se queda sin resolver)

d) *Argumentación*: es un intento de mostrar a través de hechos lógicos que una declaración es verdadera o falsa. Es un intento de cambiar las convicciones de la otra persona, del lector. El esquema prototípico que sigue es:

- Introducción de la tesis: presentación del punto principal del argumento, revisión de fuentes y de material, declarar la intención del texto, etc.
- Comenzar la presentación de argumentos que lo sostienen: apoyarse en proposiciones que se basan en datos obtenidos, referencias, supuestos compartidos, etc.
- Conclusión: consolida todos los argumentos a la proposición principal.

Los estudiantes internacionales en el área de Letras, deberán enfrentarse con frecuencia a todos estos tipos de textos: narrativos y descriptivos en los comentarios literarios, lectura de literatura, ensayos, etc.; y expositivos y argumentativos en el área de la Lingüística, que es una ciencia, por lo que con frecuencia se recurren a estos tipos de textos. De manera que

los trabajos que deberán realizar en las asignaturas del Departamento de Lingüística y Lengua, deberán seguir ciertas concepciones académicas, por lo que es importante también trabajar con dichos estudiantes las características textuales, para que vayan adquiriendo las técnicas y habilidades necesarias para realizar con éxito esta tarea. Dichas características son (Neff, 1993: 154 y ss.):

- Existen determinadas marcas textuales que son importantes para poder entender adecuadamente, y con mayor prontitud también, los textos, ya que revelan, por una parte, “la organización microestructural del texto, además de la macro y superestructural”.
- Pretenden informar, aportar conocimientos, transmitir saberes. Tienen la voluntad de hacer comprender.
- Se produce en una situación de comunicación determinada (clase, conferencia, recolección de artículos, etc.), así que en función de esta situación de comunicación, el contenido del texto se organiza según un plan determinado, y la forma del texto presenta también características específicas. Utilización de determinados organizadores, elección de tiempos verbales concretos, voz del texto, etc.
- Debe mantener un equilibrio entre lo que se supone más o menos conocido por el lector y el aporte de informaciones nuevas. Se produce, pues, un conocimiento compartido.
- Existen una serie de mecanismos lingüísticos y textuales que permiten realizar el enlace de la información nueva y la supuesta:
 - o Conectores lógicos y organizadores textuales. Establecen una serie de relaciones, que pueden ser del tipo siguiente:

aditivos: “además”, “también”, “aún”, “otro aspecto”...

temporales: “entonces”, “pronto”, “después”, “antes”...

causales: “por lo tanto”, “porque”, “consecuentemente”...

adversativos: “pero”, “sin embargo”, “no obstante”,
“por el contrario”...

- Organizadores intra, meta e intertextuales:
 - organizadores metatextuales*: guiones, números, subrayados, diferentes tipos de letra...
 - organizadores intratextuales*: remiten a otra parte del texto (“cf. *supra*”)
 - organizadores intertextuales*: remiten a otro texto de autor identificado (sistema de citas)
- Utilización de formas supralingüísticas: títulos, subtítulos...
- Uso de deícticos
- Uso de anáforas
- Marcas de modalización (*puede que, probablemente, cabría la posibilidad...*)
- Precisión léxica, con profusión de tecnicismos y cultismos.
- Repetición de conceptos
- Escaso empleo de valores estilísticos.

Todos estos elementos deben estar incluidos dentro del presente curso y se deben trabajar a lo largo de las diferentes unidades didácticas. La tipología de actividades, siguiendo a la profesora Mar Duque (1992: 261), que se pueden trabajar son:

- Emparejar:
 - Oraciones separadas: un sujeto con su predicado verbal
 - Orden de constituyentes
 - Términos opuestos
 - Términos sinónimos
- Reordenar los constituyente dentro de una frase
- Colocar los conectores discursivos en un texto
- Trabajar reglas de puntuación, revisando si son correctos los ejemplos que se le presentan.

- Actividades de reconocimiento:
 - Identificar elementos o palabras y subrayarlos (conectores del discurso, estructuras gramaticales, bloques de información...)
 - Identificar expresiones poco apropiadas para un determinado estilo o tono.
- Actividades de organización del discurso: ordenar una serie de oraciones o párrafos de manera que constituyan un texto coherente.
- Ejercicios de evaluación: evaluar dos textos de manera que se identifique la versión más correcta, justificando la selección.
- Ejercicios centrados en la práctica y manipulación de estructuras gramaticales y retóricas principalmente a través de las transformaciones:
 - Transformar un tipo de esquema a otro distinto.
 - Abreviar o ampliar resúmenes
 - Combinar una serie de oraciones dadas con los conectores adecuados de tal modo que formen un texto coherente
 - Combinar frases de tal modo que se construyan oraciones compuestas mediante el uso, por ejemplo, de relativos, conjunciones, etc.
- Ejercicios de escritura controlada:
 - Completar un texto con la información de una tabla o gráfico
 - Completar una tabla o esquema con la información de un texto
 - Construir oraciones sobre frases y palabras dadas, utilizando una determinada estructura gramatical
- Ejercicios de escritura guiada:

- Completar un texto al que le falte el principio o final.
 - Completar un texto mutilado según el criterio del profesor, dependiendo de los fines perseguidos.
 - Construir un texto a partir de información visual (diagramas, gráficos, tablas, etc.)
- Ejercicios de redacción de textos a partir de la imitación de modelos proporcionados por un texto leído:
- Redactar un texto a partir de unos modelos dados sobre contenido y organización.
 - Redactar un texto a partir de un modelo dado sobre un determinado esquema.
- Actividades extra-académicas, constituyen ejercicios de escritura libre.

De modo que si a través de un curso de estas características conseguimos transmitirles las habilidades y técnicas necesarias para que sepan trabajar un texto y puedan realizar textos similares, el estudiante posteriormente en el aula universitaria no encontrará problemas a la hora de trabajar los suyos propios.

Es muy importante que cuando el estudiante ha terminado su texto, lo revise, para comprobar que el proceso de escritura se ha desarrollado correctamente, no hay fallos de estructuración ni de organización, etc. En este estadio del proceso de escritura es donde el autor debe atender a la corrección en la puntuación, ortografía, elección de términos, un uso correcto de éstos, etc⁴⁹. La corrección del texto no es tan sólo una cortesía que el autor deba

⁴⁹ Se le puede pasar al estudiante tablas de puntuación o de baremación como la propuesta en el PROYECTO BABAR, donde aparecen recogidos todos los elementos de un texto: contenido, organización, uso de la lengua, vocabulario y presentación, de manera que el propio estudiante puede realizar una autoevaluación de su texto para conocer así aquellos aspectos donde presenta más carencias. Estas tablas aparecen recogidas en el estudio de la profesora Argüelles Álvarez (2002) "Evaluación y calificación de resúmenes de textos expositivos en el aula de IFE".

realizar por el lector, sino que un texto con una falta en la corrección, puede afectar a la comunicación, ya que ese texto quizá pueda resultar inteligible. Entonces el autor debe realizarse dos preguntas: ¿Es el español usado preciso? ¿Dice mi texto lo que yo quiero decir? Tras realizar esta última revisión del documento, puede subsanar las correcciones que haya encontrado y escribir la versión final del documento.

¿Cómo debemos trabajar posteriormente sus trabajos escritos en la clase de Fines Académicos? El mejor modelo propuesto e integrador de todas las destrezas para trabajar los textos en clase, parece el que propone la profesora Alejos Juez en su trabajo “Estrategia didáctica para fomentar la participación del alumno en un curso de IFE de comprensión lectora” (1994: 205). Aunque dicha autora presente este modelo de actuación de clase para la lengua inglesa, se puede considerar también válido para nuestra clase de Fines Académicos. Este modelo es el que mejor representa el cambio de roles entre profesor-alumno, ya que da el paso de estudiante pasivo a estudiante activo⁵⁰:

1. Tras la selección del texto el alumno realizará en casa el análisis del mismo y con anterioridad a la exposición de su trabajo entregará a sus compañeros una copia del texto para que pueda ser leída y revisada por estos en casa.
2. Ya en clase el alumno iniciará la actividad leyendo en voz alta el texto con el fin de que el profesor realice las correcciones de pronunciación y entonación que considere oportunas.
3. La lectura del texto dará paso a la exposición detallada de los elementos léxicos, al análisis de las estructuras gramaticales más complejas y al estudio de la organización interna del texto.
4. A continuación el alumno aportará comentarios y sugerencias sobre el texto e intentará dar respuesta a las dudas planteadas

⁵⁰ Recuerda el esquema de este modelo de actuación, la forma de la enseñanza en el modelo “Program Based Learning” (Aprendizaje basado en problemas), aunque adaptado a la enseñanza de segundas lenguas.

por sus compañeros o el propio profesor (quien puede conducir el debate, ya que posee más conocimiento específico que sus alumnos)

5. Superada la primera fase del proceso, el alumno responsable de la actividad planteará a sus compañeros aquellas dudas a las que él no sepa dar respuesta, lo que originará la participación activa del resto de alumnos a través del comentario y la discusión de aquellos aspectos más conflictivos del texto.
6. A partir de dicho momento el profesor pasará a participar activamente en el proceso vertiendo los comentarios oportunos, rectificando posibles errores, verificando explicaciones o añadiéndolas, y pondrá punto final a la actividad presentando una serie de ejercicios prácticos relacionados con el texto referentes a:
 - La comprensión parcial y global del texto (preguntas V/F, elección múltiple, preguntas abiertas, etc.)
 - El estudio y la práctica de los elementos léxicos (antónimos, sinónimos, familias semánticas, etc.)
 - El estudio o repaso de las estructuras gramaticales más importantes.

Los beneficios que presenta trabajar el texto de esta manera supone:

- Supone un cambio sustancial con respecto a las actividades cotidianas, de manera que ayuda a romper de forma positiva la monotonía diaria.
- Un mayor nivel de participación, no sólo entre los alumnos involucrados en la tarea, sino con todo el grupo.
- Fomenta la actividad comunicativa entre los propios compañeros.

- Fuerza al alumno encargado de la tarea a prepararse de forma concienzuda su trabajo de análisis y exposición del texto.
- Fomenta el instinto de investigación y estudio por cuenta propia, lo que refuerza inevitablemente en el alumno su competencia en la materia.

3.3 Análisis de necesidades con Fines Académicos

Uno de los pilares fundamentales de un curso de Lenguas con Fines Específicos es un buen análisis de necesidades. El aprendizaje, especialmente el de lenguas, se entiende como un modo de capacitar a los alumnos para que aprendan a aprender y a comunicarse. Se espera que profesores y alumnos decidan y negocien conjuntamente los objetivos, contenidos, las actividades de aprendizaje e incluso el sistema de evaluación del curso. Con la inclusión del Portfolio de las Lenguas Europeas, también se espera que los alumnos describan, evalúen y sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje⁵¹. No se entiende ya el aprendizaje como un proceso de transmisión de verdades y contenidos, que, por otra parte, es a lo que deberán enfrentarse la mayoría de ellos al acercarse a las aulas universitarias españolas.

La definición del concepto de necesidades no es una tarea fácil. Hutchinson y Waters en su obra *English for Specific Purposes* (1987) proponen una tipología de necesidades. Al realizar nuestro análisis de necesidades, podemos tratar de investigar una de ellas o bien todas. Así por ejemplo, podemos tratar de conocer únicamente las estrategias de aprendizaje de nuestros alumnos o conocer al mismo tiempo también sus deseos y deficiencias en el proceso de aprendizaje. Además el aprendizaje no es algo lineal a todos los estudiantes, ni tampoco todos ellos aprenden del mismo

⁵¹ Consejo de Europa, *European Language Portfolio*:
http://www.coe.int/t/dg/portfolio/Default.asp?L=E&M=/main_pages/welcome.html

modo, por lo que las necesidades deberán ser revisadas y adaptadas a lo largo del curso, puesto que ese es otro de los elementos clave en el aprendizaje: el interés del profesor por las diferencias de los alumnos y la creación de estrategias de enseñanza que respondan a esas diferencias.

El hecho de que estos estudiantes deban completar sus estudios de Licenciatura siguiendo los contenidos que marcan los planes de estudios de Filología, hace que no podamos discutir los contenidos y lecturas del curso, pues tenemos que ajustarnos a lo que marca la Orden Ministerial para dicha Licenciatura. De hecho, para la confección tanto del diseño del curso como de los materiales de clase e incluso del análisis de necesidades, debería existir una estrecha cooperación con los profesores especialistas en la materia específica de los cursos académicos universitarios.

Presentaré a continuación tres diferentes modelos de Análisis de Necesidades que se podrían realizar de manera previa al curso.

❖ **MODELO A**⁵²

Se plantea como una actividad de reflexión tanto individual como en grupos. Contiene un carácter lúdico y además activa la interacción tanto con el resto de estudiantes como con el profesor.

Paso 1. El profesor y los alumnos dialogan sobre sus intereses y expectativas con respecto al curso que se inicia, tanto de Español Específico como el curso académico universitario. En el diálogo se pueden cubrir aspectos relacionados con el perfil personal del estudiante, las situaciones en las que van a tener que hacer uso de la lengua objeto de aprendizaje, cuáles son sus expectativas y temores.

⁵² Adaptación de un ejercicio de análisis de necesidades de Isidoro Castellanos, profesor del Instituto Cervantes.

Paso 2. A partir del diálogo mantenido, el profesor propone a sus estudiantes una serie de objetivos del tipo

En este curso deseo...

- *conocer la gramática española*
- *ser capaz de entender los textos científicos*
- *escribir una tesis*
- *conocer la terminología lingüística*
- *redactar resúmenes*
- *tomar notas de clase en español*
- *entender las explicaciones del profesor en clase*
- *realizar comentarios de poemas*
- *realizar comentarios de textos literarios*
- *utilizar correctamente las reglas de puntuación y acentuación*
- *... (según la información que haya obtenido el profesor durante el diálogo)*

Paso 3. A continuación, cada alumno adjudica una puntuación a cada uno de los objetivos según el grado de importancia que tienen para él. Cada alumno otorgará el número 1 al objetivo que considere más importante y así de manera sucesiva hasta llegar al menos importante de los objetivos propuestos.

Paso 4. Los alumnos discuten entonces en pequeños grupos la prioridad concedida por cada uno de ellos a los objetivos propuestos.

Paso 5. Después de alcanzar un acuerdo, cada pequeño grupo debe adjudicar una puntuación a cada uno de los objetivos, según la importancia que para ellos tenga cada objetivo.

Paso 6. A continuación, se suman los puntos otorgados por cada grupo a cada uno de los objetivos. La suma de puntos otorgados a cada objetivo por cada grupo nos permitirá ver qué objetivos son considerados más o menos importantes por los alumnos. Los objetivos con una puntuación más baja serán los considerados prioritarios por el gran grupo.

Paso 7. En este paso, según el orden de prioridades manifestado por el grupo de clase, se agrupan los objetivos en las siguientes categorías:

- **OBJETIVOS FUNDAMENTALES:**
 - Objetivo de prioridad máxima
 - Objetivo de prioridad alta
- **Objetivos secundarios:**
 - Objetivo de prioridad media
 - Objetivos de prioridad media-baja
- **Objetivos periféricos**
 - Objetivo de prioridad baja
 - Objetivos de muy baja prioridad

Paso 8. Cada alumno rodea aquellos objetivos que tienen una prioridad muy diferente para él y para el gran grupo.

Paso 9. El profesor pregunta a sus alumnos si los objetivos que ellos consideran prioritarios coinciden con los del grupo de clase.

Este análisis de necesidades, además de establecer unas prioridades de estudio, permite al profesor conocer las diferencias individuales de cada estudiante con respecto a las del gran grupo. Hemos de tener en cuenta además el hecho de que al tratarse de un grupo tan heterogéneo de estudiantes de diferentes nacionalidades, las necesidades serán diferentes. Así por ejemplo, estudiantes de lenguas romances (francés, italiano, portugués) quizá no necesiten profundizar en el vocabulario específico de la Literatura, puesto que es más similar al de sus propios idiomas que lo que le puede resultar a un estudiante alemán, holandés o sueco.

Por último, el profesor debe ofrecer asesoramiento individual a aquellos alumnos cuyos objetivos prioritarios se diferencian marcadamente de los objetivos prioritarios del grupo de clase. Éstos deberán trabajar de manera extraescolar con la ayuda del profesor dichos objetivos, para así tratar de mantener un equilibrio en el desarrollo de las clases.

❖ **MODELO B**

Este análisis de necesidades se desarrolla de una manera más pasiva que el modelo anterior. No contiene el carácter lúdico por lo que a los estudiantes les puede parecer una prueba escrita. No obstante, se ponen en juego diferentes destrezas (comprensión y expresión escrita) que podremos evaluar y así conocer el grado de conocimiento específico que nuestros estudiantes tienen. Se puede trabajar también con la comprensión oral, si en vez de presentarles la muestra de lengua escrita, se visionan unos videos de clases de Filología⁵³. De manera que los objetivos que se persiguen con el siguiente modelo de análisis de necesidades son:

- a) comprobar si dichos alumnos son capaces de comprender los textos de diversas materias que están incluidas dentro del curriculum universitario de Filología Hispánica. La comprobación se lleva a cabo analizando una serie de términos elegidos y la relación que pueden establecer entre éstos y el contexto específico;
- b) analizar los problemas de tipo léxico que se les presentan para la comprensión de los textos. Los términos elegidos forman parte de la terminología específica recurrente en las diferentes asignaturas del área de Filología Hispánica, por lo que parece necesario que deban tener un conocimiento de dicho léxico para afrontar con éxito la tarea de clase;
- c) constatar que se les plantean problemas similares de comprensión en todos ellos.

⁵³ Existen en la actualidad esta clase de videos donde aparecen muestras de clases lectivas universitarias. Aparecen recogidos en el proyecto ADIEU, aunque sería más conveniente, siempre y cuando los profesores del área de Filología Hispánica accedieran a ello, realizar grabaciones con los propios profesores de la carrera, puesto que constituyen una muestra real del aula.

Para la realización de dicha prueba se les pasa a los estudiantes tres textos:

- Cacho Blecua, Juan Manuel, “Género y composición de los *Milagros de Nuestra Señora de Berceo*”, correspondiente a la asignatura de Literatura Medieval. Se realiza el comentario crítico de la obra de Berceo.
- “La oración”, correspondiente a la asignatura de Lengua Española III, donde se presenta el estudio generativista de la oración.
- Sánchez Delgado, Primitivo, *El proceso de enseñanza y aprendizaje*.

Este último texto pertenece a un estudio universitario diferente y no está incluido dentro de los planes de estudio de Filología, sin embargo, la intención a la hora de introducir este texto es comprobar que para la comprensión de los tres textos, les es necesario el conocimiento previo de la terminología específica, puesto que sin dicho conocimiento la comprensión de cualquiera de los tres textos les va a resultar dificultoso, sin importar qué tipo de español específico es.

La prueba consistiría en:

PRUEBA PRÁCTICA TEXTO 1
<p>5.1 La oración como unidad superior de la sintaxis.</p> <p>En las unidades anteriores hemos establecido que las palabras resultan de la combinación de unidades menores, los morfemas, y que a su vez la combinación de las palabras da lugar a unidades mayores, los sintagmas. Debemos añadir ahora que los sintagmas se combinan para formar oraciones, y que la oración es, como se ha dicho tradicionalmente, la unidad mayor del análisis gramatical. La sintaxis estudia la organización interna de las oraciones en sintagmas, y también la forma en que se articulan internamente estos sintagmas, así como los significados que cada uno posee (por separado y como parte de un entramado mayor).</p> <p>Los criterios formales utilizados habitualmente para definir la oración son dos (más adelante señalaremos algunas limitaciones de estos criterios:</p> <ul style="list-style-type: none">- la oración es una unidad bimembre integrada por un sujeto y un predicado;- la oración se caracteriza por la presencia de un verbo conjugado

**PRUEBA PRÁCTICA
TEXTO 2**

4.1.1 El espacio de opcionalidad curricular.

La posibilidad de optar por unas materias u otras permite a los alumnos elegir entre diferentes alternativas, aquellas que responden mejor a sus **motivaciones, intereses y necesidades educativas**. Se les ofrece la posibilidad de desarrollar las mismas capacidades siguiendo en parte de su **currículo** diferentes itinerarios. Esto exige una **orientación tutorial** para que realicen elecciones adecuadas. Las funciones de la optatividad son ampliar la oferta educativa mediante alternativas de conocimiento y actividad; favorecer aprendizajes globalizados y funcionales, y favorecer la orientación y transición a la vida adulta. La oferta no debe ser “más de lo mismo”, ni profundización o refuerzo de las áreas básicas. Esta **opcionalidad** debe tener un fuerte carácter orientador, lo que requiere la reflexión por parte del **equipo docente** sobre la oferta que mejor se adapta a las características del alumnado y a los recursos del centro. El **PCC** debe recoger esta oferta basada en el análisis de los anteriores aspectos.

**PRUEBA PRÁCTICA
TEXTO 3**

UNIDAD

La trama narrativa de los milagros tiene una fuerte **cohesión**. Presenta una **economía de medios** notable en los personajes y en el desarrollo de la intriga. Esta se organiza desde el resultado final para cuya resolución resulta necesaria una intervención milagrosa. En consecuencia, hay un predominio de la **trama** respecto a los personajes, que son, en la mayoría de los casos, puras funciones dependientes del desarrollo narrativo. Además, Berceo evita las **digresiones** o las simplifica, por lo que confiere a su obra una gran trabazón de todos sus elementos. Los relatos están supeditados a una demostración extraliteraria, didáctica, pero nunca se pierde de vista el **argumento** que lo propicia. Por ejemplo, en la **fuentes latina**, una vez que el peregrino del milagro XXII cuenta la intervención de María, el texto se extiende hasta el final en una larga digresión sobre las virtudes del manto de la Madre de Cristo.

PRUEBA PRÁCTICA PREGUNTAS
1. Define las palabras o expresiones en cursiva, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentran ⁵⁴ .
2. Enumera las palabras que no entiendes o que te han causado problemas para entender el texto.
3. Encuentra en el texto sinónimos para: - argumento (texto 3) - opcionalidad (texto 2)
4. Realiza un resumen en 5 líneas de uno de los tres textos.

❖ **MODELO C**

Este último modelo de análisis de necesidades responde a una evaluación sumativa de lo que el alumno puede hacer. Se trata de la adaptación de los diferentes *can do statements*⁵⁵ que presenta el *Marco* para las distintas destrezas a los fines académicos propuestos. Dado que el curso estaría orientado a estudiantes con un nivel intermedio, situándose en el nivel umbral de la lengua, se realiza la adaptación de los *can do statements* pertenecientes a los niveles B1 – B2 del *Marco*.

Se presenta cada afirmación en primera persona (*Yo puedo...*), donde el alumno debe evaluar con una puntuación de 1 a 5 (siendo 5 lo mínimo y 1 lo máximo) sus conocimientos sobre las diferentes afirmaciones propuestas. Es autoreflexivo, ya que el alumno debe autoevaluarse.

⁵⁴ Se les podría ofrecer la posibilidad a los estudiantes de traducir estos términos al inglés, si su nivel de lengua no es lo suficientemente alto para realizarlo en español, pero de esta manera se comprobaría que dichos estudiantes tienen una falta de metalenguaje, necesario para realizar los estudios de Filología.

⁵⁵ Proyecto "Puede hacer": Las especificaciones de capacidad lingüística del proyecto ALTE.

	1	2	3	4	5
PUEDO leer con suficiente rapidez como para asistir a un curso académico, leer medios de información					
PUEDO leer notas razonablemente correctas					
PUEDO tomar notas razonablemente correctas					
PUEDO contribuir con eficacia a reuniones y seminarios dentro de mi propia área de trabajo o mantener una conversación informal con un buen grado de fluidez, abordando expresiones abstractas					
...					

Este último análisis de necesidades se puede realizar también a lo largo del curso, de modo que los estudiantes reflexionen sobre el proceso de aprendizaje y comprueben sus avances desde las primeras sesiones, confrontando los nuevos resultados con los que otorgaron al principio del curso. El profesor obtiene de este modo una valoración subjetiva por parte de los estudiantes sobre su evaluación del proceso y le permite detectar en mitad del curso aquellas situaciones y contenidos principales que más problemas estén ocasionando a los estudiantes.

Con este último modelo cerramos el apartado del análisis de necesidades habiendo ofrecido tres modelos de análisis que nos permitirán conocer las necesidades (*needs*), los deseos (*wants*), deficiencias (*lacks*) y estrategias de aprendizaje (*learning strategies*) de nuestros alumnos.

IV

UNIDAD DIDÁCTICA:

CÓMO REDACTAR UNA RESEÑA CRÍTICA

A lo largo de este último capítulo estudiaremos las características propias de un tipo de texto prototípico del discurso académico en el área de Letras: la reseña crítica. Este capítulo constará de una introducción teórica para estudiar con más detalle las particularidades de este tipo de texto (estructura, organización, características textuales, etc.); y otro apartado con carácter más práctico donde se presentará un modelo de unidad didáctica encaminada a que nuestros estudiantes sean capaces de realizar una reseña.

¿Cuáles son las razones principales para escoger este tipo de texto frente a la posibilidad de textos que se nos ofrecen en los estudios de Filología? Varias son las razones:

- Como se ha indicado se trata de un texto prototípico al que los estudiantes internacionales puede que deban enfrentarse en alguno de los cursos de los estudios de Filología.
- Se trata de un tipo de discurso de semi-divulgación científica, según la clasificación textual propuesta por Eurin y Henao⁵⁶.
- Debe mantener una estructura prototípica de esta clase textual, que los estudiantes deben adquirir: los especialistas de cada comunidad científica poseen ciertos saberes sobre las clases textuales que son particulares a cada una de ellas, por lo que es probable encontrar diferencias culturales, ya que, por ejemplo, el modelo seguido por los estudiantes suecos no es el mismo que el de los estudiantes franceses, ni éste es parecido al modelo español.
- Es una tarea compleja, incluso para el alumnado nativo, puesto que reseñar un texto implica:
 - Comprender totalmente el texto que se debe reseñar, para ser capaz de reformularlo.
 - Escribir de acuerdo a la organización propia de las reseñas (que se estudiará en el siguiente apartado).
 - Ser capaz de emitir opiniones y juicios de valor basados en el texto fuente.
 - Adecuar el registro escrito al propio del contexto académico

4.1 Qué es una reseña crítica

Es un texto expositivo – argumentativo de semi-divulgación científica que conlleva, por parte del autor, haber entendido perfectamente el producto reseñado (obra literaria, ensayo, investigación científica, etc.), para de esta manera ser capaz de resumir lo esencial de su contenido, pero además, al

⁵⁶ En su obra *Pratiques du français scientifique*, pág. 96.

constar de una parte crítica, es necesario que quien la realiza pueda emitir juicios de valor y opiniones críticas fundamentadas sobre el texto leído. Por lo que en la reseña crítica se debe realizar un resumen del contenido de una obra, de sus ideas principales y los aspectos relevantes, al mismo tiempo que se emite una valoración crítica del mismo. Esta valoración realizada por parte del autor de la reseña corresponde a la posición del mismo, dejando libertad de opinión al lector para que éste se forme la suya propia. Aunque la reseña sea un texto reformulativo, este debe ser por sí mismo un texto autónomo que debe poder ser leído con independencia del texto fuente.

La reseña crítica adopta el grado de especialidad de la revista o medio gráfico en el que se encuentra inserta. De manera que si ésta se incluye en una revista con un alto grado de especialidad, la reseña también debe tenerlo, mientras que si está incluida en un texto de divulgación, el grado de especialización de la reseña será menor, puesto que en ocasiones el receptor no tiene que ser forzosamente un especialista de la materia.

4.2 Estructura de una reseña crítica

¿Cómo conseguir que nuestros estudiantes puedan producir una reseña que responda a la estructura prototípica? Como ya hemos indicado anteriormente, pueden existir diferencias de tipo cultural, por lo que, aunque el alumno conozca lo que es una reseña en su lengua de origen, puede que no la sepa proyectar en español⁵⁷. Así que nuestra función como profesores de lengua consiste en ofrecerles unas herramientas útiles que les ayuden a conseguir sus objetivos. De manera que del mismo modo que los comités organizadores de congresos indican a sus ponentes cuáles son las

⁵⁷ Por lo que es conveniente que los alumnos realicen el análisis contrastivo de reseñas escritas en su lengua materna y las realizadas en español. De esta manera a partir de la confrontación entre ambas, podría realizar una síntesis comparativa de las diferencias y semejanzas.

características del *abstract* o resumen que deben enviar, nosotros también debemos explicar cuál es la estructura de una reseña y acompañar esta explicación con ejemplos de reseñas donde puedan identificar dichos segmentos.

En este apartado se expondrá la organización de una reseña. Su estructura consta de las siguientes partes:

- a) Introducción.
- b) Resumen expositivo del texto reseñado.
- c) Comentario crítico del texto fuente.
- d) Conclusiones.

La importancia de cada una de estas partes es diferente, por lo que en ocasiones puede que encontremos reseñas sin introducción, pero el resto de las partes deben estar presentes.

4.2.1 La introducción

La función principal de este apartado es contextualizar el texto fuente, de manera que se ubique el texto en el contexto más amplio de la disciplina de que trata o bien se pone en relación con otros trabajos del mismo autor, así como se puede indicar la relevancia de la obra para el campo de estudio.

En este segmento se pueden presentar los objetivos del texto fuente.

Por último, el autor suele realizar una primera evaluación del texto reseñado.

4.2.2 El resumen expositivo del texto fuente

Este apartado debe estar presente en toda reseña. Es una reformulación del texto original. El alumno debe ser capaz de resumir parafraseando el texto fuente. Este apartado mantiene una estructura que el alumno debe respetar, ya que, por lo general, esta parte comienza con una descripción de la organización de la obra (señalando partes, capítulos, secciones...); se pasa después a una síntesis de cada uno de ellos.

Para que el alumno sea capaz de realizar esta parte con éxito habrá que entregarle unas nociones sobre los procedimientos de la reformulación:

- Marcadores discursivos: necesarios para la organización de su discurso: *en primer lugar, luego, en el siguiente apartado, finalmente, más tarde, en otros capítulos, a continuación...*
- Citas textuales. Es necesario que el alumno conozca los procedimientos para citar en este tipo de discurso. El medio más habitual en las reseñas es donde el nombre del autor del texto fuente aparece como parte de la oración; no es necesario que aparezca en una nota al pie o entre paréntesis con el año de publicación de la obra, puesto que en la reseña se está haciendo siempre referencia al texto fuente. Este tipo de citas se conocen como *cita integral*⁵⁸.
- Tipología de verbos utilizados en esta parte de la reseña:
 - Verbos que introducen el discurso referido: *decir, expresar, afirmar, sostener, informar, señalar, etc.*

⁵⁸ Algunos ejemplos de esta clase de citas son:

- donde aparece la mención del que escribe como sujeto de la oración: *el profesor Blecua nos invita a introducirnos en el análisis...*
- donde la mención a la persona que escribe aparece como complemento de la oración: *...llevado a cabo en la obra de Escandell.*
- por último, donde la mención de quien escribe aparece en construcciones adjuntivas: *En palabras de los investigadores: "..."*

- Verbos que explican la organización del texto: *acotar, anticipar, explicar, relacionar, sintetizar, enumerar, clasificar...*
- Verbos que evalúan el contenido informativo del texto; son comentarios evaluativos: *sugerir, intentar, opinar, expresar, cuestionar...*

4.2.3 Comentario crítico del texto fuente

Este es el apartado donde el autor de la reseña incluye su punto de vista y opinión sobre el tema que versa el texto fuente. En ocasiones este apartado no está claramente diferenciado del resumen expositivo y aparecen mezclados.

En este apartado es donde el autor de la reseña muestra aquellos aspectos en los que el texto alcanza, o no, las expectativas del posible destinatario. Además, frecuentemente, es posible que el autor de la reseña no comparta las opiniones del autor.

En el caso de reseñas insertadas en revistas con un alto grado de especialidad, pueden aparecer contenidos teóricos que el autor de la reseña considera necesarios para la base del comentario crítico.

De igual manera que en el punto anterior, habrá que dotar a nuestro alumnado con herramientas lingüísticas con las que pueda llevar a cabo el comentario crítico:

- Conectores adversativos y distributivos: *sin embargo, no obstante, en cambio, por una parte... por otra, etc.*
- Períodos concesivos: *aunque, si bien, por más que...* o verbos que indiquen argumentación: *objetar, contradecir, etc.*
- Adjetivos calificativos, para poder realizar el aspecto evaluativo: *muy interesante, muy riguroso, meticuloso, notable, trascendental...*

- Uso de atenuadores o mitigadores (*hedging*). Estos mitigadores son el medio por el que los que escriben la reseña pueden presentar su opinión no como un hecho tajante y así afirmar con cautela y modestia sus tesis para someterlas a la aprobación de la comunidad científica

Son muy variados los procedimientos lingüísticos que se pueden recoger como atenuadores: verbos modales (*poder*, principalmente) y adverbios y adjetivos de duda (*posiblemente, probablemente*).

4.2.4 Conclusión

Es otra de las partes que no puede faltar en una reseña. Es en este apartado donde la persona que reseña elabora su síntesis y realiza la evaluación final. Es aquí donde el autor recoge sus críticas al texto fuente y señala los aportes que la obra hace a la disciplina a la que pertenece indicando la adscripción del texto a una clase (manual, recopilación, ensayo, etc.); este último aspecto se puede realizar tanto en la introducción como en la conclusión.

4.3 UNIDAD DIDÁCTICA

A continuación se verá con detalle tal y como se llevaría al aula la serie de actividades programadas para trabajar con nuestros alumnos en clase la reseña.

CÓMO REDACTAR UNA RESEÑA	
FINES ACADÉMICOS	Lingüística o Literatura
TAREA FINAL	Escribir una reseña sobre el capítulo “La distancia social” en ESCANDELL, 2005, <i>La comunicación</i> , Gredos, Madrid, pp. 57-65. (ANEXO A)

NIVEL	B1+
OBJETIVOS	El alumno debe ser capaz al finalizar la tarea de: <ul style="list-style-type: none"> - realizar con éxito una tarea académica. - redactar en un español académico y formal, adecuado al contexto específico del aula. - reconocer la forma y las partes de una reseña - adquirir vocabulario específico del área de Letras relacionado con la Lingüística o la Literatura
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ LINGÜÍSTICOS ❖ FUNCIONALES ❖ PRAGMÁTICOS
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> - RESEÑA sobre <i>Teoría General de la Novela. Semiología de La Regenta</i> de ANTONIO, Valentina, "Una teoría semiótica del texto narrativo" en: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01476286655936517554480/p0000029.htm (ANEXO B) - "La distancia social" en ESCANDELL, 2005, <i>La comunicación</i>, Gredos, Madrid, pp. 57-65
TIEMPO DURACIÓN	5 sesiones de 55 minutos de duración cada una
TIPO AGRUPACIÓN	En parejas
EVALUACIÓN	<p>No es necesario realizar un proceso de evaluación final o sumativo, aunque sí se debe dar el visto bueno. Los procesos de evaluación los realizará posteriormente el profesor universitario en la clase, quien considerará si está bien planteada la reseña o por el contrario contiene deficiencias.</p> <p>La evaluación dentro del enfoque por tareas es formativa y continua.</p>

Descripción:

El principal objetivo de esta tarea es que los alumnos adquieran las técnicas necesarias para realizar con éxito una reseña en sus estudios universitarios de Filología.

La tarea estará dividida en dos partes diferenciadas: la primera donde el alumno debe decodificar una reseña, señalar sus características y apartados, estudiar su estructura, elementos constitutivos...; y una segunda parte, donde el estudiante debe producir su propia reseña.

Hay que dividir la clase en parejas. Trabajarán juntos en el mismo grupo durante la primera parte de la tarea.

🚩 1ª PARTE

○ 1ª sesión (60 min.)

PASO 1. Se les entrega el texto dividido en partes. Al tratar sobre la Semiología, para contextualizar a los estudiantes se les puede pedir una lluvia de ideas para conocer sus conocimientos previos sobre la Semiótica del Texto literario. Si los alumnos no tienen ningún conocimiento, debe ser el profesor quien les señale los principios básicos sobre Semiótica del Texto.

El estudio consta de dos partes. La primera comprende el análisis de los componentes sintácticos, según el modelo propiano muy asimilado y transformado por la autora, que muestra la trama como un conjunto de personajes realizando determinadas funciones dentro de un espacio y un tiempo internos peculiarmente literarios, siendo función, personaje, espacio y tiempo unidades sintácticas que estructuran el relato. El espacio y sobre todo el tiempo tienen un tratamiento relevante tanto por su función de elementos estructurales como por la aportación semántica que conceden al discurso. Por cierto, que en el análisis del espacio tal vez se eche de menos, en este caso, la profundización de esta categoría fundamental en los términos estructurales de construcción de la estructura novelesca, tal y como la vieron antes entre nosotros Baquero Goyanes o Ricardo Gullón, y como es tendencia muy actualizada en la bibliografía internacional. Pero la autora se ajusta sólo a un convincente entendimiento físico y realista de la denotación espacial en el texto de la novela.

El estudio de los personajes merece especial atención: «El análisis sintáctico de los personajes - dice la autora- tiene que tener en cuenta todas las variables que puede utilizar el autor para comprender la forma en que están contruidos». Continúa aclarando cómo el escritor, de entre estas variables, selecciona aquellas que estén en mayor relación con la funcionalidad y finalidad semántica a que están sometidos. El diseño de los personajes desde perspectivas diferentes, así como los medios que se utilizan para su construcción, son esenciales, destacando como nota común la conciencia irreflexiva con que todos actúan.

Una vez realizada la distribución funcional de las unidades con sus diferentes recursos, el análisis se orienta más subjetivamente hacia la interpretación semántica, que es el objeto de estudio de la segunda parte del libro. Se presenta la obra literaria como abierta en su sentido pero cerrada formalmente, destacando la visión del narrador como elemento fundamental en la comprensión del mensaje literario; las actitudes que adopta, su distanciamiento del texto (aunque siempre dentro de él) constituyen piezas claves en este análisis. Desde el punto de vista de la Semántica, el discurso puede presentarse en forma externa o de habla o en forma interna o de pensamiento. Quisiera insistir en este último tipo por ser una de las partes que, a mi juicio, conduce a uno de los recursos que más sobresale en su tratamiento. Estoy refiriéndome al monólogo interior como técnica que procura el acceso inmediato al pensamiento del personaje (como expresión directa del emisor sin receptor), utilizándose no solamente como expresión psíquica sino como elemento de estructuración de la novela.

Siguiendo una interpretación de *La Regenta* como «ejercicio de libertad», el monólogo aparece como un recurso inevitable que se semiotiza en el relato adquiriendo un enfoque innovador: es una técnica relevante funcionalmente y tiene un gran alcance al admitir consideraciones diversas desde varios ángulos. El difícil deslinde en términos macrotextuales de una novela entre constituyentes sintácticos y semánticos adolece tal vez en este libro de la ausencia de justificación mediante un planteamiento teórico objetivo y suficiente de los principios implícitos de discriminación; sin embargo en la práctica del análisis de *La Regenta* las divisiones y la caracterización individual de las respectivas unidades aparecen, a mi juicio, siempre conscientes y aproblemáticas. Mención muy singular en este

apartado interpretativo del texto, por su capacidad semiótica, merecen los signos de sistemas no lingüísticos (cinésicos, objetuales), que traducen tal vez ya preocupaciones más actuales de la autora encaminadas a una necesaria semiótica del espacio teatral. A destacar también las recurrencias narrativas por su carácter enfático, que permiten colocar en primer plano los hechos más revelantes.

Terminando este apartado, y como elemento englobador de todo el relato, la ironía aparece como recurso unificante que se manifiesta como unidad funcional dentro de la Sintaxis y como un importante eje semántico.

En definitiva, el estudio de los diversos elementos que estructuran un relato, su aplicación en un análisis funcional generalizable a cualquier obra y sus diversas interpretaciones hasta lograr el discurso literario conceden (semiológicamente) un enfoque nuevo a la novela, aportando una visión enriquecedora al lector y haciendo de este estudio una obra de imprescindible lectura. Aunque tal vez el título de la obra como teoría general de la novela puede decepcionar a algunos lectores, que encuentren por el contrario un modelo de análisis personal y muy singularizado por la concentración de su objeto, no cabe duda de que, dentro de esos límites, la obra que comento supone la aportación necesaria de esta autora, dentro de su elogiada actitud de constituir una teoría semiológica de contenidos concretos y bien ejemplificada, con una ilustrativa expansión sobre el conjunto de géneros literarios como modalidades distintas de discurso.

Una teoría semiótica del texto narrativo

Carmen Bobes, *Teoría General de la Novela. Semiología de «La Regenta»*, Madrid, Gredos, 1985.

Valentina de Antonio Domínguez - Universidad Autónoma de Madrid

La aportación más reciente a la teoría semiótica que viene completando Carmen Bobes es un interesante estudio que titula: *Teoría General de la Novela. Semiología de «La Regenta»*, en el que analiza la novela intentando cristalizar significantes de diversos tipos. El objetivo del libro, como señala su autora, consiste en indicar los diversos mecanismos que conducen a la obra y ver cómo se organizan hasta asignarle sentido, insistiendo en las manipulaciones que realiza el autor para conseguir su argumento.

Como en otros libros anteriores, el mérito más evidente de esta nueva obra consiste, a mi modo de ver, en la dosis de sentido común y de prudencia crítica que nunca faltan en la autora. Mediando entre las tensiones actuales sobre el alcance de la crítica literaria, Carmen Bobes propone una vía de equilibrio, señalando que la lectura queda dominada por una exigencia objetiva de adecuación al contenido intencional del texto; pero admitiendo, no obstante, la posibilidad de diferentes lecturas graduadas en niveles distintos de lector. Pero al fin, y culminándolas todas, la lectura técnica, semiológica, que se adecúa al «sentido de la obra», y que no supone en ningún caso su empobrecimiento estético, ya que añade a la lectura directa e ingenua la averiguación técnica de los recursos que han dado lugar al efecto estético.

Partiendo del conocimiento previo que el autor posee de su obra y siendo consciente del final señalado, va elaborando el material del discurso y lo distribuye de acuerdo con ese desenlace elegido.

PASO 2. Se les pide que lean sus textos en el grupo y sean capaces de ordenarlo. En este paso de la actividad se les pide que señalen el vocabulario que desconocen de los textos. Más tarde retomaremos cómo tratarlo.

PASO 3. Una vez que los han ordenado se les pide que titulen las diferentes partes de una reseña:

1. Introducción
2. Resumen expositivo
3. Comentario crítico
4. Conclusión

Deben responder a las siguientes preguntas:

- ¿Aparecen claramente diferenciadas las distintas partes de la reseña?
- ¿Qué elementos encuentras para justificarlo?
- ¿Cómo aparece el comentario crítico?

Se corrigen las respuestas con el grupo y posiblemente dé pie a un cambio de impresiones en la clase.

PASO 4. Tanto este ejercicio como el siguiente servirán para la comprensión global del texto.

Responde a las siguientes preguntas con **V / F**, señalando en el texto la respuesta⁵⁹.

- a) La autora conoce parcialmente la obra de *La Regenta*.
- b) En la primera parte de la obra se lleva a cabo el análisis de los personajes.
- c) Uno de los recursos estilísticos más elaborados en la obra de *La Regenta* son los monólogos.
- d) La obra no puede considerarse como Teoría de la Novela y por lo tanto no aporta nada nuevo a este campo.

⁵⁹ SOLUCIONES: a – F; b – V; c – V; d – F; e – F

e) La lectura semiológica de la novela conlleva una pérdida del elemento estético.

o **2ª Sesión (60 min.)**

PASO 5. Deben emparejar los resúmenes presentados con cada una de las partes de la reseña.

Esta obra supone un nuevo aporte a la semiología intentando establecer las bases para una teoría semiológica bien definida. Contribuye con nuevas interpretaciones al análisis de la obra <i>La Regenta</i> .
Este es uno de los últimos trabajos que se han realizado en el campo de teoría semiótica. La autora analiza los diferentes dispositivos que articulan la obra, prestando especial importancia al autor, y su organización. Analiza las diferentes lecturas posibles, destacando la lectura semiológica. Todo esto está realizado con un rigor crítico destacable.
La obra se divide en dos partes claramente diferenciadas. En la primera parte se profundiza en las unidades sintácticas que constituyen el relato, siguiendo un análisis basado en los modelos de análisis literario de textos de Propp. En la segunda parte, se realiza el comentario semiológico de <i>La Regenta</i> , destacando de forma especial la figura del narrador y el uso de monólogos.

PASO 6. Se les pide que reformulen los siguientes apartados. Se les entregan partes de la reformulación para ayudarles a construirla:

- El análisis sintáctico de los personajes –dice la autora– tiene que tener en cuenta todas las variables que puede utilizar el autor para comprender la forma en que están contruidos.
- Según palabras de la autora _____

- Quisiera insistir en este último tipo por ser una de las partes que, a mi juicio, conduce a uno de los recursos que más sobresale en su tratamiento. Estoy refiriéndome al monólogo interior como técnica que procura el acceso inmediato al pensamiento del personaje.

- El monólogo interior _____
-

- Terminando este apartado, y como elemento englobador de todo el relato, la ironía aparece como recurso unificante que se manifiesta como unidad funcional dentro de la Sintaxis y como un importante eje semántico.
 - La ironía, presente en toda la obra, es un elemento _____
-
-

PASO 7. Pasamos en este ejercicio a trabajar los conectores discursivos. Sin tener el texto delante, se les pasa una serie de frases donde hemos eliminado los conectores lingüísticos. Deben escoger el adecuado para cada frase de los ejemplos propuestos. Se les avisa que no tienen que utilizar todos.

aunque	sin embargo	por el contrario
no sólo.....sino	además	en definitiva
ya que	no obstante	

- ❖ Me refiero al monólogo interior como técnica que procura el acceso inmediato al pensamiento del personaje, utilizándose _____ como expresión psíquica _____ como elemento estructurador de la novela.
- ❖ _____, el estudio de los elementos que estructuran el relato, su aplicación en un análisis funcional y sus diversas interpretaciones conceden un enfoque nuevo a la novela. _____ quizá por el título de la obra pueda decepcionar a algunos lectores al no corresponderse al cien por cien con la Teoría de la Novela.

- ❖ La lectura técnica no supone en ningún caso su empobrecimiento estético, _____ añade a la lectura directa la averiguación técnica de los recursos que han dado lugar al efecto estético.
- ❖ La lectura queda dominada por una exigencia objetiva de adecuación al contenido intencional del texto; pero admitiendo, _____, la posibilidad de diferentes lecturas graduadas en niveles distintos del lector.

Una vez que se ha corregido la actividad se pide a los estudiantes que completen la tabla general de conectores discursivos⁶⁰.

PASO 8. Se les explica a los estudiantes el uso de atenuadores y el profesor muestra varios ejemplos en la pizarra. Se les pide a los estudiantes que rastreen de nuevo el texto en busca de estos mitigadores. Es una actividad para realizar en casa, que se corregirá en la siguiente sesión.

PASO 9. Se pasa a trabajar el vocabulario del texto. Para la lectura del mismo habrán recurrido con frecuencia al diccionario, con lo que muchos términos ya los conocen. Se les pidió al principio de la tarea que señalaran el vocabulario que desconocían, ahora les pedimos que lo clasifiquen, según su criterio, en la siguiente tabla:

⁶⁰ Los alumnos desde el principio del curso van a trabajar con los conectores discursivos, de modo que deben completar una tabla que les proporcionamos con la tipología de conectores discursivos y tras cada ejercicio realizado con textos, se les pide que la vayan completando. La tabla sería así:

CONECTORES DISCURSIVOS			
ADITIVOS	TEMPORALES	CAUSALES	ADVERSATIVOS

TERMINOLOGÍA ESPECÍFICA	VOCABULARIO GENERAL

Deben comparar con el compañero la tabla y justificar su decisión. Una vez que lo tienen, se les pide que lo hagan en grupos mayores hasta llegar a formar un único grupo, de manera que entonces establezcan una tabla común. Entonces se corregirá comúnmente.

PASO 10. Seguimos trabajando el vocabulario y ahora les presentamos oraciones donde deben seleccionar la palabra que no pertenece al grupo.

- Indicar los diversos **mecanismos / recursos / técnicas / habilidades** que conducen la obra
- Desde **el punto de vista / el enfoque / el estudio / la perspectiva** de la Semántica....
- ... que muestra **la materia / la trama / el argumento / el tejido argumental** como un conjunto de personajes...
- Su aplicación en **un examen / un análisis / una búsqueda / un estudio funcional** generalizable a cualquier obra...

2ª PARTE

En esta parte les vamos a pedir que produzcan una reseña, trabajando con un texto que les entregamos.

○ 3ª sesión (60 min.)

PASO 11. Se les entrega el texto de Escandell con el que van trabajar para producir su propia reseña. Siguen trabajando con las mismas parejas.

A la mitad de los grupos se les entrega la mitad del artículo (desde el punto 4 hasta el 4.2 incluido⁶¹); a la otra mitad de los grupos se les entrega el resto del artículo (desde el punto 4.3 hasta el 4.4 incluido⁶²). En este momento se les entrega el texto sin trabajar, al terminar la sesión el profesor les entregará una copia en limpio trabajada con todo lo que se ha hecho en clase⁶³.

Les pedimos que realicen una lectura comprensiva del texto, trabajando en parejas. En un primer momento deben realizar una lectura rápida para conocer el tema del texto y su estructura, divisiones y subapartados, etc. En este momento les pedimos que no se detengan en el vocabulario que desconocen, sino que lo marquen de un color.

Tras esta primera lectura, es el momento en el que deben buscar en el diccionario las diferentes palabras que desconocen.

PASO 12. Realizan, pues, una segunda lectura mucho más pausada y prestando atención a las palabras claves que aparecen en cada párrafo. Deben

⁶¹ Se corresponde con las páginas 103-108 de la presente Memoria.

⁶² Se corresponde con las páginas 108-111 de la presente Memoria.

⁶³ El profesor debe llevar trabajado el texto a clase así que debe tener preparado el vocabulario que cree que más problemas puede plantear, haber seleccionado las palabras clave, haber realizado un resumen claro, tener preparado un esquema, etc.

encerrar en un cuadro las palabras (o expresiones) claves con un color diferente al del vocabulario. Se les pide que utilicen primeramente un lapicero, para poder borrarlo tras la corrección en caso de que hayan tenido algún fallo.

Una vez que toda la clase ha terminado de realizar esta lectura, se ponen en común las palabras claves de cada parte y el profesor, estima o desestima, las propuestas.

PASO 13. En esta tercera lectura los estudiantes deben realizar el subrayado. Se les pide que utilicen colores diferentes para las ideas principales y las secundarias. En este momento pueden ir realizando también la toma de notas en los márgenes de la fotocopia o en una hoja en blanco. El profesor supervisa esta tarea paseando por los diferentes grupos dando recomendaciones sobre el uso excesivo de subrayado, la organización, etc.

Una vez que han terminado de realizar el subrayado, el profesor les entrega la copia en limpio correspondiente a cada grupo para que comprueben, cotejándola con la suya, si su subrayado es correcto. Esta comprobación se les pide que la realicen en casa.

PASO 14. Se les pide también que preparen en casa un esquema. Se les explica cómo deben realizar dicho esquema, que les servirá de gran ayuda para el siguiente paso.

○ **4ª sesión (60 min.)**

PASO 15. Se comienza corrigiendo los esquemas realizados por los estudiantes y resolviendo las posibles dudas que les haya planteado el trabajo del texto en casa.

PASO 16. Ahora se les pide que realicen un resumen del texto. Los estudiantes deben basarse en su esquema para realizar dicho resumen, puesto que en el esquema ya aparecen las ideas principales con las secundarias, así que lo que

deben realizar es una reformulación de dichas ideas. Para que realicen un buen resumen, les pedimos que tengan en cuenta:

- el uso de los conectores discursivos (los han trabajado en esta tarea)
- el uso de los ejercicios de reformulación (también trabajados en esta tarea).

PASO 17. Se corrigen los resúmenes de los diferentes textos. Según se vayan corrigiendo, los propios alumnos, dependiendo del texto con el que hayan trabajado, darán su opinión sobre el resumen.

En este punto cambiarán de pareja, disolviendo los grupos con los que han trabajado hasta el momento, para emparejarse en grupos donde uno de ellos haya trabajado la primera mitad del texto y el otro estudiante la otra mitad. Deben poner en común sus trabajos y así ambos tendrán una visión global del texto.

Se les explica que con el trabajo realizado hasta el momento ya tienen una de las partes de la reseña casi realizada.

○ **5ª sesión (60 min.)**

PASO 18. Pasamos a trabajar en esta última sesión de preparación, la introducción y la conclusión.

Les presentamos una serie de frases, los estudiantes deben seleccionar aquellas que creen que son útiles para la introducción y desestimar aquellas que no consideran oportunas. Deben discutirlo con su pareja⁶⁴:

- a. Escandell, M^a Victoria, “La distancia social” en Escandell, M^a Victoria (2005), *La comunicación*, Madrid, Gredos, pp. 57-65.

⁶⁴ SOLUCIONES: a, c, d y f

- b. A lo largo del capítulo la autora nos presenta en una primera parte las dimensiones de la distancia social (familiaridad y jerarquía) y en una segunda, sus múltiples relaciones y la influencia que esto tiene en la comunicación.
- c. Este capítulo forma parte de una obra más extensa de la autora donde estudia todos los elementos que intervienen en el proceso de la comunicación.
- d. La autora presenta cómo los factores que intervienen en la distancia social condicionan de manera muy marcada aspectos del uso de la lengua.
- e. Escandell presta una especial importancia al carácter cultural, ya que éste determina muchos aspectos de la lengua al referirnos a la distancia social.
- f. Escandell se detiene a caracterizar pormenorizadamente las dimensiones de la distancia social, ofreciendo gráficos muy explicativos de las múltiples posibilidades que se pueden encontrar.

PASO 19. Tras haber trabajado con su pareja, se ponen en común los resultados de los estudiantes y se discuten con el gran grupo. Una vez que ha quedado claro cuáles son las frases verdaderas, tienen un esbozo para poder realizar su propia introducción.

PASO 20. Les pedimos que escriban la introducción, basándose en el ejercicio anterior y en la lectura que han realizado. De este modo ya tienen la primera parte escrita.

PASO 21. En este punto, con la Introducción redactada, se les pide que retomen el resumen que habían realizado del capítulo y que continúen trabajándolo, para escribir en el tiempo restante de clase la reseña. Se les indica que pueden separar la parte del resumen del comentario, o bien a lo largo del resumen ir incluyendo la crítica, como con la reseña que habían trabajado en las primeras sesiones.

PASO 22. Una vez que esté redactada, el profesor deberá corregirla, tan sólo dando indicaciones sobre estas correcciones, para que la pareja vuelva a trabajar el texto, quedando la versión definitiva.

ANEXO A)

CAPÍTULO 4

LA DISTANCIA SOCIAL

No siempre nos expresamos igual, sino que somos capaces de adaptarnos a las circunstancias. Todos entendemos intuitivamente la idea de “adaptarse a las circunstancias”; pero si queremos reflexionar de un modo más sistemático al respecto, tendremos que utilizar nociones más precisas. En el modelo de la comunicación que hemos propuesto, han aparecido varios conceptos que nos permiten establecer distinciones algo más nítidas, que harán posible, a su vez, identificar diferentes factores. Uno de estos factores es el que hemos denominado ‘distancia social’. En este capítulo trataremos, pues, de otra de las categorías de representaciones que determinan de manera más decisiva la adecuación del uso.

4.1. LA RELACIÓN ENTRE LOS INTERLOCUTORES COMO ‘DISTANCIA SOCIAL’

La ‘distancia social’ es la relación que existe entre el emisor y el destinatario, tal y como la definen las propiedades de los individuos, tanto las físicas o intrínsecas (edad, sexo, etc.) como las sociales (poder relativo, autoridad...). Es una medida de la relación entre dos interlocutores que tiene componentes objetivos y subjetivos, individuales y sociales. Cuando lo que pretendemos es establecer generalizaciones sobre el modo en que determina la adecuación de las elecciones lingüísticas, deberemos colocar el énfasis en la vertiente social y común. Como se ha señalado, la distancia social interviene en la comunicación como parte integrante de un conjunto de representaciones ampliamente compartido por los miembros de una determinada cultura. Nuestras elecciones están,

pues, condicionadas por la manera en que percibimos –en que hemos aprendido a percibir– la relación con los demás.

La relatividad cultural de este parámetro se hace especialmente visible cuando se aprende una lengua extranjera: no sólo son diferentes la gramática y el léxico; también lo son, y muy especialmente, los criterios con los que se decide, por ejemplo, qué forma de tratamiento emplear: en dos lenguas y dos culturas tan cercanas a la nuestra como la francesa y la italiana, el uso de las formas de familiaridad y de respeto está regido por principios muy diferentes de los que operan entre nosotros.

4.2. DIMENSIONES DE LA DISTANCIA SOCIAL

La distancia social no es una medida simple, sino que ella misma está compuesta por dos dimensiones diferentes: una relativa al grado de conocimiento previo entre los hablantes, y otra relativa a su posición dentro de la escala social. Podemos representar estas dos dimensiones en dos ejes de coordenadas, que denominaremos ‘eje de familiaridad’ y ‘eje de jerarquía’.

4.2.1. EL EJE DE JERARQUÍA

Es el eje vertical, y refleja la posición relativa de los interlocutores dentro de la escala social. La base de esta dimensión está en el poder relativo de un participante con respecto al otro. Aunque algunas sociedades son más flexibles que otras, todas muestran una organización estratificada de sus miembros, de acuerdo con conjuntos de valores que varían de cultura a cultura. Con respecto a este eje, las relaciones pueden ser simétricas (las que se dan entre participantes que ocupan el mismo lugar en la escala) y asimétricas (las existentes entre individuos que ocupan posiciones diferentes con respecto al eje vertical).

La jerarquía se evalúa, a su vez, con respecto a dos parámetros: las características inherentes y los roles sociales.

- ‘Características inherentes’ (o ‘físicas’): Son propiedades objetiva y directamente perceptibles, como la edad o el sexo. La mayor parte de las culturas establecen escalas sociales en las que las personas de mayor edad ocupan posiciones más altas que las más jóvenes, y, en las culturas más tradicionales, típicamente los hombres ocupan posiciones jerárquicas superiores a las de las mujeres; de igual modo, hay socieda-

des que establecen diferencias en función de la raza, la casta o el clan de los individuos. Aunque actualmente muchas de estas asimetrías tienden a desdibujarse, siguen persistiendo a veces en los usos lingüísticos. Existen también, por supuesto, relaciones simétricas, como las que se dan entre coetáneos, personas del mismo sexo o pertenecientes a la misma clase.

En español, la elección entre las formas de tratamiento de familiaridad o de respeto constituye el reflejo prototípico de la diferencia jerárquica; pero hay también otras manifestaciones, que tienen que ver con la elección del léxico. Por ejemplo, a un niño se le puede preguntar por sus *hermanitos* —con ese uso del diminutivo que se suele llamar afectivo—; y cuando se le habla de *papá* o de *mamá*, se está haciendo referencia a los progenitores del niño, y no a los del hablante: ninguna de estas posibilidades parece disponible al dirigirse a un adulto (al menos no en España). De modo semejante, la elección de los apelativos *Señora* o *Señorita* (siendo ambas formas de respeto) está motivada fundamentalmente (aunque no exclusivamente, como veremos a continuación) por la edad de la persona a la que se dirige —lo cual, por cierto, no deja de constituir una seria fuente de conflictos—.

- ‘Roles sociales’: Son funciones atribuidas por la sociedad a los individuos en relación con el papel que desempeña cada uno dentro del grupo. En esta dimensión se colocan las relaciones que dependen del poder o de la autoridad, como el hecho de ser jefe o empleado, médico o paciente, camarero o cliente, policía o ciudadano de a pie... También hay relaciones simétricas, como las existentes entre compañeros de estudio o de trabajo. No representan, pues, rasgos inherentes de cada persona, de modo que la mayor parte de las veces no se corresponden con propiedades perceptibles; su naturaleza explica que varíen con la situación (cf. §§ 3.1-3.2): por ejemplo, quien en una situación es jefe con respecto a sus empleados, puede ser paciente con respecto a un médico, o ciudadano común con respecto a un representante de la ley.

Por ejemplo, durante las sesiones parlamentarias, los diputados se dirigen unos a otros utilizando el apelativo *Señoría* y la forma de tratamiento de respeto *usted*, formas que constituyen la manifestación lingüística del reconocimiento de su rol social; pero cuando se encuentran en los pasillos, o fuera de la Cámara, utilizan las formas que correspondan en virtud de sus características personales (y del grado de conocimiento previo; cf. § 4.2.2). En la elección entre los apelativos *Señora* y *Señorita*, que comentábamos en el punto anterior, intervenía también tradicionalmente el estado civil de la persona a la que se dirige. Ahora bien, el hecho de que estar casada sea un elemento socialmente relevante en el caso de las mujeres, pero no en el de los hombres —no hay distinción seme-

jante para referirse a los hombres en función de su estado civil—, hace que esta práctica se sienta hoy como discriminatoria y tienda a ser rechazada a favor del uso generalizado de *Señora* como forma de respeto. Algo semejante ocurre en inglés, con las versiones escritas correspondientes: tradicionalmente se distinguía entre *Mrs* (*Mistress*, ‘señora’), y *Miss* (‘señorita’); actualmente ambas se han fundido en la forma única *Ms*.

Los roles sociales suponen, por tanto, un nivel de representación intermedio entre los factores puramente individuales y los situacionales, tal y como vimos a propósito de los guiones (cf. § 3.1.1):



Además de tener repercusiones en las elecciones lingüísticas, los roles sociales crean expectativas con respecto a los derechos y obligaciones de los participantes dentro de los diferentes guiones en los que se incluyen. Estas expectativas son también representaciones que determinan la manera en que se producen y se interpretan los enunciados lingüísticos, y configuran, por tanto, otros aspectos de la situación que hay que tener en cuenta a la hora de caracterizar la adecuación comunicativa.

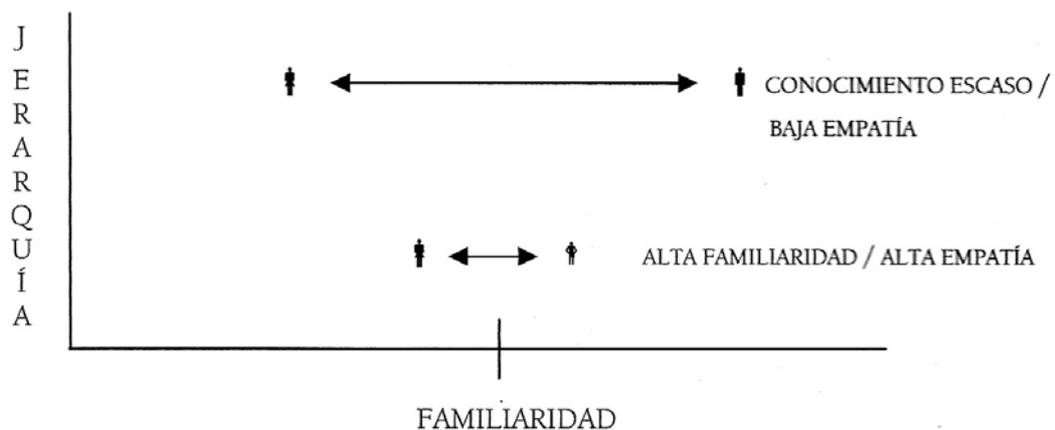
4.2.2. EL EJE DE FAMILIARIDAD

Es el eje horizontal y permite representar la posición relativa de los interlocutores en lo que respecta a dos dimensiones independientes de la jerarquía:

- El grado de conocimiento previo: Dos personas que se conocen mucho o desde hace mucho tiempo tienen una relación más familiar que dos desconocidos.
- El grado de empatía: Dos personas que, por diferentes motivos, simpatizan tienen también una relación más cercana que dos que no lo

hacen, con independencia de otros factores, como el grado de conocimiento previo.

Por su propia naturaleza, la relación suele ser siempre simétrica: tanto si la distancia depende del conocimiento previo como de la empatía, lo normal es que la relación se perciba de modo análogo por las dos partes. Esta dimensión de la distancia se representa sobre el eje horizontal a partir de su centro:



Cuanta más familiaridad haya entre dos interlocutores, más cercanos estarán los puntos que los representan en la dimensión horizontal; y cuanto más cercanos estén dos participantes entre sí, mayor será la confianza entre ellos.

Esto se traduce, en principio, en una preferencia por las formas de tratamiento de familiaridad, por la posibilidad de abordar asuntos y temas personales, por el mayor grado de emotividad que puede usarse en la interacción... Por ejemplo, el uso de "tacos" es más frecuente en las situaciones de mayor familiaridad; también los chistes aparecen con mucha más libertad entre interlocutores con un alto grado de conocimiento previo. Cuanto más alejados están dos interlocutores, en cambio, más distancia lingüística hay entre ellos: se prefieren las formas de tratamiento de deferencia y la interacción no suele tocar temas privados.

4.2.3. LA COMBINACIÓN DE LAS DOS DIMENSIONES

La combinación de los dos ejes permite, pues, situar a los participantes como diferentes puntos en un plano, según los lugares relativos que ocupen con arreglo a las dos dimensiones que hemos comentado. Dos puntos muy alejados tanto en el eje de jerarquía como en el eje de fami-

liaridad indican una interacción con mucha distancia; dos puntos muy próximos, en cambio, sugieren una interacción cercana.

4.3. DISTANCIA SOCIAL Y DISTANCIA LINGÜÍSTICA

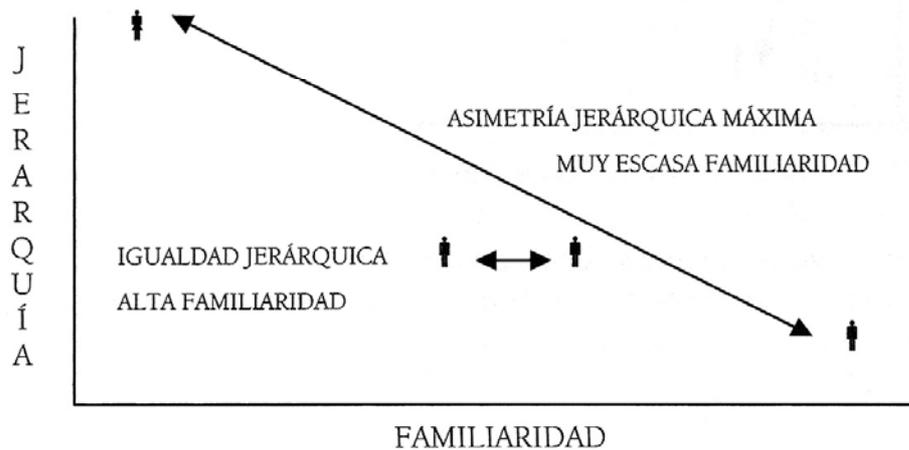
Si la distancia social interesa a los lingüistas es precisamente porque condiciona muchos aspectos del uso de la lengua. Efectivamente, la distancia social determina la distancia lingüística que se establece entre los interlocutores: cuanto mayor es la distancia social, mayor es también la distancia lingüística que se espera ver reflejada, y que se manifiesta, fundamentalmente, en la elección de fórmulas de tratamiento, en la elección de un léxico más formal, y también, en menor medida, en la pronunciación y en la construcción sintáctica.

El aspecto más llamativo, sin duda, es el relativo a las formas de tratamiento. En español contamos con una forma de tratamiento de familiaridad (*tú* o *vos* en algunos dialectos) y otra de respeto (*usted*); esta situación se reproduce, por ejemplo, en francés y en italiano. El hecho de que la concordancia de la forma de respeto sea de 3ª persona constituye una manifestación evidente de la expresión de distancia. De los idiomas que, como el inglés, no disponen más que de una forma pronominal de 2ª persona se ha dicho en ocasiones que resultan más igualitarios y democráticos; hay que tener en cuenta, sin embargo, que estas lenguas recurren a otros procedimientos –típicamente, la forma de los apelativos, con el contraste entre usar el nombre de pila (*John*) o el apellido (*Mr Campbell*)– para reflejar la distancia social. En otras lenguas, como el japonés, con sistemas sociales fuertemente estructurados, las distinciones lingüísticas ligadas a la distancia social son mucho más complejas y afectan más ampliamente al léxico.

En buena parte de las culturas se produce una traslación más o menos metafórica entre los dos ejes, de tal manera que el eje de jerarquía se utiliza como modelo para el eje de familiaridad, como si plegáramos el esquema por su diagonal y proyectáramos el eje vertical sobre el horizontal. Esto quiere decir que las formas de tratamiento que se utilizan para marcar distancia entre desconocidos son las mismas que se emplean para marcar que el interlocutor es jerárquicamente superior.

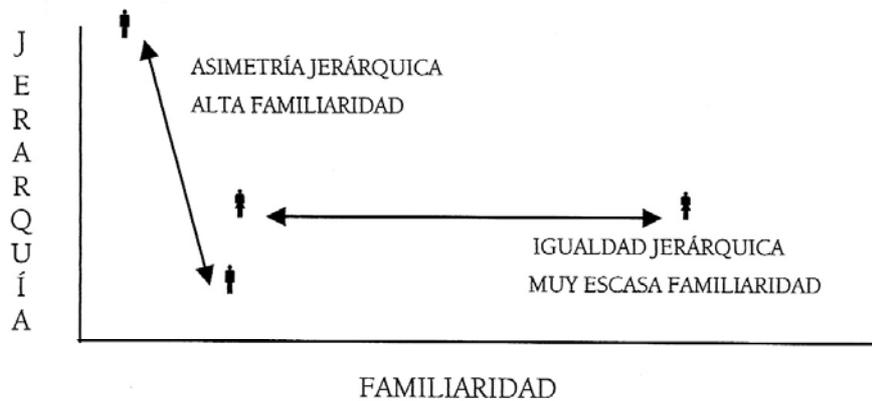
La asimetría se manifiesta también en la necesidad de reflejar la distancia lingüística: la deferencia se expresa necesariamente por parte del jerárquicamente inferior, que debe usar siempre formas de respeto; el superior, en cambio, utilizará las formas de respeto o las de familiaridad en función de otros parámetros situacionales.

El siguiente esquema muestra dos casos extremos –pero no por ello poco frecuentes–: aquel en el que tanto la distancia vertical como la horizontal son máximas (interlocutores con asimetrías en el eje de la jerarquía y con nula familiaridad); y aquel en que hay una distancia mínima (simetría en el eje vertical y cercanía en el horizontal).



El hecho de que la distancia sea análoga en las dos dimensiones hace que estos casos sean los menos problemáticos: cuando hay mucha separación, se recurre a las formas lingüísticas que reflejan más distancia; cuando hay poca, se usan formas familiares.

Las cosas se vuelven más complejas cuando la distancia en los dos ejes no es equiparable, es decir, cuando hay mucha distancia en el eje vertical pero muy poca en el horizontal; o viceversa, cuando hay poca diferencia jerárquica pero escaso conocimiento previo. En estos casos se produce un conflicto entre las tendencias asociadas a cada uno de los ejes. Como ejemplo de la primera situación podemos considerar el caso de un jefe y un empleado que llevan muchos años trabajando juntos: quizá mantienen la diferencia jerárquica en el tratamiento (el jefe llama por el nombre de pila al empleado, y puede utilizar tanto la forma de familiaridad como la de respeto; el empleado trata al jefe con formas de respeto), pero los temas que pueden abordar son personales (interesarse por la familia, por sus actividades...); o quizá el conocimiento de años ha pesado más que la jerarquía, y su relación sigue las pautas que marca la familiaridad (ambos se tutean). En la segunda situación están, por ejemplo, dos nuevos compañeros de trabajo de igual rango: en este caso, puede predominar la cercanía jerárquica o la falta de familiaridad.



Ante el conflicto de tendencias, los hablantes recurren a diferentes estrategias: muchos se esfuerzan conscientemente por evitar el uso directo de fórmulas de tratamiento (que harían inmediatamente manifiesta una elección concreta sobre la distancia social) y recurren a expresiones impersonales, que resultan menos comprometedoras; otros adoptan soluciones de compromiso, en las que se integran formas híbridas.

Conviene destacar el carácter cultural, y no lingüístico, de las representaciones sobre la distancia social. No es difícil comprobar que diferentes variedades geográficas de una misma lengua manifiestan tendencias distintas: por ejemplo, en la situación de igualdad jerárquica y poca familiaridad, es muy probable que los hablantes peninsulares prefirieran la forma de tratamiento de familiaridad, mientras que los de muchos países de América del Sur se decantarían por la de respeto. Se dan también cambios históricos en la manera de concebir las relaciones: hasta hace no demasiado tiempo, en muchas zonas los hijos utilizaban la forma de tratamiento de respeto para dirigirse a sus padres; el cambio que se ha producido no afecta a las formas lingüísticas, sino a la manera de asociarlas a las correspondientes relaciones sociales.

La relación entre las posiciones sociales y sus manifestaciones lingüísticas es tan estrecha que la historia nos ofrece varios ejemplos de intentos de borrar algunas diferencias sociales a base de eliminar sus expresiones lingüísticas. Pero no hace falta remontarse a tiempos lejanos para encontrar estos casos: lo que hoy se conoce como "lenguaje políticamente correcto" representa un movimiento por acabar con diferencias sociales injustas o abusivas. El intento es interesante; pero no debe hacernos olvidar que son las representaciones sociales subyacentes las que deben cambiar, y no sólo las manifestaciones superficiales.

4.4. CONCLUSIÓN

Las relaciones entre la distancia social y su expresión lingüística son, como acabamos de ver, algo más complejas de lo que cabría pensar a primera vista. No puede hablarse de una concordancia mecánica entre las propiedades físicas y objetivas de los hablantes, de un lado, y la distancia que se expresa lingüísticamente, del otro: entre ellas media siempre un conjunto de representaciones culturalmente determinado y ampliamente distribuido entre los miembros de una comunidad, que modela la forma en que se concibe al otro y el lugar que ocupa dentro de la escala social. Sólo a partir de esta idea es posible explicar toda la variedad de usos y situaciones que hemos comentado.

EJERCICIOS

1. Explique la relación entre un almirante y un marinero sirviéndose de los dos ejes de la distancia social. ¿De qué modo la lengua refleja esta distancia? Puede aprovechar este ejercicio para repasar las formas de tratamiento en el ejército.

2. En 4.3 se trata la relación existente entre la distancia social y lingüística, ¿se dan otros reflejos indiciales de la primera? Pista: piense en el valor comunicativo del espacio entre los interlocutores (proxémica) y en las cartas (los márgenes).

3. Para el éxito de una comunicación, es fundamental acertar en el tratamiento del interlocutor (ver §§ 4.1 y 4.3). En este pasaje de *Don Quijote*, tal acierto no sucede y surge el conflicto. De lo que se trata es de explicar las causas de tal fracaso:

Llegó el cuadrillero, y como los halló hablando en tan sosegada conversación, quedó suspenso. Bien es verdad que aún don Quijote se estaba boca arriba, sin poderse menear, de puro molido y emplastado. Llegóse a él el cuadrillero y dijole:

—Pues, ¿cómo va, buen hombre?

—Hablara yo más criado —respondió don Quijote—, si fuera vos. ¿Úsase en esta tierra hablar desafortunado a los caballeros andantes, majadero?

—El cuadrillero que se vio tratar tan mal de un hombre de tan mal parecer, no lo pudo sufrir, y, alzando el candil con todo su aceite, dio a don Quijote con él en la cabeza, de suerte que le dejó muy bien descalabrado.

(*Don Quijote de la Mancha*, Parte 1ª, capítulo XVII)

4. ¿Por qué a algunas personas a veces les molesta que les llamen por el apellido, y les gusta más ser llamadas por el nombre?

ANEXO B)

Una teoría semiótica del texto narrativo

Carmen Bobes, *Teoría General de la Novela. Semiología de «La Regenta»*, Madrid, Gredos, 1985.

Valentina de Antonio Domínguez

Universidad Autónoma de Madrid

La aportación más reciente a la teoría semiótica que viene completando Carmen Bobes es un interesante estudio que titula: *Teoría General de la Novela. Semiología de «La Regenta»*, en el que analiza la novela intentando cristalizar significantes de diversos tipos. El objetivo del libro, como señala su autora, consiste en indicar los diversos mecanismos que conducen a la obra y ver cómo se organizan hasta asignarle sentido, insistiendo en las manipulaciones que realiza el autor para conseguir su argumento.

Como en otros libros anteriores, el mérito más evidente de esta nueva obra consiste, a mi modo de ver, en la dosis de sentido común y de prudencia crítica que nunca faltan en la autora. Mediando entre las tensiones actuales sobre el alcance de la crítica literaria, Carmen Bobes propone una vía de equilibrio, señalando que la lectura queda dominada por una exigencia objetiva de adecuación al contenido intencional del texto; pero admitiendo, no obstante, la posibilidad de diferentes lecturas graduadas en niveles distintos de lector. Pero al fin, y culminándolas todas, la lectura técnica, semiológica, que se adecúa al «sentido de la obra», y que no supone en ningún caso su empobrecimiento estético, ya que añade a la lectura directa e ingenua la averiguación técnica de los recursos que han dado lugar al efecto estético.

Partiendo del conocimiento previo que el autor posee de su obra y siendo consciente del final señalado, va elaborando el material del discurso y lo distribuye de acuerdo con ese desenlace elegido.

El estudio consta de dos partes. La primera comprende el análisis de los componentes sintácticos, según el modelo proppiano muy asimilado y transformado por la autora, que muestra la trama como un conjunto de personajes realizando determinadas funciones dentro de un espacio y un tiempo internos peculiarmente literarios, siendo función, personaje, espacio y tiempo unidades sintácticas que estructuran el relato. El espacio y sobre todo el tiempo tienen un tratamiento relevante tanto por su función de elementos estructurales como por la aportación semántica que conceden al discurso. Por cierto, que en el análisis del espacio tal vez se eche de menos, en este caso, la profundización de esta categoría fundamental en los términos estructurales de construcción de la estructura novelesca, tal y como la vieron antes entre nosotros Baquero Goyanes o Ricardo Gullón, y como es tendencia muy actualizada en la bibliografía internacional. Pero la autora se ajusta sólo a un convincente entendimiento físico y realista de la denotación espacial en el texto de la novela.

El estudio de los personajes merece especial atención: «El análisis sintáctico de los personajes -dice la autora- tiene que tener en cuenta todas las variables que puede utilizar el autor para comprender la forma en que están contruidos». Continúa aclarando cómo el escritor, de entre estas variables, selecciona aquellas que estén en mayor relación con la funcionalidad y finalidad semántica a que están sometidos. El diseño de los personajes desde perspectivas diferentes, así como los medios que se utilizan para su construcción, son esenciales, destacando como nota común la conciencia irreflexiva con que todos actúan.

Una vez realizada la distribución funcional de las unidades con sus diferentes recursos, el análisis se orienta más subjetivamente hacia la interpretación semántica, que es el objeto de estudio de la segunda parte del libro. Se presenta la obra literaria como abierta en su sentido pero cerrada formalmente, destacando la visión del narrador como elemento fundamental en la comprensión del mensaje literario; las actitudes que adopta, su distanciamiento del texto (aunque siempre dentro de él) constituyen piezas claves en este análisis. Desde el punto de vista de la Semántica, el discurso puede presentarse en forma externa o de habla o en forma interna o de pensamiento. Quisiera insistir en este último tipo por ser una de las partes que, a mi juicio, conduce a uno de los recursos que más sobresale en su tratamiento. Estoy refiriéndome al monólogo interior como técnica que procura el acceso inmediato al pensamiento del personaje (como expresión directa del emisor sin receptor), utilizándose no solamente como expresión psíquica sino como elemento de estructuración de la novela.

Siguiendo una interpretación de *La Regenta* como «ejercicio de libertad», el monólogo aparece como un recurso inevitable que se semiotiza en el relato adquiriendo un enfoque innovador: es una técnica relevante funcionalmente y tiene un gran alcance al admitir consideraciones diversas desde varios ángulos. El difícil deslinde en términos macrotextuales de una novela entre constituyentes sintácticos y semánticos adolece tal vez en este libro de la ausencia de justificación mediante un planteamiento teórico objetivo y suficiente de los principios implícitos de discriminación; sin embargo en la práctica del análisis de *La Regenta* las divisiones y la caracterización individual de las respectivas unidades aparecen, a mi juicio, siempre conscientes y aproblemáticas. Mención muy singular en este apartado interpretativo del texto, por su capacidad semiótica, merecen los signos de sistemas no lingüísticos (cinésicos, objetuales), que traducen tal vez ya preocupaciones más actuales de la autora encaminadas a una necesaria semiótica del espacio teatral. A destacar también las recurrencias narrativas por su carácter enfático, que permiten colocar en primer plano los hechos más revelantes.

Terminando este apartado, y como elemento englobador de todo el relato, la ironía aparece como recurso unificante que se manifiesta como unidad funcional dentro de la Sintaxis y como un importante eje semántico.

En definitiva, el estudio de los diversos elementos que estructuran un relato, su aplicación en un análisis funcional generalizable a cualquier obra y sus diversas interpretaciones hasta lograr el discurso literario conceden (semiológicamente) un enfoque nuevo a la novela, aportando una visión enriquecedora al lector y haciendo de

este estudio una obra de imprescindible lectura. Aunque tal vez el título de la obra como teoría general de la novela puede decepcionar a algunos lectores, que encuentren por el contrario un modelo de análisis personal y muy singularizado por la concentración de su objeto, no cabe duda de que, dentro de esos límites, la obra que comento supone la aportación necesaria de esta autora, dentro de su elogiada actitud de constituir una teoría semiológica de contenidos concretos y bien ejemplificada, con una ilustrativa expansión sobre el conjunto de géneros literarios como modalidades distintas de discurso.

V

BIBLIOGRAFÍA

- AERTSELAER, Joanne Neff van, 1995, “Text processin: recognizing content, purpose and context” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (III). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 39-51.
- ALCALDE ONRUBIA, M^a Paz, 2002, “Didáctica del francés específico en las Ciencias Políticas y Sociales” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 155-161.
- ALEJO, Rafael, MCGINITY, Margaret y EDWARDS, Patricia, 1995, “El artículo de investigación sobre lenguas para Fines Específicos en España” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (III). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 399-407.

- ALEJOS JUEZ, M^a Teresa, 1995, “Estrategia didáctica para fomentar la participación del alumno en un curso de IFE de comprensión lectora” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (III). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 203-206.
- ALEJOS JUEZ, M^a Teresa, 1995, “Técnicas para mejorar la comprensión lectora” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 165-171.
- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro, 1995, “Los textos y sus resúmenes” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 491-496.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Juan A., 1992, “La enseñanza de la pronunciación en ESP” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (I). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 162-172.
- ARGÜELLES ÁLVAREZ, Irina, 2002, “Evaluación y calificación de resúmenes de textos expositivos en el aula de IFE” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 199-205.
- BUENO LAJUSTICIA, M^a Rosario, 2003, *Lenguas para Fines Específicos en España a través de sus publicaciones (1985-2002)*, Madrid, Proyectos Córdon.
- CABRÉ, M^a Teresa, 1993, *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona, Antártida/Empuries.
- CANTERA ORTIZ DE URBINA, Jesús, 1995, “El profesor de un idioma extranjero ante el reto de las lenguas específicas” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 3-9.

- CAÑERO, Julio y TEJEDOR, Cristina, 1995, “La comprensión léxica de textos específicos: problemas en el inglés académico” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 507-513.
- CARLOS PALMER, Juan, 1995, “Existe el *Business English*” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (III). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 461-465.
- CARRERO, Víctor y SÁNCHEZ, Asunción, 1992, “¿Necesitan la traducción nuestros alumnos y colegas de ESP?” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (II). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 73-79.
- CASTELLANOS, Isidoro, 1996, “Análisis de necesidades y establecimientos de objetivos” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (V). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 341-347.
- CASTELLOTE HERRERO, Eulalia, 1992, “Lengua y trabajo: Jergas de oficios” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (II). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 77-85.
- CASTILLO, M^a José del, 2002, “Recursos lúdicos para el aprendizaje del vocabulario con Fines Específicos” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 457-463.
- CONSEJO DE EUROPA (Eds.), 2002, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes/MECD/Anaya.
- CRESPO JIMÉNEZ, Rosalía y MARTÍNEZ VELA, Ana, 1995, “¿Podrían hacer los alumnos una auto-selección del vocabulario técnico-específico que necesitan

- aprender? Criterios para la elaboración de dicha selección” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 427-432.
- CUADRADO ESCLAPEZ, Georgina, GOZALO SÁINZ, M^a Jesús y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a Trinidad, 2002, “Frankenstein: un recurso didáctico en el aula de IFE” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 115-121.
 - DUEÑAS VINUESA, María, 2003, “Propuesta para el diseño de un curso de inglés para fines académicos en el área de Humanidades” en DURÁN ESCRIBANO, Pilar, AGUADO DE CEA, Guadalupe, ÁLVAREZ DE MON Y REGO, Inmaculada y GARCÍA FERNÁNDEZ, Marinela (Eds.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento / Languages for specific purposes and the knowledge society*, Madrid, Rugarte, pp. 555-564.
 - DUQUE GARCÍA, M^a del Mar, 1992, “La elaboración de material didáctico sobre escritura académica en IFE” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (II). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 261-265.
 - DURÁN ESCRIBANO, Pilar, 1996, “La composición escrita como prueba de evaluación en las asignaturas de IFA” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (V). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 363-369.
 - EURIN, Simone y HENAO, Martine, 1992, *Pratiques du français scientifique l'enseignement du français à des fins communication scientifique*, Vanves, Hachette.
 - GARCÍA SÁNCHEZ, M^a Elena y VICENTE PÉREZ, M^a Jesús, 2003, “Developments in syllabus and course design for ESP” en DURÁN ESCRIBANO, Pilar, AGUADO DE CEA, Guadalupe, ÁLVAREZ DE MON Y

- REGO, Inmaculada y GARCÍA FERNÁNDEZ, Marinela (Eds.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento / Languages for specific purposes and the knowledge society*, Madrid, Rugarte, pp. 565-572.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (Coord.), 2001, *La enseñanza / aprendizaje del español con Fines Específicos*, Madrid, Edinumen.
 - GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Trinidad y GOZALO SÁINZ, M^a Jesús, 1995, “De la comprensión lectora a la presentación oral en un contexto técnico” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 439-442.
 - HALLBACH, Ana, 2002, “Who teaches teacher’s language?” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 321-325.
 - HOEY, Michael, 2006, “Clumsy English”, *The European English Messenger*, XV/2, pp. 48-57.
 - HYLAND, Ken, 2006, “The ‘Other’ English: Thoughts on EAP and Academia Writing”, *The European English Messenger*, XV/2, pp. 34-38.
 - IRAZAZÁBAL NERPELL, Amelia, 1996, “El Español como lengua para Fines Específicos” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (V). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 3-9.
 - LACÁMARA RUBERTE, Pedro, 1995, “La enseñanza del francés como idioma para Fines Específicos e integración en el diseño curricular de la lengua extranjera a nivel universitario y secundario” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 51-58.
 - LEÓN SENDRA, Antonio, 1995, “ESP y la Enseñanza de la literatura inglesa” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.),

- Lenguas para fines específicos (III). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 419-429.
- LERAT, Pierre, 1995, *Las lenguas especializadas*, Barcelona, Ariel.
 - LUTTIKHUIZEN, Frances, 2002, “Some pre-reading and post-reading activities for the ESAP classroom” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 397-398.
 - McERLAIN, Tricia, 1996, “The nature of listening: the need for listening in English for academia Puposes” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (V). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 457-460.
 - MURILLO ORNAT, Silvia, 2003, “Some reflections on the teaching of discourse markers in technical English” en DURÁN ESCRIBANO, Pilar, AGUADO DE CEA, Guadalupe, ÁLVAREZ DE MON Y REGO, Inmaculada y GARCÍA FERNÁNDEZ, Marinela (Eds.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento / Languages for specific purposes and the knowledge society*, Madrid, Rugarte, pp. 81-87.
 - PALMER SILVEIRA, Juan Carlos, 2003, “Have you all got the Handouts? – Using Questions in University Lectures” en DURÁN ESCRIBANO, Pilar, AGUADO DE CEA, Guadalupe, ÁLVAREZ DE MON Y REGO, Inmaculada y GARCÍA FERNÁNDEZ, Marinela (Eds.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento / Languages for specific purposes and the knowledge society*, Madrid, Rugarte, pp. 109-115.
 - PÁRAMO, Felix, 1996, “Elaboración y resolución de una unidad didáctica para Fines Específicos” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (V). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 211-218
 - PÉREZ GONZÁLEZ, Lourdes, 1995, “Quién y qué especifica los fines de cómo optimizar resultados mediante la interdisciplinaridad y la negociación” en

- BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (III). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 331-338.
- PÉREZ RUIZ, Leonor, 2003, “Teaching ESL students to prepare a résumé” en DURÁN ESCRIBANO, Pilar, AGUADO DE CEA, Guadalupe, ÁLVAREZ DE MON Y REGO, Inmaculada y GARCÍA FERNÁNDEZ, Marinela (Eds.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento / Languages for specific purposes and the knowledge society*, Madrid, Rugarte, pp. 697-705.
 - PIERCE McMAHON, Jean A., 1995, “Do you know what your students do when they read scientific and technical texts? Some preliminary results” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 263-269.
 - REGIDOR FERNÁNDEZ, Consuelo, 1995, “El texto científico-técnico: su superestructura y características textuales” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (III). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 151-156.
 - RISING, Beverly y ROBISON, Alexandra, 2002, “English for Specific Purposes (in translations)” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 57-61.
 - ROBINSON, Pauline, 1992, “Course design for ESP” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (II). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 31-38.
 - ROLDÁN RIEJOS, Ana M^a, 1992, “Explotación de material de IFE” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (II). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 231-237.

- ROMERO GUILLÉN, M^a Dolores, 1995, “The problem of teaching scientific and technical vocabulary” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (III). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 169-175.
- SALAGER-MEYER, Françoise, 2003, “Crítica del discurso académico: diacronía y cultura” en DURÁN ESCRIBANO, Pilar, AGUADO DE CEA, Guadalupe, ÁLVAREZ DE MON Y REGO, Inmaculada y GARCÍA FERNÁNDEZ, Marinela (Eds.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento / Languages for specific purposes and the knowledge society*, Madrid, Rugarte, pp. 7-21.
- SÁNCHEZ CALVO, Arsenio, 1995, “El papel del profesor en las clases de ESP” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 257-261.
- SHAW, Philip, 2006, “Text Purpose, Text Effects, Test Power English for Specific Purposes”, *The European English Messenger*, XV/2, pp. 39-43.
- SOTO ARANDA, Beatriz, 2003, “Enseñanza del español para fines específicos: nuevos ámbitos de actuación” en DURÁN ESCRIBANO, Pilar, AGUADO DE CEA, Guadalupe, ÁLVAREZ DE MON Y REGO, Inmaculada y GARCÍA FERNÁNDEZ, Marinela (Eds.), *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento / Languages for specific purposes and the knowledge society*, Madrid, Rugarte, pp. 629-635.
- URRESTI, M^a Victoria e IMAZ CORRES, Nieves, 1995, “How to deal with the most common reports in technical writing” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 107-115.
- VAZQUÉZ MARIJUÁN, Reyes y MACCARIO NAZAR, Olga, 1995, “Los programas europeos y su relación con la enseñanza de idiomas para Fines Específicos” en BARRUECO, Sebastián, HERNÁNDEZ, Esther y SIERRA, Lina (Eds.), *Lenguas para fines específicos (IV). Investigación y enseñanza*,

Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 323-329.

- VÁZQUEZ, Graciela (Coord.), 2001, *Actividades para la Escritura Académica. ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid, Edinumen.
- VÁZQUEZ, Graciela (Coord.), 2001, *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid, Edinumen.
- VÁZQUEZ, Graciela (Coord.), 2001, *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid, Edinumen.
- VÁZQUEZ, Graciela (Coord.), 2005, *Español con Fines Académicos: de la comprensión de textos a la producción de textos*, Madrid, Edinumen.



Universidad
Antonio de Nebrija

Departamento de Lenguas Aplicadas

Memoria de Máster en la Enseñanza de Español
como Lengua Extranjera

La importancia de la motivación en el
proceso de adquisición de una lengua
extranjera.

*Masteranda: Ana Ramajo Cuesta
Julio de 2008*

Universidad Antonio de Nebrija

Departamento de Lenguas Aplicadas

Memoria de Máster en la Enseñanza de Español
como Lengua Extranjera

La importancia de la motivación en el
proceso de adquisición de una lengua
extranjera

*Masteranda: Ana Ramajo Cuesta
Tutora: Beatriz López
Julio de 2008*

آلى من ساندني دائماً

A quien siempre me ayudó

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN: La dimensión afectiva en el aula	1
2. ANÁLISIS DE NECESIDADES Y OBJETIVOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	
2.1 Objetivos del trabajo de investigación.....	6
2.1.1 Objetivo general	
2.1.2 Objetivos específicos	
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	7
3.1. La importancia de las emociones y de la dimensión afectiva en el aprendizaje.....	7
3.1.1 Contrarrestar las emociones negativas en el aula de idiomas	
3.1.1.1 La ansiedad	
3.1.1.2 La inhibición	
3.1.1.3 Extroversión frente intraversión	
3.1.2 Fomentar las emociones positivas en el aula	9
3.1.2.1 La importancia del entorno. El Feng Shui en el aula de ELE	
3.1.2.2 La autoestima	11
3.1.2.3 La motivación.....	11
3.1.2.3.1 Breve aproximación conceptual y desarrollo histórico de la investigación de la motivación hacia el aprendizaje	
3.1.2.3.2 Modelo de motivación de Deci y Ryan.....	14
a) La desmotivación	
b) Motivación extrínseca	
c) Motivación intrínseca	
3.1.2.3.3 Condicionantes personales de la motivación intrínseca	18
a) Autonomía	
b) Competencia	
c) Relación	
3.1.2.3.4 Niveles de motivación	20
3.1.2.3.5 El papel del profesor en la motivación del alumno	22
a) Estrategias para crear las condiciones básicas motivadoras	

b) Estrategias para generar la motivación inicial	
c) Estrategias para mantener y proteger la motivación	
d) Estrategias para finalizar la experiencia de aprendizaje	
3.1.2.4 Los factores de relación	29
3.1.2.4.1 La empatía	
3.1.2.4.2 Las transacciones en el aula	
3.1.3 Considerar los diversos estilos de aprendizaje	30
3.2. La dimensión afectiva en los métodos de enseñanza de una L2	33
4. EL FENG SHUI EN EL AULA DE ELE	37
4.1 La importancia del entorno en el aprendizaje de una L2	37
4.1.1 La influencia de la música	
4.1.2 La estética	
4.1.3 La expresión activa	
4.1.4 La clase de idiomas según Lozanov	
4.2 Crear una atmósfera relajada en el aula.....	40
4.3 Principios del Feng Shui	41
a) Los cinco elementos	
b) El cuadrado mágico y el Pa-kua	
4.3.1. Remedios interiores para eliminar problemas del Feng Shui.....	47
4.3.2 Aplicación específica del Feng Shui al aula.....	50
4.3.2.1. Elementos negativos que debemos evitar	
a) Flechas envenenadas (<i>Shars</i>)	
b) El desorden	
4.3.2.2. Disposición del mobiliario. El mapa bagua.....	54
5. MANERAS DE INTRODUCIR LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL AULA.....	57
5.1 La diversidad de los alumnos.....	57
5.2 Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner	58
5.2.1 La naturaleza holística de los estudiantes	59
5.2.2 Tipos de inteligencias y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras.....	60
5.2.2.1 La inteligencia lingüística- verbal	
5.2.2.2 La inteligencia lógica-matemática	
5.2.2.3 La inteligencia musical	
5.2.2.4 La inteligencia cinético-corporal	
5.2.2.5 La inteligencia interpersonal	

5.2.2.6 La inteligencia intrapersonal	63
5.2.2.6.1 La reflexión	
5.2.2.9 La inteligencia espacial-visual	65
5.2.2.9.1 La visualización y las imágenes mentales en el aprendizaje de idiomas.....	66
5.2.2.9.2 Ventajas de la visualización y las imágenes mentales	68
a) Ayudan a fijar contenidos en la memoria	
b) Ayudan a crear un estado mental propicio para el aprendizaje	
c) Ayudan a conseguir nuestros objetivos de aprendizaje	
5.2.2.9.3 Actividades artísticas en el aula	69
a) Títeres en el aula	
b) Cuentos con plastilina	
5.3 Otras propuestas	78
5.3.1 El árbol psicológico	
5.3.2 El diario de clase	
5.3.3 La revista de clase	
6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	81
6.1 Nuestro especial interés en la dimensión afectiva	
6.2 Desarrollo de la investigación	
6.2.1 Parámetros, variables e instrumentos de recogida de datos	
7. CONCLUSIONES	84
8. ANEXOS	
Anexo 1: Frases positivas	87
Anexo 2: El cuento en el aula de idiomas.....	89
2.1 Cuentos con música	
2.2 Continuación de relatos	
2.3 Mezcla de cuentos	
Anexo 3: La galería de arte afectiva	94
Anexo 4.1, 4.2, 4.3: Los anuncios publicitarios.....	95
Anexo 5: Origami. ¿Cómo hacer una cajita de papel?	98
Anexo 6: El árbol psicológico.....	99
6.1: Los árboles de clase	

6.2 ¿Cómo conocer la personalidad dibujando un árbol?	
Anexo 7: El diario de clase.....	103
7.1 Sugerencias para el diario	
7.2 Fragmentos de diarios	
Anexo 8: Actividades de reflexión	108
8.1 Reflexión sobre las actividades propuestas en esta memoria.	
8. 2 Otras actividades de autoevaluación para los alumnos	
Anexo 9: La revista de clase	115
9: BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	118

1. INTRODUCCIÓN: LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL AULA.

“La mente humana es como un iceberg cuya punta diminuta emerge a la conciencia mientras que la parte mucho más grande permanece oculta bajo la superficie” (Hansen, G, 1999:232). En la parte que no vemos se encuentran los sueños, los presentimientos, los impulsos, los pensamientos que no se pueden expresar, algunas emociones inconscientes.....Su influencia en el pensamiento consciente es enorme. Las emociones (tanto las conscientes como las inconscientes) actúan como causas subyacentes de mucho de lo que hacemos.

Antonio Damasio (1994) ha escrito con detalle y de forma fascinante la fisiología de las relaciones existentes entre emoción y cognición. Al fomentar las emociones positivas en el aula de idiomas y prestar atención a lo que sucede no sólo en la mente sino en el corazón de los alumnos obtendremos más éxito en nuestra enseñanza e impulsaremos el aprendizaje haciendo que los alumnos adquieran la L2 de una manera más efectiva y con mayor rapidez.

Tanto la psicología humanística como la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner que expondremos en nuestro trabajo de investigación reconocen que aprender incluye los aspectos físico, afectivo y cognitivo. El modelo cognitivo de Gardner propone que los seres humanos necesitan desarrollar no sólo sus capacidades cognitivas sino también otras habilidades físicas, artísticas y espirituales.

Efectivamente, “los aspectos físicos, emocionales y cognitivos del alumno no se pueden aislar en la práctica el uno del otro: lo que ocurre en una de estas áreas repercute inexorablemente en las demás”(Stevick,1980:187).

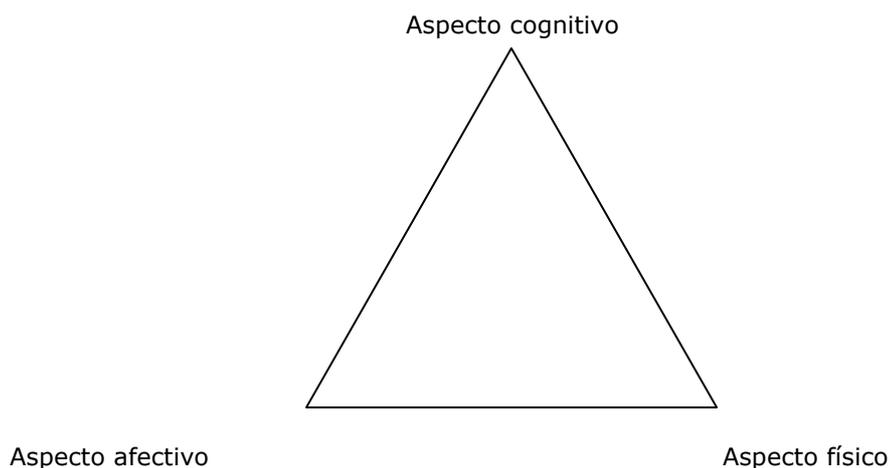


Figura 1

Sin embargo, tradicionalmente muchos de los recursos utilizados en el espacio de la interacción no reflejan esta composición holística. Con demasiada frecuencia los materiales tan sólo tienen en cuenta el aspecto cognitivo de los alumnos. Si consideramos los tres aspectos (el intelecto, el cuerpo y el corazón), nos damos cuenta de que los recursos que utilizamos con frecuencia dejan el cuerpo y el corazón inactivos por completo.

Zoltan Dörnyei (2001) se lamenta de que los centros educativos olviden incluir la motivación y los aspectos emocionales en el currículo. Dörnyei insiste en que los profesores deben formarse en el área de la afectividad, pues esto les dará muy buenos resultados a largo plazo consiguiendo que el ambiente del aula sea más agradable y que el aprendizaje sea más efectivo.

En la civilización occidental nos hemos concentrado en la comprensión de las funciones cognitivas y racionales de nuestra mente y hemos hecho mal uso de todo lo que queda en el campo de las emociones o de lo no racional, o incluso lo hemos negado. Una de las consecuencias de esta situación es nuestra actual *incultura de lo emocional*. Goleman propone que los centros de enseñanza eduquen globalmente al alumno, uniendo mente y corazón en el aula (1995:22,24).

La pedagogía moderna tiende a subrayar cada vez más la importancia de los aspectos afectivos del aprendizaje ya que cuando éstos se toman en cuenta se aprende más y mejor. Incluir los aspectos afectivos nos puede llevar a un aprendizaje de idiomas más efectivo: "Attention to affective aspects can lead to more effective language learning" (Arnold, 1999:2).



Figura 2 en (Revell y Norman, 1997)

Este ideograma chino muestra cómo la dimensión afectiva (corazón) es un elemento fundamental en el proceso de comprensión lingüística.

En este trabajo de investigación explicaremos la importancia de la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje de un idioma y cómo incluirla en el aula. En la primera parte de la memoria presentaremos el estado de la cuestión. En él se recogen los conceptos teóricos fundamentales y los principales autores e investigadores en este campo. Este apartado enfatiza la importancia que tienen las emociones y la dimensión afectiva en el proceso de aprendizaje de una L2.

En primer lugar, el entorno físico influye positiva o negativamente en el rendimiento del alumnado. Las técnicas del Feng Shui nos pueden ayudar a crear un aula agradable y un ambiente propicio para el estudio.

Hemos de intentar en la medida de nuestras posibilidades contrarrestar las emociones negativas que pueden surgir en el aula de idiomas. Entre ellas destaca la ansiedad, que es el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje.

Asimismo, debemos fomentar las emociones positivas en el aula sobre todo la motivación. Esta desempeña un papel fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Fomentarla, protegerla y mantenerla es labor del profesor.

Por último, los factores relacionales (trabajo en grupo, empatía entre los estudiantes....) son también importantes para conseguir un óptimo rendimiento académico.

Los métodos educativos tradicionales olvidaban la importancia de los factores emocionales. Sin embargo, a partir de los años 70 surgen varios métodos que sitúan la dimensión afectiva del aprendizaje en un lugar esencial. Actualmente un gran número de docentes la incluyen en sus clases pero aún queda un largo camino para que esta se considere como un apartado más del currículo de los centros educativos.

La segunda parte de la memoria es de corte práctico y su objetivo es presentar una serie de ideas y actividades para crear un entorno propicio en el aula e introducir la dimensión afectiva. Las actividades propuestas tendrán en cuenta los diversos estilos de aprendizaje del alumnado. Propondremos actividades que aúnan varias de las inteligencias múltiples de Gardner. De entre ellas destacan por su originalidad y su carácter novedoso aquellas que introducen la dimensión artística (los títeres, la plastilina) y que utilizaremos para desarrollar la expresión oral o escrita. Todas estas actividades las hemos realizado con varios grupos de alumnos libaneses de niveles C1 y C2 y alguna de ellas con profesores de ELE en cursos de formación del Instituto Cervantes. Hemos adjuntado a modo de anexo las principales actividades.

Finalmente, hemos realizado un análisis de los resultados obtenidos y una valoración de las encuestas a las que los alumnos respondieron sobre las actividades propuestas.

2. ANÁLISIS DE NECESIDADES Y OBJETIVOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

El análisis de necesidades desempeña un papel importante, ya que es la herramienta que proporciona los datos para establecer los objetivos (García Santa-Cecilia, 2000).

Brindley (1989) afirma que se han hecho dos interpretaciones distintas del análisis de necesidades. La primera, reducida y orientada hacia el producto: necesidades desde el punto de vista de la lengua y sobre el uso actual y futuro de la lengua por parte del alumno. La segunda se centra en las necesidades del alumno como individuo en la situación de aprendizaje. Esta última es mucho más completa ya que considera la multiplicidad de variables afectivas y cognitivas que

afectan al aprendizaje, como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje.

A la hora de recabar datos para el análisis de necesidades objetivas pueden considerarse aspectos como las condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos (país de procedencia, nivel de estudios, profesión, edad, idiomas...). En cuanto a las necesidades subjetivas, interesan aspectos como la actitud hacia la nueva lengua y cultura, variables individuales de carácter cognitivo o afectivo, actitud hacia el aprendizaje de lenguas en general, preferencia a la hora de aprender y sobre todo la motivación.

En el caso particular de los alumnos libaneses, podemos indicar que muy pocos de los estudiantes de español del Instituto Cervantes encuestados estudian nuestra lengua por motivos profesionales o académicos. Esto difiere de otros centros, como el Goethe Institut donde los estudiantes aprenden alemán con el objetivo de aprobar el examen de idioma que les permitirá obtener el visado para emigrar a Alemania. A los alumnos de español les mueven otros motivos:

- El interés por aprender lenguas extranjeras. Los libaneses presentan una gran facilidad para su aprendizaje ya que la mayoría de ellos habla tres idiomas: árabe, inglés y francés.
- Algunos estudiantes de español tienen familia en América Latina. Durante la guerra civil se produjo una fuerte emigración de libaneses, muchos de los cuales se instalaron en Hispanoamérica.
- El interés por aprender la cultura española. Las películas y la música interesan mucho a los alumnos.
- La clase de español es un lugar de encuentro. Los grupos de alumnos entablan relaciones de amistad. Todo esto ayuda a evadirse de la tensión cotidiana que se vive en el Líbano debido a los problemas políticos. Asimismo, los estudiantes realizan actividades al acabar las clases. Dörnyei (2001) señala que las actividades extracurriculares (cenas, comidas con los alumnos, karaoke en español....) resultan muy motivadoras para los alumnos.

2.1 OBJETIVOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

2.1.1 Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es introducir la dimensión afectiva en el aula de ELE por medio de una serie de actividades prácticas en las que se trabajará sobre todo la expresión oral y escrita. Estas actividades se llevarán a cabo en Beirut en las clases de español (niveles C1 y C2) del Instituto Cervantes y de la Facultad de Traducción de la Universidad Saint Joseph.

Como hemos indicado anteriormente nuestros estudiantes están viviendo una situación difícil debido a la inestabilidad del Líbano. En las clases de español los alumnos olvidan los problemas y el aprendizaje de nuestra lengua se convierte en una nueva motivación para sus vidas. El Instituto Cervantes no es sólo un centro docente sino también un lugar de encuentro y de creación de grupos de amigos que siguen juntos hasta alcanzar el último nivel. Están muy motivados para aprender el castellano queriendo adquirir un dominio alto del idioma. La mayoría de ellos lo estudia por propio interés personal, muy pocos podrán aplicar sus conocimientos de español a su actividad profesional.

2.1.2 Objetivos específicos

- a) Crear un entorno que favorezca al aprendizaje aplicando los principios del Feng Shui para conseguir un ambiente relajado en el aula que sea propicio para el aprendizaje, lejos de los problemas y la tensión que vive el Líbano.
- b) Elaborar una serie de actividades prácticas para desarrollar la expresión escrita y oral introduciendo la dimensión afectiva:
 - a. Incluir varias de las inteligencias múltiples de Gardner en las actividades propuestas en clase. Nos centramos especialmente en la inteligencia visual espacial e introducimos actividades artísticas en el aula de ELE.
 - b. Emplear cuentos y relatos fantásticos. Utilizar la imaginación como manera de evadirse de la situación actual y de relajarse.
 - c. Actividades en las que los alumnos elaboran un "producto final" y trabajan en grupo:
 - i. Realizar una revista de clase

- ii. Utilizar el diario de clase como manera de introducir los elementos personales y el factor humano en el aula.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

"Las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias, causan el aprendizaje"(Gardner et al., 1997:353).

3.1. LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES Y DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL APRENDIZAJE.

Cuando aunamos en el aula la dimensión cognitiva y afectiva ayudamos a los estudiantes en el proceso de adquisición de una L2. Damasio ha comprobado durante años de trabajo clínico y experimental, que las emociones son una parte de la razón y ha podido observar que la ausencia de éstas pone en riesgo nuestra capacidad racional, afirmando que "algunos aspectos del proceso de las emociones y de los sentimientos resultan indispensables para la racionalidad" (1994:23).

Le Doux, investigador en el campo de la neurología, insiste en que ha llegado el momento de "reconciliar la cognición y la emoción en la mente" (1996:39) y afirma que "la mente sin emociones no es mente" (1996:25).

Al tratar la dimensión afectiva de los alumnos consideramos que hemos de preocuparnos tanto de la forma de solucionar los problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras.

3.1.1 CONTRARRESTAR LAS EMOCIONES NEGATIVAS EN EL AULA DE IDIOMAS

Hay diferentes factores afectivos que pueden obstaculizar el aprendizaje de una lengua extranjera. Destacan entre ellos: la ansiedad, la inhibición y la intraversión.

3.1.1.1 La ansiedad

"Posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje es la ansiedad. La ansiedad es el temor o aprensión que surgen

cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en su lengua extranjera”(Gardner y MacIntyre, 1993).

Siguiendo la clasificación de Heron, podemos diferenciar varios tipos de ansiedad. Heron (1989:33) hace referencia a lo que denomina *ansiedad existencial*, que surge de una situación grupal y tiene tres componentes ligados entre sí: la *ansiedad de aceptación*, la *ansiedad de orientación* y la *ansiedad de actuación*. El origen de la *ansiedad existencial* puede encontrarse en lo que Heron denomina *ansiedad arcaica*, que es una angustia reprimida del pasado, una herida personal que ha sido rechazada para que el individuo pueda sobrevivir emocionalmente.

El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad. Con la aparición de los enfoques comunicativos, donde se da mayor importancia a los aspectos personales como los sentimientos, crece la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad a no ser que se busque un ambiente emocionalmente seguro.

3.1.1.2 La inhibición

La inhibición es otro de los factores negativos que pueden dificultar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En los últimos años, los enfoques de la enseñanza de idiomas han considerado la necesidad de crear situaciones de aprendizaje en las que se disminuyan las barreras de la inhibición y del ego con el fin de que pueda producirse la libre comunicación.

Por esto, en esta memoria destacamos la importancia de establecer un marco afectivo adecuado con el fin de que “los alumnos se sientan a gusto mientras dan sus primeros pasos en el extraño mundo de una lengua extranjera. Para conseguirlo, hay que crear un clima de aceptación que estimule la seguridad en sí mismos y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzado” (Dufeu, 1994:89-90).

3.1.1.3 Extroversión frente intraversión

La extroversión es un rasgo de personalidad que poseen los individuos que exteriorizan fácilmente. En la clase de idiomas, los alumnos extrovertidos participan más y buscan continuamente oportunidades para practicar la lengua. La intraversión caracteriza a las personas que se repliegan en sí mismos. Los estudiantes introvertidos al ser más reservados y al autocontrolarse demasiado tienden a participar menos en el aula.

Sin embargo, resulta difícil generalizar y extraer sólidas conclusiones respecto a cuál de las dos está directamente relacionada con el éxito en el aprendizaje de idiomas; ya que los introvertidos pueden tener una fuerte personalidad interior y demostrar una gran empatía, cualidades muy útiles para el aprendizaje de idiomas.

3.1.2 FOMENTAR LAS EMOCIONES POSITIVAS EN EL AULA

Al estimular diferentes factores emocionales positivos como la autoestima, la empatía o la motivación y al crear un ambiente de apoyo y de atención mutuos podemos facilitar extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idiomas.

3.1.2.1 La importancia del entorno. El Feng Shui en el aula de ELE.

El entorno es fundamental en el aprendizaje de un idioma. Un aula de idiomas agradable creará un ambiente propicio para el aprendizaje (Lozanov, 1978). "We should not forget that the classroom is not only a psychological but also a physical environment. The classroom atmosphere will be strongly influenced by the decoration: posters, bulletin board displays ... are all welcome" (Dörnyei 2001:41-42).

Los principios del Feng Shui nos pueden ayudar a conseguirlo. El Feng Shui es un milenario sistema chino que estudia la relación entre los seres humanos y el ambiente que los rodea. Su nombre significa literalmente Viento y Agua, elementos fundamentales de la energía vital.

El Feng Shui es una filosofía y un arte que nos ayuda a través de sus reglas y principios a estudiar e interpretar los flujos de energía del universo y cómo nos afectan, a fin de crear ambientes sanos y prósperos. Aunque originario de China, se difundió a Occidente desde Hong Kong y Taiwán, ciudades conocidas como las capitales mundiales del Feng Shui. Con la llegada del comunismo que prohibió todas las prácticas tradicionales, China perdería el conocimiento de este arte y la clase dirigente que pudo escapar se instaló en Hong Kong y Taiwán llevándose consigo la práctica del Feng Shui. Su difusión en occidente no fue sino hasta los años 70 cuando empresarios y políticos intrigados por el éxito económico de los empresarios asiáticos comenzaron a contratar maestros de Feng Shui para asesorarlos en el diseño de sus edificios y oficinas.

Para aplicar correctamente el Feng Shui hay que comprender primero su "filosofía" resumida en tres principios fundamentales: *Tao*, *Yin-Yang* y *Chi*.

"El *Tao* es la fuerza primigenia que produce todos los fenómenos del universo, de lo infinito a lo infinitesimal. El *Tao*, invisible pero omnipresente, impregna al mundo con el hálito de vida y aquellos que aprenden a ponerse en armonía con él pueden utilizar esta fuerza para mejorar y prolongar su propia vida" (Reid D, 1989).

El *Yin* y *Yang* es un concepto fundamentado en la dualidad de todo lo existente en el universo según la filosofía oriental en la que surge. Describe las dos fuerzas fundamentales aparentemente opuestas y complementarias, que se encuentran en todas las cosas. En todo se sigue este patrón: luz/oscuridad, sonido/silencio, frío/calor, movimiento/quietud, vida/muerte, mente/cuerpo, masculino/femenino... Según esta idea, cada ser, objeto o pensamiento posee un complemento del que depende para su existencia y que a su vez existe dentro de él mismo. De esto se deduce que nada existe en estado puro ni tampoco en absoluta quietud, sino en una continua transformación. Además, cualquier idea puede ser vista como su contraria si se la mira desde otro punto de vista.

El *Chi* es la fuerza vital universal que se encuentra en todas las cosas con vida. El objetivo del Feng Shui es manejar el *Chi* para que fluya libremente y de manera equilibrada en el entorno. La limpieza y el orden son necesarios para que un lugar tenga buen Feng Shui pues permite que el *Chi* (la energía vital) fluya con libertad. Donde hay desorden, suciedad y mal olor hay un *Chi* estancado.

A pesar de los enormes beneficios que tendría el Feng Shui en el aula de idiomas, la bibliografía sobre su aplicación en el aula es muy escasa. En esta memoria expondremos algunas ideas para colocar los elementos de la clase de la forma más armónica posible prestando atención al mapa bagua de tal manera que se eliminen todas las energías negativas que afectan a los estudiantes en el aprendizaje y el *Chi* fluya libremente en el aula. El mapa bagua es un mapa octagonal que permite evaluar en términos Feng Shui cualquier espacio habitable o de trabajo. Asimismo, prestaremos atención a otros factores tales como la temperatura ambiente, la luminosidad y los colores del aula.

3.1.2.2 La autoestima

La autoestima es el aprecio o consideración que tiene una persona por sí misma. Es un requisito fundamental para que la actividad cognitiva y afectiva tengan éxito. Obtenemos nuestras nociones de autoestima de nuestras experiencias internas y de nuestra relación con el mundo externo. La base del concepto que tenemos del yo se establece en la primera infancia. Conforme incorporamos creencias, actitudes y recuerdos, las nuevas experiencias e ideas se ven afectadas por la noción previamente existente de quiénes somos, y por nuestra necesidad de proteger ese frágil yo.

Varias investigaciones indican que los aspectos cognitivos del aprendizaje se fomentan en un ambiente que promueva la autoestima (Waltz y Bleuer, 1992). Esta resulta especialmente significativa en los niños pequeños, pero los alumnos nunca pierden con la edad la necesidad de tener un autoconcepto sano.

3.1.2.3 La motivación

“La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material” Chomsky (1988:181).

3.1.2.3.1 Breve aproximación conceptual y desarrollo histórico de la investigación de la motivación hacia el aprendizaje.

En términos generales, la motivación se concibe como un *constructo hipotético* que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo. Cuando el objetivo es el aprendizaje de una L2, la motivación explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico. En consecuencia, el estudio de la motivación accede de forma directa al estudio del comportamiento, tanto si este es perceptible como si no lo es, y a aspectos tan definitorios del aprendizaje como la perseverancia, la intensidad, el esfuerzo o el curso de las acciones en el uso de la L2 (Pintrich y Schunk, 1996; Garrido, 1996).

Dörnyei (1994) habla de las teorías cognitivas de la psicología educativa que consideran que la motivación es una función del proceso de pensamiento de una persona. Dörnyei menciona tres sistemas conceptuales principales descritos por Weiner (1992) relacionados con la motivación:

- *La teoría de la atribución.* Lo que consideramos que son las causas de nuestros éxitos y fracasos pasados afecta a nuestras expectativas y a través de ellas a nuestro rendimiento.
- *El desamparo aprendido.* Los estudiantes se convencen por medio de sus errores pasados de que es inútil todo intento de cambiar la situación.
- *La autoeficacia.* Tiene que ver con la opinión que tienen los alumnos respecto a su capacidad para llevar a cabo una tarea. Ehrman (1996: 137) la define como "el grado en que el alumno piensa que tiene capacidad de enfrentarse al desafío del aprendizaje".

En estos tres casos se puede aumentar la motivación animando a los alumnos a que se dirijan mensajes positivos, ayudándoles a sustituir los sentimientos de limitación por los de capacitación. Podemos comenzar nuestras clases con algún pensamiento positivo o una frase de un personaje celebre y escribirlos en la pizarra utilizando la L2 (véase Anexo1).

El interés por la motivación respecto a la adquisición de una L2 surgió a mediados de la década de los cincuenta del siglo pasado en Canadá (Lambert, 1955), como desarrollo de la intuición, hasta ese momento simplemente especulativa, de que un cierto grado de compromiso emocional en el aprendizaje de una segunda lengua afectaba de forma determinante el desarrollo del bilingüismo (Lorenzo, 2004:307).

En el campo de segundas lenguas se desarrollaron varios modelos teóricos que dan un enfoque social a la motivación, como el *Modelo de Aculturación* de Schumann (1978) o el *Modelo Intergrupar* de Giles y Byrne (1982). El más influyente, sin duda, ha sido el modelo desarrollado por Gardner, Lambert y sus asociados a lo largo de más de cuatro décadas. Según el modelo de Gardner de 1985, el grado de motivación de un individuo viene determinado por tres factores:

- El deseo por aprender o poder utilizar la lengua en cuestión
- Las actitudes hacia el aprendizaje de la misma
- El esfuerzo que uno está dispuesto a realizar.

Este modelo teórico se refleja en la batería de tests AMTB (*Attitude/Motivation/Test Battery*) que permite calcular la intensidad de la motivación de un aprendiz de lenguas. El modelo se caracteriza por la importancia dada a las actitudes del individuo hacia la comunidad, su predisposición e interés

por establecer contactos e interactuar con la comunidad de hablantes de la lengua meta. La elaboración teórica de Gardner parte de la distinción entre:

- La motivación instrumental – asociada a intereses de tipo pragmático (especialmente orientados al mundo laboral).
- La motivación integradora- asociada a intereses de tipo sociocultural hacia la comunidad meta.

Aunque toda la elaboración teórica de Gardner parte de esta distinción entre la motivación integradora y la instrumental (ambas pertenecen a un componente del constructo motivacional propuesto desde la psicología social), tal disyunción constituye únicamente el germen de la confección de modelos socioeducacionales, sucesivamente revisados por el propio autor, que ofrecen una visión del desarrollo de la competencia bilingüe (Gardner 1982, 1985; Gardner, Tremblay y Masgoret, 1997).

Sin embargo, “esta visión de la motivación hacia el aprendizaje ha impuesto una perspectiva con un marcado carácter social, relativamente inaplicable al estudio de idiomas como lengua extranjera, con lo que se ha entendido que la discusión en los términos expresados” no hacía justicia a la forma en que los profesores de segunda lengua han utilizado el término motivación (Crookes y Schmidt, 1991:469).

“El desequilibrio en la formulación del concepto en cuestión, provocado por una excesiva carga de factores sociales, ha dado lugar a lo que se ha denominado el giro educacional en los estudios de motivación hacia L2, iniciado en los primeros noventa con el estudio seminal de Dörnyei (1990). Junto con éste, Crookes y Schmidt (1991), Dörnyei (1994), Oxford (1994) y Oxford (1994) y Oxford y Shearin (1994), han debilitado la teoría gardneriana al hacer evidentes sus limitaciones, y al orientar el debate motivacional hacia el contexto aula como entorno con capacidad reparadora de la motivación” (Lorenzo, 2004:309-310). “Por lo tanto, el aula – entendida como un contexto propio que resulta dinámico, cambiante y complejo-sirve como un marco de referencia distintivo para el estudio de la motivación. Desde perspectivas de análisis bien establecidas en el terreno de la Lingüística Aplicada se considera la clase como marco con entidad propia para establecer las constantes motivacionales tanto individuales como grupales, sin dejar de reconocer la existencia e influencia de niveles de orden superior”. (Lorenzo, 2006:39).

La motivación desde el campo de la psicología educativa distingue entre:

- motivación extrínseca – asociada a fuentes externas de motivación
- motivación intrínseca – asociada a un interés interno o personal por el aprendizaje de la lengua como finalidad última.

3.1.2.3.2. Modelo de motivación de Deci y Ryan

Deci y Ryan (2000) plantean un modelo en el que se incluyen diversos tipos de motivación, pudiendo manifestarse cada uno de ellos a diferentes niveles. Establecen un modelo de motivación humana en el que además de la motivación extrínseca e intrínseca incluyen lo que denominan desmotivación o amotivación.

Una característica diferenciadora de estas formas de motivación es su grado de autorregulación. Mientras que la desmotivación se asocia a la no-regulación, en el extremo opuesto la motivación intrínseca suele implicar una regulación interna de la conducta. Cuanto más interiorizada e integrada esté la regulación de la conducta, mayor autonomía, confianza y flexibilidad experimentará el alumno y en mayor medida será considerado por los profesores como independiente.

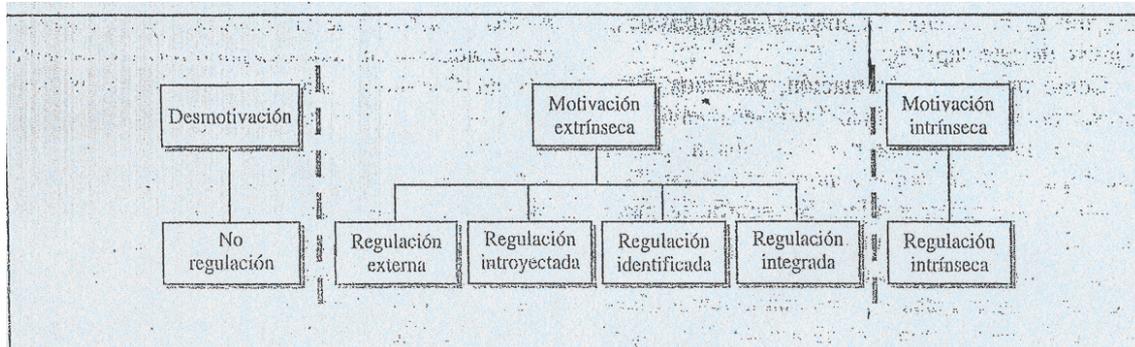


Figura 3 Taxonomía de la motivación humana (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000b)

a) La desmotivación

La desmotivación o amotivación es un estado de ausencia de motivación y de falta de intención para actuar. El alumno desmotivado carece de intencionalidad. Ryan y Deci (2000, 2002) y Vallerand (1997) apuntan algunos desencadenantes de esta situación:

- Pensamientos sobre la propia falta de capacidad para realizar una tarea.

- Convencimiento de que la tarea es demasiado difícil para él y que no es competente para realizarla con éxito.
- Sentimientos de indefensión y de falta de control, referidos a una percepción generalizada de que los resultados obtenidos no dependen en absoluto del esfuerzo desplegado.

b) Motivación extrínseca

Deci, Passer y Ryan (1997:61) definen la motivación extrínseca como "cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros o autoadministrada".

Deci y Ryan (2000) proponen cuatro tipos de motivación extrínseca:

- *Regulación externa.* Las conductas reguladas externamente se realizan para satisfacer una demanda exterior o para obtener un premio. Los alumnos necesitan para su motivación a padres y profesores, y éstos los consideran poco independientes, escasamente motivados y necesitados de mucha atención; estos estudiantes perciben el entorno educativo como controlador; se consideran a sí mismos poco autónomos y tienen bajas percepciones de confianza, competencia y autoestima.
- *Regulación introyectada.* Ocurre cuando las acciones se llevan a cabo bajo un sentimiento de presión, con el fin de evitar la sensación de culpa o ansiedad o para favorecer la autoestima. Son motivadores frecuentes estos objetivos: conseguir aprobación, evitar sentimientos negativos, experimentar valía personal o demostrar capacidad para suscitar alabanzas.
- *Regulación identificada.* La identificación es el proceso a través del cual la persona reconoce y acepta el valor implícito de una conducta, por lo que la ejecuta libremente incluso aunque no le resulte agradable ni placentera. Se considera extrínseca porque la conducta sigue siendo un medio y no es realizada por el disfrute y la satisfacción que produce. Suele estar asociada a un elevado sentimiento de competencia y autoestima, a una gran confianza en las propias posibilidades y al afrontamiento positivo del fracaso.
- *Regulación integrada.* Se produce cuando la identificación se ha asimilado dentro del propio yo, estableciendo relaciones coherentes, armoniosas y jerárquicas entre esa conducta y otros valores, necesidades o metas personales. Esta forma de motivación, aunque comparte ciertas cualidades con la motivación intrínseca (por ejemplo, la autonomía), todavía se considera extrínseca porque la conducta se lleva a cabo por su valor

instrumental respecto a un resultado que es distinto de ella, aunque querido y valorado por sí mismo. (Ej.: un alumno que rechaza salir con sus amigos porque tiene que preparar el examen del día siguiente).

c) Motivación intrínseca

Deci y Ryan (2000:233) explican que las actividades intrínsecamente motivadas son "las que los sujetos consideran interesantes y que desean realizar en ausencia de consecuencias" o "las que son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno".

Precisando algo más, Ryan y Deci (2002:10) las definen como "las actividades cuya motivación está basada en la satisfacción inherente a la actividad en sí misma, más que en contingencias o refuerzos que pueden ser operacionalmente separables de ella".

En el contexto de la enseñanza, Ryan y Deci (2000:70) consideran la motivación intrínseca como "una tendencia innata a buscar la novedad y los retos, a ampliar y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender".

En este contexto, Vallerand (1997) sostiene que pueden diferenciarse tres tipos de motivación intrínseca:

- *Motivación para conocer.* Se concibe como la participación en una actividad por la satisfacción que se experimenta aprendiendo o tratando de entender algo nuevo. Se relaciona con constructos tales como exploración, metas de aprendizaje o curiosidad intrínseca.
- *Motivación de logro.* Tiene en cuenta el papel motivador asociado al placer que se siente cuando uno intenta superarse a sí mismo, lograr o crear algo. El foco de atención se centra en el propio proceso y no tanto en el producto final o resultado. Está relacionado con términos como reto personal, motivo de logro o competencia personal.
- *Motivación para experimentar estimulación.* Esta modalidad se pone en marcha cuando se participa en una actividad con el fin de vivir sensaciones agradables. Ha sido menos estudiada y tiene una menor aplicación en los niveles básicos de la adquisición del conocimiento, aunque sí en ámbitos como la lectura para disfrutar, el aprendizaje autorregulado, la creatividad o la resolución de problemas.

Según las investigaciones realizadas, existe mayor probabilidad de que un alumno se sienta intrínsecamente motivado hacia una tarea si experimenta sentimientos de autonomía o de competencia mientras la realiza y si le permite relacionarse con otros compañeros; además, el apoyo a la autonomía en familia y en el aula también fomenta este tipo de motivación.

Íntimamente relacionado con la motivación intrínseca está el concepto de *flujo* (*flow*) desarrollado por Mihaily Csikszentmihalyi. El *flujo*, o experiencia óptima, es un estado de movimiento de energía psíquica realizado sin esfuerzo. Es muy importante porque constituye el estado ideal del aprendizaje eficaz: "Debido a que uno se siente muy bien con el flujo, resulta intrínsecamente gratificante. Es un estado en el que las personas se quedan completamente absortas en lo que están haciendo y prestan a la tarea una atención sin fisuras, uniendo su conciencia con sus acciones" (Goleman, 1995:91).

Para beneficiarse del estado de flujo, una actividad no debe ser ni tan fácil que produzca aburrimiento ni tan desafiante que produzca ansiedad. La motivación y el flujo son también conceptos muy importantes para el profesor. Los profesores que tienen un sentimiento de flujo con su trabajo y que están motivados por el placer de participar en la experiencia de aprendizaje son modelos enormemente motivadores para los alumnos.

La investigación indica que el aprendizaje se ve influido de forma más favorable por las orientaciones intrínsecas que por las extrínsecas, sobre todo en cuanto a la retención a largo plazo.

Es razonable suponer que nuestros alumnos de idiomas generalmente tendrán mayores posibilidades de éxito con el desarrollo de las formas intrínsecas de motivación que les lleven a aprender por sus propios motivos personales para conseguir competencia y autonomía, aunque la retroalimentación (*feedback*) que aumenta los sentimientos de competencia y de autodeterminación sea una recompensa extrínseca que fomenta la motivación intrínseca. (Brown, 1994:39). En cualquier caso, lo importante es que los alumnos interioricen los aspectos externos y les den un sentido personal (Williams y Burden, 1997).

Csikszentmihalyi (1990:69) afirma que "si la experiencia es intrínsecamente gratificante, la vida está justificada en el presente, en vez de empeñarse en un hipotético beneficio futuro."

Brown (1994:43-44) propone algunas sugerencias para estimular el crecimiento de la motivación intrínseca en el aula de idiomas:

- Ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje.
- Animar a los alumnos a que encuentren satisfacción en la tarea bien hecha.
- Facilitar la participación de los alumnos a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles la oportunidad de realizar un aprendizaje en cooperación.
- Implicar a los alumnos en actividades basadas en el contenido que se relacionen con sus intereses y que centren su atención en el significado y la intención, más que en verbos y preposiciones
- Diseñar pruebas que permitan la aportación de los alumnos y que éstos consideren válidas; ofrecer comentarios así como una evaluación numérica.

3.1.2.3.3 Condicionantes personales de la motivación intrínseca

Tres factores personales propician la aproximación del alumno a la motivación intrínseca: los sentimientos de competencia y autonomía realizando las actividades escolares, y la posibilidad de acceso a relaciones positivas con personas significativas.

a) Autonomía

El alumno necesita ser independiente y participar en actividades de forma voluntaria, porque así lo desea. Según Alderman (1999), el sentimiento de autonomía se sitúa entre dos extremos: origen e instrumento. Sentirse origen es asumir que uno tiene cierta libertad y capacidad para elegir, considerarse instrumento se relaciona con vivencias de ser controlado por fuerzas externas del entorno.

En este sentido, Deci y Ryan (1992) aseguran que los factores contextuales favorecedores de la autonomía mantienen la motivación intrínseca, mientras que los que potencian el control y la presión exterior hacia la actuación tienden a eliminarla.

Skinner y Belmont (1993) creen que los profesores pueden apoyar la autonomía ofreciendo a sus alumnos posibilidades de elección y razones para actuar.

- *Posibilidad de elección.* Paris y Turner (1994) consideran que la esencia de la motivación intrínseca radica en la posibilidad de elegir entre diferentes cursos de acción o, al menos, en la libertad para dedicar distintas intensidades de esfuerzo a diferentes tareas.
- *Relevancia.* Hay, sin embargo, autores que relativizan el papel de la posibilidad de elección frente al de la importancia de la tarea. Aquellas prácticas en las que se le explica al alumno la relevancia de una actividad para la consecución de sus metas personales también favorecería la aparición de la motivación intrínseca.
- *Evaluación.* Las actividades evaluadoras tienen efectos negativos y positivos. Por una parte, los exámenes suelen ser elementos vividos como muy controladores por los alumnos. En una sociedad fuertemente orientada al éxito, la valía personal puede ser estimada en función del rendimiento. Pero la evaluación también puede ocasionar efectos positivos si tiene en cuenta los avances de cada alumno y los compara con su actuación previa (criterio personal) y no tanto con la de los compañeros (evaluación normativa). De este modo contribuye a elevar la autoeficacia educativa y favorece la autoevaluación.
- *Competición.* Desde las más tiernas edades, los niños son estimulados para que compitan en juegos y en otras actividades relacionadas con el éxito. Por una parte, las situaciones competitivas le ofrecen al sujeto el reto óptimo para su actuación y también el *feedback*, lo que puede facilitar el sentimiento de competencia. Asimismo, el hecho de ganar suele afirmar la percepción de capacidad. Sin embargo, la persona suele sentirse más controlada mientras está compitiendo. Además, cuando el objetivo básico es derrotar al otro, el posible interés y la motivación intrínseca desaparecen o pasan a un segundo plano. Los perdedores en la competición son los que manifiestan, luego, una menor motivación intrínseca hacia la tarea.

b) Competencia

Es un sentimiento específico de cada área de conocimiento o de actuación. La persona se percibe competente si se implica en tareas de dificultad adecuada, si recibe evidencias de que es eficaz en la ejecución de las mismas y si se considera responsable del resultado (Deci y Ryan: 1992).

Esta experiencia se investiga desde dos perspectivas:

- *Reto óptimo*. De acuerdo con múltiples teorías, las actividades deben tener un nivel de dificultad adecuado para que despierten el interés de un alumno.
- *Retroalimentación (Feedback)*. Cuando un alumno intenta realizar una actividad, es frecuente que reciba información de su actuación, ya sea por parte de otras personas o directamente de la propia tarea (por ejemplo, cuando constata que, después de estudiarlo, domina el tema). Cualquier elemento que le ayude a experimentar competencia puede contribuir a incrementar su motivación intrínseca, especialmente cuando se siente responsable de los resultados obtenidos. En cambio, lo que le haga sentirse incompetente tiende a disminuir la motivación intrínseca, llevándole a la pérdida de interés por la actividad, a la desmotivación y al sentimiento de fracaso. Todo ello tiene como consecuencia una menor elección de la tarea o una inferior implicación en ella. Para minimizar esta posibilidad, además de ofrecer información sobre los resultados, la retroalimentación deberá identificar los errores cometidos, presentar la respuesta óptima y especificar las estrategias necesarias para evitar ese problema en el futuro.

c) Relación

Diversos trabajos han puesto de relieve la trascendencia del apoyo emocional y de las relaciones personales para la salud mental, la autoestima, el motivo de logro y el rendimiento académico. Un destacado apoyo a la motivación intrínseca viene dado por la posibilidad de acceso a relaciones positivas con los compañeros y los profesores (Deci y Ryan: 2000).

- *Relación con profesores y compañeros*. Es muy importante la calidad de las interacciones con los profesores y compañeros. Cuando un estudiante experimenta un sentimiento de pertenencia a un grupo de pares significativos para él, es más probable que interiorice los valores y las reglas asumidas por ellos. Respecto a los profesores, los alumnos consideran que están comprometidos con su trabajo en la medida que manifiestan las siguientes conductas: los conocen y empalizan con ellos, ejercen a gusto su profesión, establecen interacciones democráticas en el aula y disfrutan con ellas, modelan el interés por el aprendizaje o están disponibles en caso de ser requeridos.

3.1.2.3.4 Niveles de motivación

Vallerand (1997) y Ratelle (2002), reconociendo los distintos condicionantes que inciden en la motivación (personales, ambientales y de tarea) y en el marco de

la teoría de Deci y en el marco de la teoría de Deci y Ryan, diferencian tres niveles de motivación (global, contextual y situacional) que influyen sobre la actuación en una tarea concreta.

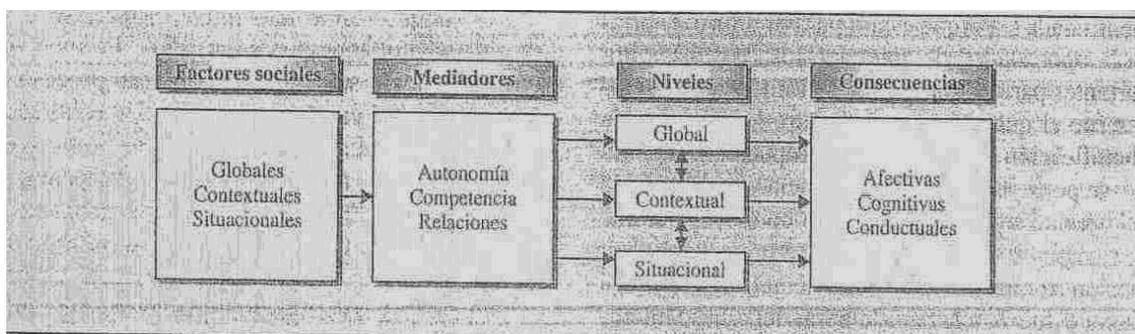


Figura 4. Niveles de motivación. Resumido de Vallerand (1997) y Vallerand y Ratelle (2002)

- *Global*. Se refiere a las diferencias personales relativamente permanentes en lo que respecta a la motivación, siendo este nivel representativo de la investigación llevada a cabo desde la psicología de la personalidad. Así, un estudiante que realiza distintas actividades porque hay muchos temas que despiertan su interés mostrará orientación motivacional intrínseca global; si las hace porque se siente obligado, estaría reflejando motivación extrínseca; no saber bien porque las ejecuta sería un síntoma de desmotivación.
- *Contextual*. Este nivel analiza la orientación motivacional en un campo específico, como el del aprendizaje. Se considera importante porque la orientación personal general cambia de un ámbito a otro y porque la motivación contextual está sujeta a más variaciones que la global. Es este tipo de motivación la responsable de que un alumno conteste que estudia porque le gusta, lo que denota una motivación académica intrínseca; o que argumente que lo hace porque eso le puede ayudar en el futuro a conseguir un trabajo, lo que indicaría motivación extrínseca; o que diga que no sabe muy bien porque estudia lo que indicaría desmotivación.
- *Situacional*. Se incluyen en él las razones que mueven a un estudiante cuando está participando en una actividad; es pues, el aquí y ahora de la motivación. El análisis de este nivel añade un elemento central: se refiere a los motivos personales donde y cuando los está experimentando el alumno, pues la motivación no es tanto un rasgo o una tendencia en un determinado entorno, sino que es, sobre todo lo que se vive en cada una de las distintas situaciones. Si un alumno, al preguntarle por qué estudia traducción, responde que lo hace porque la considera interesante, está indicando motivación situacional intrínseca; si dice hacerlo porque le gusta a sus

padres, denota motivos extrínsecos; en caso de no estar seguro de la razón por la que estudia, estará próximo a la desmotivación.

3.1.2.3.5 El papel del profesor en la motivación del alumno

Como profesores desempeñamos un papel muy importante en el proceso de adquisición de una lengua extranjera y somos nosotros los que aunamos la capacidad cognitiva y la afectiva, lo que produce un mayor rendimiento del potencial intelectual del alumno y por tanto mayor éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras. "El profesor influye, de modo consciente o inconsciente, en que los alumnos quieran saber, sepan pensar y elaboren sus conocimientos de forma que ayuden positiva y no negativamente en el aprendizaje, el recuerdo y el uso de la información (Alonso Tapia, 1991:12).

El concepto de mediación confiere al profesor un papel muy importante. La mediación se refiere a la intervención de otras personas (en el aula, sobre todo del profesor) en el proceso de aprendizaje por medio de la selección de experiencias de aprendizaje y la interacción con los alumnos. (Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1991).

En la mediación, "los desarrollos cognitivo, social y emocional están íntimamente relacionados, y tan importante como el contenido de lo que se trasmite es la creación de un ambiente apropiado en el hogar o en el aula, dentro del cual se pueda fomentar esto con eficacia" (Williams y Burden, 1997:67).

Una faceta muy importante del trabajo del profesor en la mediación es "ayudar a los individuos a que vean el significado que tiene para ellos lo que se les ha pedido que hagan", incluyendo "objetivos de carácter más duradero" y "una actitud más holística hacia el aprendizaje que suponga el desarrollo global de la persona" (op.cit 205).

La obra de Dörnyei (2001), nos aporta una base teórica sobre la que apoyamos algunas de las ideas que exponemos en esta memoria. Consideramos especialmente interesantes las estrategias que presenta para conseguir una enseñanza motivadora. Las presentamos a modo de esquema y las iremos explicando a continuación:

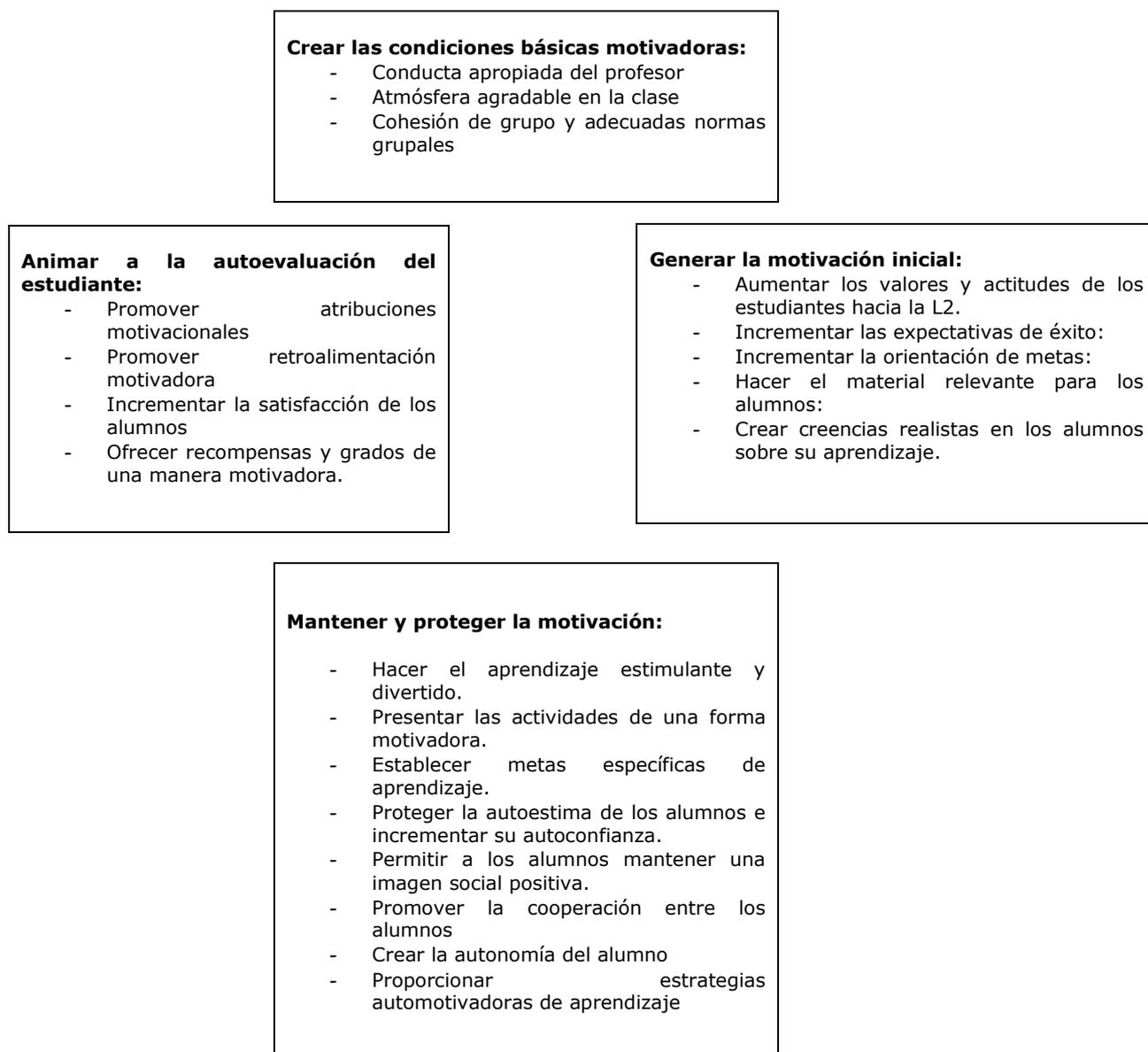


Figura 5: Componentes de la enseñanza motivadora en la clase de L2 (Dörnyei 2001:29)

a) Estrategias para crear las condiciones básicas motivadoras:

Las estrategias para crear las condiciones básicas motivadoras se refieren a tres puntos:

- Conducta apropiada del profesor.
- Atmósfera agradable en la clase.
- Cohesión de grupo y adecuadas normas grupales.

Los profesores, incluso en clases no centradas en el profesor, son el centro de atención del alumno e inevitablemente proporcionan modelos, positivos para ser

seguidos o negativos para ser rechazados. No sólo ofrecen modelos cognitivos sino también modelos afectivos y es fundamental que estos sean "apropiados". Los profesores han de nutrirse y apoyarse a sí mismos como primer paso hacia una enseñanza más eficaz (Waters, 1998:11).

Asimismo, "los educadores de segundas lenguas tienen que modelar la inteligencia emocional que están intentando enseñar por medio de interacciones cuidadosas, respetuosas y sinceras con los alumnos y los colegas" (Christison, 1997:3)

Consideramos interesante la práctica de la reflexión tanto para el crecimiento personal como para el profesional. Como los profesores también aprenden, el progreso real de su desarrollo está ligado al empleo de destrezas reflexivas. Stanley subraya la dimensión afectiva de la reflexión y la conexión que se realiza entre el hecho de enseñar a los alumnos a reflexionar y el de aprender a reflexionar sobre nuestra forma de enseñanza. Como profesores debemos preocuparnos por el cociente emocional de los alumnos, pero no menos por el nuestro. Éste puede ser la llave que abra la puerta del aprendizaje de idiomas: "los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto de su contenido intelectual" (Pine y Boy, 1977:3).

Ciertamente, un profesor que no esté motivado con lo que enseña difícilmente motivará a sus alumnos. El alumno debe percibir el entusiasmo del profesor, ha de sentir que al profesor le apasiona su asignatura. "If a teacher does not believe in his job, does not enjoy the learning he is trying to transmit, the student will sense this and derive the entirely rational conclusion that the particular subject matter is not worth mastering for its own sake" (Mihaly Csikszentmihalyi, 1997:77).

Dörnyei (2001:33) comparte esta misma idea: "many scholars share Csikszentmihalyi's belief that enthusiasm for one's specialisation area and the ability to make this enthusiasm public rather than hiding it is one of the most important ingredients of motivationally successful teaching.

Asimismo, los estudiantes se sienten motivados cuando ven que el profesor se preocupa por su proceso de aprendizaje y que tiene altas expectativas acerca del progreso de los alumnos. "If students can sense that the teacher doesn't care this perception is the fastest way to undermine their motivation. The spiritual (and

sometimes physical) absence of the teacher sends such a powerful message to the students, that everybody, even the most dedicated ones, are likely to be affected and become demoralised" (Dörnyei 2001:35).

El profesor ha de intentar en la medida de lo posible establecer una buena relación con los estudiantes y que estos sientan que está disponible para resolver sus dudas. "Building trust in a classroom is a show process and results from many small incidents in which the teacher has responded honestly and dependably (Raffini 1993:145-6). Es importante que tenga en cuenta la vida afectiva del grupo, ya que no sólo hemos de esforzarnos por transmitir a nuestros alumnos conocimientos lingüísticos útiles y enriquecedores, sino también debemos procurar ofrecer un modelo que aumente su competencia afectiva.

Otro aspecto importante es que los estudiantes del aula de idiomas formen un grupo cohesionado en el que se sientan satisfechos de pertenecer. "Cohesiveness is often manifested by members seeking each other out, providing mutual support, and making each other welcome in the group" (Ehrman and Dörnyei,1998). En los grupos de clase cohesionados aumenta la motivación individual de los estudiantes ya que entre los alumnos se animan en el proceso de aprendizaje de una lengua y lo hacen más agradable (Dörnyei, 2001:44-45).

Algunas de las propuestas del autor para promover el desarrollo de la cohesión de grupo son:

- Al comenzar el curso realizar actividades "rompe hielo".
- Promover la interacción y cooperación entre los estudiantes.
- Realizar frecuentemente actividades en grupo donde no siempre trabajen los mismos alumnos.
- Realizar actividades que incluyan a toda la clase como por ejemplo juegos en los que compitan varios grupos.
- Organizar actividades extracurriculares.

b) Estrategias para generar la motivación inicial

Dörnyei (2001) las describe en cinco puntos:

- Aumentar los valores y actitudes de los estudiantes hacia la L2.
- Incrementar las expectativas de éxito:

“The simplest way to ensure that students expect success is to make sure that they achieve it consistently...” (Brophy 1998:60). Para ello, Dörnyei (2001) propone varias estrategias:

- Proporcionar suficiente preparación para realizar las actividades propuestas.
 - Ofrecer ayuda y permitir que los alumnos se ayuden entre sí.
 - Establecer un modelo de éxito y clarificar los criterios de éxito.
 - Considerar y eliminar los posibles obstáculos en el proceso de aprendizaje.
- Incrementar la orientación de metas:
- “It is fundamental to the successful working of a group to have a sense of direction and a common purpose. Defining and agreeing aims is one of the hardest tasks that the group has to undertake together” (Hadfield 1992:134)
- Hacer el material relevante para los alumnos:
- “If the teacher is to motivate pupils to learn, then relevance has to be the red thread permeating activities. If pupils fail to see the relationship between the activity and the world in which they live, then the point of the activity is likely to be lost on them...If pupils do not see the relevance of a subject, the teacher has from the outset a major challenge” (Chambers 1999:37). Dörnyei señala las siguientes formas de actuación para crear material relevante para el alumno:
- Usar técnicas de análisis para encontrar las necesidades, los objetivos y los intereses de los alumnos e introducirlos en el *currículum* en la medida que sea posible.
 - Relaciona los temas con las vivencias cotidianas de los estudiantes y sus experiencias previas.
 - Implicar a los estudiantes en el diseño y desarrollo del curso
- Crear creencias realistas en los alumnos sobre su aprendizaje.

c) Estrategias para mantener y proteger la motivación.

Consideramos este apartado especialmente interesante porque la mayoría de los trabajos de investigación se centran en como motivar inicialmente a los alumnos pero pocos de ellos estudian cómo mantener la motivación a lo largo del proceso de aprendizaje. Dörnyei (2001) establece ocho estrategias:

- Hacer el aprendizaje estimulante y divertido. Para conseguirlo propone:
 - Romper la monotonía del aprendizaje variando las actividades propuestas y en ocasiones realizar tareas novedosas.

- Hacer actividades interesantes para los alumnos introduciendo elementos lúdicos, novedosos y tratando temas que interesen a los alumnos.
- Aumentar el grado de implicación de los estudiantes en las actividades propuestas.
- Presentar las tareas de forma motivadora. Dörney sugiere:
 - Explicar el propósito y la finalidad de la tarea.
 - Proporcionar estrategias adecuadas para la realización de la tarea.
- Establecer metas específicas en el aprendizaje, preferiblemente metas a corto plazo.
- Proteger la autoestima de los alumnos e incrementar su autoconfianza proporcionando en la medida de lo posible el mayor número de experiencias de éxito, enseñando estrategias de aprendizaje y de comunicación, reduciendo la ansiedad de los estudiantes y animándolos a aprender.
- Permitir a los alumnos mantener una imagen social positiva evitando en la medida posible situaciones que se prestan a la crítica y a poner en evidencia a compañeros de clase.
- Promover la cooperación entre los estudiantes realizando actividades en grupo.
- Crear la autonomía del alumno. Dörney propone las siguientes estrategias:
 - Permitir a los alumnos el mayor número posible de opciones sobre su proceso de aprendizaje.
 - Delegar sobre los alumnos, en la medida de lo posible, los papeles típicos del profesor.
 - Adoptar el papel de profesor-facilitador. (Este punto se desarrollará más adelante en el apartado 3.1.2.4.2)
- Proporcionar estrategias automotivadoras de aprendizaje que Dörney divide en cinco clases:
 - Estrategias de control del compromiso.
 - Estrategias metacognitivas.
 - Estrategias para el control de la saciedad.
 - Estrategias para el control de la emoción.
 - Estrategias para controlar el ambiente.

d) Estrategias para finalizar la experiencia de aprendizaje: animar a la autoevaluación positiva.

No debemos olvidar que la manera de finalizar la experiencia de aprendizaje es fundamental para sentar las bases de la futura motivación. El modo en el que se analiza el pasado influye enormemente en las actuaciones futuras. Para facilitar esta evaluación positiva Dörnyei nos propone varias estrategias, entre ellas destacamos la de proporcionar retroalimentación motivadora realizando una crítica constructiva para ayudar al alumno a mejorar su aprendizaje.

Como expusimos anteriormente, Deci y Ryan (apartado 3.1.2.3.3) consideran que la retroalimentación puede influir en la motivación intrínseca del alumno.

La retroalimentación es un área compleja que implica varias variables: la intención de la persona que ofrece la retroalimentación, la forma en que se ofrece y la forma de percibirla la persona que la recibe.

Partiendo de los descubrimientos que se están realizando sobre el asunto, podemos sugerir algunas directrices para la aplicación de retroalimentación positiva. Los refuerzos externos en forma de recompensas, las buenas notas o el simple elogio a menudo se consideran que son formas excelentes de motivar a los alumnos mediocres o reacios.

Los centros escolares y las aulas a menudo están organizados según esos principios. Los sistemas de recompensa y castigo se establecen como programas de organización del aula o incluso como normas disciplinarias generales de los centros. Para algunos individuos las recompensas externas funcionan, al menos, a corto plazo y con respecto a la situación concreta en que se han aplicado. Sin embargo, la evidencia de que su efecto sea generalizado es mucho más limitada. En cuanto a los castigos o sanciones tienden a revelar que no sólo son ineficaces para obtener cambios positivos, sino que en numerosas ocasiones pueden tener el efecto contrario.

Se han realizado estudios que demuestran que algunas recompensas, como puede ser el elogio, son más eficaces que el castigo. Wheldall y Merrett (1987) han elaborado un enfoque de enseñanza basado en este principio, que denominan enseñanza positiva y que aseguran que es muy eficaz. Es importante la

comunicación de mensajes positivos en el aula con el fin de mejorar la autoestima de los alumnos, ya que la creencia que ellos tienen respecto a sus capacidades ejerce una fuerte influencia en su rendimiento.

3.1.2.4 Los factores de relación

En las situaciones de enseñanza y de aprendizaje de idiomas, la atención de los profesores no sólo debe atender a los factores individuales del alumno (motivación, autoestima...) sino que también deben de ser considerados los llamados factores relacionales. Se conoce como tales a aquellos que permiten al alumno crear un vínculo o vínculos afectivos o profesionales en la vida diaria.

3.1.2.4.1 La empatía

Es un estado mental en el que uno mismo se identifica con otro grupo o persona. La empatía es uno de los factores que más contribuye a la coexistencia en armonía de los individuos de la sociedad. Todavía queda por dilucidar el grado de correlación existente entre la empatía y el éxito en el aprendizaje de idiomas.

3.1.2.4.2 Las transacciones en el aula

“El éxito de la enseñanza de un idioma depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos, y más de lo que sucede dentro de cada persona y entre las personas que están en el aula” (Stevick, 1980:4)

Como hemos visto la afectividad tiene una gran importancia en lo que sucede en el aula. La relación enseñanza-aprendizaje puede pasar de transmisión a diálogo (Malderez, 1999). El diálogo supone estar con personas que piensan y sienten, seres humanos en sus aspectos espiritual y físico que negocian significados. Lo que importa al final es que las personas tengan significados que transmitir con palabras.

Desde la década de los setenta ha aumentado la importancia en la facilitación en la educación y otros procesos de grupo. La facilitación supone impulso y ayuda y está basada en la idea de que la enseñanza y el aprendizaje son cosas muy diferentes. Por lo tanto, es muy aconsejable que dotemos a nuestros alumnos para aprender. En esta visión del proceso de aprendizaje, “la enseñanza ya no se considera como impartir algo y hacer cosas para el alumno, sino que ahora se define como la *facilitación del aprendizaje autodirigido*” (Heron, 1989:12). Una de las ventajas de este enfoque es que permite a los alumnos seguir aprendiendo después de salir de las aulas.

Íntimamente ligada a la facilitación se encuentra la dinámica de grupos, que podemos considerar como "la configuración combinada de las energías mental, emocional y física del grupo en cualquier momento determinado, y la forma en que esta configuración experimenta los cambios" (Heron, 1989:16). Puede ser sumamente significativa a la hora de establecer el éxito o el fracaso de la experiencia de aprendizaje porque, como apunta Heron, "la dinámica del grupo (...) también podía denominarse dinámica emocional: está asentada en la vida del sentimiento, que constituye el núcleo de la existencia del grupo" (1984:94).

Gran parte del trabajo que realiza el facilitador con la dinámica de grupos es de controlar los estados emocionales: fomenta los positivos y busca formas de superar los negativos. Las experiencias de aprendizaje cooperativo de idiomas son ejemplos de cómo se puede explotar eficazmente la dinámica de grupos.

3.1.3 CONSIDERAR LOS DIVERSOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

El concepto de estilo de aprendizaje surge del ámbito de la psicología del aprendizaje como un intento de clasificar a los alumnos a partir de la identificación de una serie de rasgos de naturaleza diversa capaces de caracterizar las formas en las que los individuos se enfrentan a las experiencias de aprendizaje. Las investigaciones realizadas sobre los estilos de aprendizaje han contribuido significativamente a la enseñanza de idiomas al acentuar la toma de conciencia de los profesores respecto a la necesidad de considerar la heterogeneidad de los alumnos y de diversificar las actividades del aula con el fin de llegar a una mayor variedad de alumnos.

La diversidad de enfoques a la hora de abordar la cuestión de los estilos de aprendizaje de idiomas, se debe a la distinta naturaleza y a la cantidad de las variables que se conjugan al intentar definir el concepto de estilo de aprendizaje y al considerar las variables de uno u otro tipo.

Una de las clasificaciones más conocidas es la del indicador tipológico de Myers-Briggs (citado en Ehrman, 1996), inventario basado en la teoría de los tipos psicológicos, elaborada por Jung. Según Jung (1923) las personas poseen diferencias fundamentales y cada individuo tiene preferencias de "funcionamiento" típicas de ese individuo concreto.

La prueba tipológica Myers-Briggs incluye cuatro polos de trabajo: intraversión-extroversión, sensación-intuición, pensamiento-sentimiento y

estimación-percepción. Estos polos conducen a dieciséis perfiles de personalidad que han descrito Keirse y Bates (1984). Ehrman y Oxford (1990) y Ehrman (1996) han aplicado estos conceptos a la enseñanza de idiomas.

La investigación de los estilos de aprendizaje resulta especialmente útil en situaciones de grupos reducidos, donde hay mayor posibilidad de ofrecer atención individual a cada alumno.

Consideramos muy importante que tanto el profesor como los estudiantes sean conscientes de las diferencias que presentan los alumnos a la hora de enfrentarse a las experiencias de aprendizaje. Estos deben aprender a identificar los rasgos que determinan sus propias tendencias y preferencias, con el fin de conocer las ventajas e inconvenientes de sus formas de aprender (Ehrman, 1996:129).

El profesor debe centrarse en ampliar lo que denominan *zonas de confort* (Ehrman y Oxford, 1990). Según estos autores es suficiente hacer saber a los alumnos que se reconocen sus necesidades especiales y se puede ir elaborando e incrementando poco a poco una variedad de opciones para el trabajo del aula y para los deberes de casa. Generalmente los alumnos agradecen la ayuda que se les presta para estructurar sus deberes según pautas que comiencen en sus zonas cómodas y se extiendan paulatinamente fuera de esas zonas.

H. Gardner (1983,1999) establece nueve tipos de inteligencia. Cada una de ellas contempla diversas formas de aprendizaje que pueden introducirse en el aula de idiomas y que serán objeto de estudio en esta memoria.

- lingüística-verbal
- lógica-matemática
- visual-espacial
- musical
- cinética-corporal
- interpersonal
- intrapersonal
- naturalista
- existencial (Esta última no ha sido aplicada a la enseñanza de lenguas)

Los profesores de lenguas extranjeras podemos conseguir que nuestra labor docente sea más rica y efectiva al ofrecer al alumnado una variedad de tareas que puedan adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje. Estas formas alternativas incluyen experiencias interactivas con las artes (pintura, música, literatura....etc.) y prácticas que reducen la ansiedad en el aula de lengua extranjera y potencian el desarrollo de la inteligencia emocional¹.

Al introducir el arte y la estética en el aula no sólo contribuimos a crear un estado mental propicio para el aprendizaje sino que al integrar y armonizar la mente mejoramos nuestra salud física y mental (Lozanov, 1978). Asimismo, al incluir la inteligencia visual y espacial en el aula de idiomas potenciamos el uso del hemisferio derecho del cerebro, lo que puede ayudar a los alumnos a recordar las estructuras y el léxico aprendido fijándolo en la memoria a largo plazo.

La finalidad de infiltrar las artes en otras asignaturas del currículo no es crear artistas sino fomentar la educación integral del individuo: "only those persons who are well and broadly educated will be able to function productively in this new World" (Gardner, 2001). Numerosos autores han señalado la importancia de fomentar la capacidad creadora en el niño, argumentando que ésta se manifiesta en la creación tanto artística como en la científica y técnica y que por tanto es crucial para el desarrollo global del individuo (Vigotskii 1930).

Para Gardner, el arte constituye una forma irremplazable de simbolización humana que hoy en día corre el riesgo de ser aplastada por modos de simbolización más escolásticos, que utilizan tan sólo la *inteligencia lingüística* y la *lógica-matemática*. Las primeras experiencias artísticas forman la simiente de una creatividad y capacidad de reflexión que se desarrollan a lo largo de toda la vida si mantenemos activa nuestra capacidad creativa, lo que otorga al individuo un entendimiento superior y no una simple acumulación de conocimientos o habilidades. Gardner concede a las artes una categoría especial que debe fomentarse, protegerse e incluso incorporarse a otros campos de aprendizaje: "We must be careful not to sacrifice the special nature of the arts- indeed, we might do

¹ La expresión "inteligencia emocional" la introdujeron por primera vez en el campo de la psicología en 1990 los investigadores Peter Salovey y John D.Mayer definiéndola como la *capacidad de percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo*. Goleman presentó mediáticamente este concepto en su libro publicado en 1995. Considera cinco aptitudes emocionales, clasificadas a su vez en dos grandes grupos: Aptitud Personal (auto-conocimiento, auto-regulación y motivación) y Aptitud social (empatía y habilidades sociales).

well to allow this form of understanding to infiltrate other areas of the curriculum” (Garner 1990:43).

La expresividad creadora es la quintaesencia de la actividad humana y una poderosa fuente de inspiración para el aprendizaje. Por tanto, es fundamental que la educación vaya orientada hacia el desarrollo pleno de las potencialidades del individuo (Suzuki & Fromm 1964). Para Angoloti, hay una necesidad imperante de desarrollar las capacidades expresivas de los colegiales si no queremos crear generaciones que sólo se puedan expresar por estereotipos. Según este autor, sólo fomentando la creatividad de los alumnos se logrará que adquieran un criterio propio y sean capaces de aportar elementos de sí mismos (Angoloti 1990).

Helena y Carola Aikin (2002) proponen interesantes ideas para introducir la dimensión artística en el aula de idiomas tales como utilizar títeres de guiñol, plastilina y barro que recogemos y explicaremos en esta memoria.

3.2. LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE UNA L2

Desde el momento en el que se evidencia que la motivación y los demás factores afectivos tienen una influencia decisiva en el proceso de aprendizaje de los alumnos, la enseñanza de lenguas extranjeras empieza también a tenerlos en cuenta.

A partir de la década de los años setenta, los enfoques humanistas del aprendizaje de lenguas, que toman como punto de partida el auge que en la década anterior alcanza la psicología humanista, comienzan a plantearse los procesos de enseñanza en función de todas estas variables. Estos enfoques dejan una fuerte impronta en la corriente conocida como enseñanza centrada en el alumno que se consolida a lo largo de los años ochenta y noventa.

El humanismo provocó un cambio en la educación hacia un marco interno de referencia, considerando la capacidad de aprendizaje en función del estado emocional, condicionado por la experiencia vital y las creencias del individuo. Este cambio de perspectiva supuso al final desarrollos tales como la teoría de las inteligencias múltiples y la investigación sobre los distintos estilos de aprendizaje.

En los años 70 surgen varios métodos que sitúan la dimensión afectiva del aprendizaje en un lugar esencial: la respuesta física total, la sugestopedia la programación neuro-lingüística... Asimismo, en el método natural, el aprendizaje comunitario o tutelado y en la enseñanza por contenidos, la consideración de la dimensión afectiva está siempre presente.

- La respuesta física total (RFT) se desarrolló plenamente en EEUU a lo largo de la década de los 70. Su creador fue Asher y se basa en los principios constructivistas de Piaget. Parte de tres premisas importantes:
 - Existe un bioprograma innato para el aprendizaje de las lenguas.
 - Hay que tener en cuenta las funciones de cada uno de los hemisferios del cerebro.
 - Hay que reducir al máximo la ansiedad que se produce en el aprendizaje de la L2. Se introduce el elemento lúdico.

- La sugestopedia fue creada por Lozanov. Este psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro consideraba que la causa de la lentitud en el aprendizaje es la barrera psicológica que ponemos al pensar que no podemos cumplir con las exigencias que el aprendizaje requiere. Fue el creador de la sugestopedia, método que dio a conocer en 1978, y cuyo principio básico es que las técnicas de relajación y concentración ayudan a retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras pudiendo aprender la lengua tres o cinco veces más rápido que siguiendo los métodos tradicionales. Lozanov adoptó diferentes técnicas del yoga (la relajación, la concentración y la respiración) y de la psicología soviética con el fin de facilitar el aprendizaje de una lengua. Los principios más importantes de la Sugestopedia son:
 - La unificación del consciente con el sub-consciente, donde la mente consciente corresponde al hemisferio derecho del cerebro en el que domina la creatividad y la intuición. Al trabajar con el subconsciente se pueden crear condiciones para traer al consciente las reservas funcionales de la mente que denotan los talentos que tenemos esperando a ser desarrollados como la creatividad y la memoria entre otros.
 - El concepto cuerpo relajado-mente alerta, implica que el alumno debe aprender a relajar su mente para reducir los niveles de angustia, ansiedad y estrés.

- La programación neuro-lingüística fue fundada por John Grinder y Richard Bandler en 1976. Los autores crearon un modelo en el que la mente (neuro) interactúa con el lenguaje (lingüística) y el cuerpo. En los años 80 la programación neuro-lingüística comenzó a convertirse en una expresión habitual en los círculos de la enseñanza de inglés para alumnos extranjeros. "Durante los últimos años han surgido aproximaciones teóricas de carácter neurolingüístico que describen las bases biológicas de la motivación hacia la adquisición de segundas lenguas (Schumann, 1998). Se sostiene de esta forma que la motivación, junto con el resto de factores afectivos, tiene una importante incidencia en el procesamiento de la información de la L2 tanto en contextos académicos como naturales de aprendizaje, explicando las diferencias individuales en grado de adquisición de la lengua". (Lorenzo, 2006:14).
- El método natural parte de las teorías de Krashen sobre la adquisición de lenguas supone un intento de incluir los aspectos afectivos en conjunción con una teoría fundamentalmente cognitiva. La hipótesis del filtro afectivo sugiere que los factores como la baja autoestima, la ansiedad y la distancia social y psicológica pueden impedir el progreso de los alumnos. Los fundamentos de este método se recogen en *The Natural Approach*, escrito por Terrell y Krashen en 1983.
- El aprendizaje comunitario o tutelado tiene como punto de partida la teoría del "asesoramiento psicológico"² creada por Rogers a mediados del siglo XX. El profesor se encarga de ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y éstos aprenden en comunidad, no de forma individual o aislada en un ambiente muy distendido. Fue creado por Curran y se desarrolló fundamentalmente en algunas universidades americanas. El objetivo del aprendizaje es que los alumnos aprendan la lengua comunicativamente y en comunidad, por lo que se tiene en cuenta cuatro aspectos psicológicos: seguridad, atención, retención y reflexión, y discriminación (SARD).
- La enseñanza por contenidos. Cercana a las bases de la inmersión lingüística, pero centrada especialmente en los contextos de enseñanza de idiomas como lengua extranjera, la enseñanza por contenidos plantea una nueva concepción del sistema lingüístico que pasa de ser objeto de estudio a convertirse en vehículo de transmisión de contenidos académicos en el aula.

² En el asesoramiento psicológico una persona actúa de asesor o consejero y otras personas son los clientes. Al aplicar esta teoría a la enseñanza de segundas lenguas, el profesor es el asesor y los clientes son los alumnos. Esta teoría fue creada por Carl Rogers uno de los pioneros del movimiento humanista en psicología.

La enseñanza por contenidos entendió así que para llevar a cabo uno de los preceptos de la revolución funcional de la enseñanza de lengua- el de *enseñar la lengua y no enseñar acerca de la lengua-*, la L2 debía dejar de ser objeto inmanente de estudio para transformarse en vehículo de enseñanza de otras disciplinas académicas. Las necesidades cognitivas y afectivas de los alumnos son satisfechas. El efecto motivacional en el uso de este método es una constante y como causa o consecuencia también lo es el aumento en los niveles de competencia lingüística. (Lorenzo 2006:51,52)

Por último, hemos de destacar que la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ernest Hilgard, notable especialista en aprendizaje y cognición, reconoció a este respecto la necesidad de adoptar un enfoque integrador: "Las teorías puramente cognitivas del aprendizaje serán rechazadas a menos que se asigne una función a la afectividad" (1963:267).

Cada vez hay una mayor toma de conciencia de la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje y "se hace cada vez más evidente que el objetivo del aprendizaje en el aula no es sólo el de transmitir información de contenidos" (Ehrman, 1998:102). Stevick (1998:166) habla de infundir en la enseñanza de idiomas una preocupación por "metas más profundas", por la consecución de nuevas *metas vitales*, no sólo por la consecución de *metas lingüísticas concretas*.

Por tanto, "la relación entre afectividad y enseñanza de idiomas es de carácter bidireccional. La preocupación por la afectividad puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, pero el aula de idiomas puede, a su vez, contribuir de forma significativa a educar a los alumnos de manera afectiva. Para conseguir mejores resultados, debemos tener en cuenta ambas direcciones" (Arnold, 1999:21).

A continuación explicaremos cómo crear un entorno propicio para el aprendizaje e introducir la dimensión afectiva en nuestras aulas. Todo ello tiene como objetivo ayudar a nuestros alumnos en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

4. EL FENG SHUI EN EL AULA DE ELE



Ideograma del Feng Shui

4.1 LA IMPORTANCIA DEL ENTORNO EN EL APRENDIZAJE DE UNA L2.

El entorno ejerce una influencia poderosa y determinante sobre el pensamiento y las acciones humanas y una acción sugestiva sobre el cerebro. Lozanov (1978) consciente de ello da una gran importancia al entorno en las aulas en las que se utiliza la sugestopedia, cuidando la decoración e iluminación del aula, el diseño del mobiliario...

El arte y la estética pueden influirnos profundamente haciendo que tengamos una salud y un pensamiento mejores. Los antiguos griegos fueron los primeros en documentar este efecto. Utilizaron el arte para proporcionar "catarsis", la descarga de emociones negativas, y seguidamente reintegrar y armonizar el complejo emocional. A título de ejemplo, en la tragedia griega hay una gran implicación emocional; el corazón del espectador se retuerce con una serie de acontecimientos catastróficos que se suceden uno tras otro, pero por virtud de la poesía, la música y los sentimientos elevados, al final queda purgado y purificado.

Este efecto tranquilizador y reintegrador del arte se puede explicar en términos neurológicos. El cerebro refleja internamente lo que percibe. El dolor percibido nos provoca sufrimiento, la violencia nos vuelve más agresivos y la armonía armoniza.

Aunque no seamos en ocasiones conscientes de ello el entorno puede influir positiva o negativamente en el aprendizaje de una lengua extranjera. A continuación, expondremos de manera resumida las aportaciones de la música, la estética y la creatividad artística en aula.

4.1.1 La influencia de la música

Hay varios estudios que demuestran la influencia de la música, desde la armonización del sistema vegetativo del cuerpo hasta el aumento de la inteligencia y la aceleración del desarrollo del pensamiento conceptual de los niños.

Investigando el trabajo de Lozanov, el musicólogo Dieter Lehmann se dio cuenta del efecto de catarsis que producía la utilización por parte de Lozanov de la música del periodo clásico³. Esto se consigue porque la música clásica, con su alto contenido emocional, permite codificar los recuerdos con emoción, estimular la necesidad de comunicación (la música clásica incluye diálogos, pregunta y respuesta, así como el monólogo, el tema y la variación) e integrar paulatinamente el complejo emocional.

La música barroca, por su regularidad matemática y su énfasis en la simetría, es especialmente útil para armonizar el sistema vegetativo, despejando la mente y llevándola a un estado receptivo óptimo.

La investigación de Lehmann demuestra también que la respuesta emocional tiene lugar tanto si el oyente presta atención a la música como si no lo hace (Lehmann, 1988).

Entre los muchos trabajos innovadores de investigación musical que se están realizando ahora en Estados Unidos, quizá el más congruente con el trabajo de Lozanov es el análisis de la fisiología de la expresión emocional dentro de la música realizado por Manfred Clynes, pianista y neurocientífico (Clynes, 1982). Observando las muchas formas en que la emoción se expresa por medio del cuerpo, Clynes comprobó la hipótesis de que cada emoción tiene una impronta expresiva específica de pautas reconocibles, y que la emoción también se transmite a través de estas pautas. Al medir los movimientos micromusculares, como la presión de los dedos, descubrió que estos movimientos están en la base de la respuesta emocional en una amplia gama de culturas.

³ Según Lozanov (1979) la música es un método sugerente y relajante que crea un estado mental relajado propicio para el aprendizaje de una L2. Tras haber realizado numerosos experimentos controlados empleando una gran variedad de música. Lozanov llegó a la conclusión de que la música Clásica y del Romanticismo temprano era la más efectiva para la primera presentación del material didáctico. La música de Hayden, Mozart and Beethoven es estimulante, fomenta la agudeza mental y su armonía es relajante. Para la segunda presentación del material didáctico, Lozanov eligió la música Barroca. La música de Händel, Vivaldi, Telemann, Corelli (entre otros) al estar estructurada más rigurosamente proporcionaba un fondo de orden y regularidad muy adecuado para apoyar esta segunda presentación.

Asimismo, demostró que cada compositor sigue su propia pauta emocional concreta que se trasmite en la manera habitual que tiene esa persona de combinar las notas; el oyente refleja esta pauta, aunque muy por debajo del umbral de conciencia. Beethoven, según Clynes, expresó generalmente el dolor, y en el movimiento final solía trabajar mediante la catarsis para llegar a la resolución (Clynes, 1991).

La canción tiene también beneficios terapéuticos y es muy fácil incorporarla al aula de idiomas. La canción puede ser sumamente catártica y nuestra propia voz cuando canta es generalmente terapéutica.

4.1.2 La estética

Cuando contemplamos una creación artística es muy posible que adquiramos el estado de ánimo del objeto o persona observados. Este es el principio de respuesta mediante imitación que Lozanov (1979) aplica a las artes plásticas. A título de ejemplo, observar un hermoso cuadro supone un gran placer. Puede haber una catarsis, según el estado del observador: el cuadro puede ayudar al observador a trascender el caos que hay en su mente a través de la influencia de su propia integración. Esto no supone la formación de conceptos; su presencia en la conciencia no será más que un sentimiento impreciso, pero dentro del iceberg que es la mente humana ha tenido lugar una gran cantidad de movimiento.

Así Lozanov, reproduce arte clásico inglés como ilustración en sus libros. Asimismo, coloca carteles de buenas reproducciones en las paredes del aula. Un efecto parecido se puede conseguir mediante el uso de fotografías de paisajes, que también producen un efecto de armonía y pueden provocar una respuesta más amplia de la corteza sensorial.

Lozanov también llena sus textos con poesía, símbolos y paradojas. La poesía tiene su forma característica de influencia. El ritmo y la armonía, por medio de su efecto repetitivo moderado tranquilizan y armonizan. Los cuantiosos beneficios sensoriales de imágenes y metáforas estimulan el cerebro ampliamente y requieren una búsqueda activa de significado, de representación de los recuerdos y de implicación emocional.

De este modo, el creador de la sugestopedia utiliza la estética de maneras diferentes para crear un estado ideal de aprendizaje: el cerebro se integra y se armoniza, liberado de bloqueos emocionales por medio de descargas apropiadas, tranquilo y estimulado hacia una actividad de resolución de problemas cada vez mayor.

4.1.3 La expresión activa

Los ejemplos que hemos expuesto anteriormente son efectos pasivos del arte; pasivos en el sentido de que en gran medida son una respuesta, aunque esa respuesta exija una actividad interna considerable. Si fomentamos la propia creatividad artística de los alumnos obtendremos un efecto aún más poderoso.

La creatividad artística es la expresión última de la autonomía y combina los efectos de las respuestas pasiva y activa. Hace que el cerebro se extienda hasta el límite y permanezca tan equilibrado como sea posible en el proceso. En este trabajo de investigación propondremos actividades artísticas para el desarrollo de la expresión escrita y oral en el aula de idiomas.

4.1.4 La clase de idiomas según Lozanov

Por último, siendo más específicos según la sugestopedia en las paredes de la clase no se deben poner demasiados carteles de manera desordenada. Se pueden poner de forma ordenada fotografías de buena calidad y cambiarlas por otras cada cierto tiempo. Es buena idea poner música cuando los estudiantes entran en el aula y en los descansos. En el aula debería haber flores y plantas ya que crean un ambiente muy agradable. Es conveniente colocar las sillas en forma de U para facilitar la comunicación entre el profesor y los estudiantes.

En el apartado 4.3 veremos como el Feng Shui también establece estos principios que utilizaremos para crear un entorno propicio para el aprendizaje en el aula.

4. 2 CREAR UNA ATMÓSFERA RELAJADA EN EL AULA

No sólo Lozanov otorga una gran importancia a la influencia del entorno en el proceso de aprendizaje. Autores como Arnold (1999), Lorenzo (2001) y fundamentalmente Dörnyei (2001) consideran que crear una atmósfera relajada en

el aula es una macroestrategia fundamental para incrementar la motivación del alumno y su rendimiento académico. "En el aula ha de reinar una atmósfera relajada que permita la tensión propia que genera la inducción de estructuras, la generación de hipótesis lingüísticas de la L2 y el uso de estrategias comunicativas cuando los recursos lingüísticos fallan, resulta esencial para el desarrollo de la motivación" (Lorenzo, 2001)

Asimismo, Dörnyei (2001:41) describe el ambiente ideal de una clase de idiomas de la siguiente manera: "There is no tension in the air; students are at ease; there are no sharp- let alone hostile- comments made to ridicule each other. There are no put-downs or sarcasm. Instead, there is mutual trust and respect. No need for anyone to feel anxious or insecure. Scheidecker and Freeman (1999:138) have summarised very expressively the essence of the classroom with a motivational climate for learning. 'When one watches students enter such a classroom, one gets an overwhelming sense that the students shed emotional baggage at the doorway'. This is an 'emotional safe zone'".

Según Dörnyei el ambiente psicológico de la clase está formado por varios componentes tales como la relación del profesor con los estudiantes o la relación de los estudiantes entre sí. Asimismo, el aula no es sólo un ambiente psicológico sino físico. El ambiente de la clase se verá influido enormemente por la decoración: carteles, tablón de anuncios, flores...Podemos animar a los estudiantes a que *personalicen* la clase según sean sus gustos decorando las paredes, poniendo música, colocando el mobiliario....

Para obtener una atmósfera relajada en el aula podemos emplear los principios del Feng Shui.

4.3 PRINCIPIOS DEL FENG SHUI

El Feng Shui es un milenario sistema chino que estudia la relación entre los seres humanos y el ambiente que les rodea. Surgió hace miles de años en China cuando sus habitantes observaron que si colocaban su casa orientada hacia el sur, con colinas en la parte de atrás y con agua fluyendo suavemente en el frente, tendrían una vida satisfactoria. Como sabemos, Feng Shui significa "viento y agua". Los antiguos habitantes de China se dieron cuenta de que los duros vientos fríos del invierno venían del norte. Las colinas detrás de sus casas los protegían de los

peores vientos. El agua que fluía permitía que los cultivos crecieran y crearan energía *Chi*.

El Feng Shui proporciona grandes beneficios a todo el mundo, enriqueciendo vidas, aliviando problemas y llevando la felicidad a las relaciones. Su objetivo es llenarnos de felicidad, prosperidad y satisfacción. Cuando un hogar goza de un buen Feng Shui, queda literalmente inundado de una energía armoniosa y feliz. En un ambiente de estas características, la salud general mejora considerablemente (Too, 2005). En cuanto la energía espacial sea positiva y esté cargada de buenos presagios y buenas vibraciones, los sentimientos de estancamiento y desencanto que uno pueda albergar quedarán atrás, ya que los sentimientos a menudo reflejan la energía que desprende nuestra casa.

Los estados de ánimo tensos y malhumorados suelen ser una señal de que la energía del hogar no está sincronizada y carece de armonía. La tristeza y la infelicidad también indican que el *Chi* invisible e intangible del hogar se encuentra inestable o debilitado y precisa de un nuevo empujón.

Cuidar el Feng Shui espacial es una tarea sencilla. La regla básica es mantener el *Chi* en movimiento y no permitir en ningún caso que se estanque o se desequilibre. Los sonidos, la actividad, el movimiento y la gente mantienen el *Chi* activo aunque un exceso del mismo también puede resultar desequilibrante.

Cuando el espacio permanece demasiado inmóvil y se abandona durante un cierto período de tiempo, el *Chi* vibrante se estanca. Para despertarlo es preciso mover los muebles.

Es fundamental ser sensible a las estructuras físicas, los colores, las columnas, la luz, las obras de arte y los objetos decorativos que forman parte del espacio. Con frecuencia, estos elementos provocan problemas de Feng Shui y esto conlleva a hacer la vida más difícil y pesada.

Otro aspecto del Feng Shui que hay que tener en cuenta tiene que ver con el tiempo. Si los conflictos físicos se producen a causa de la disposición de los muebles, el diseño, los bloqueos y la orientación, los temporales son el resultado del paso del tiempo. Así pues, el Feng Shui está influenciado por dos dimensiones distintas, el espacio y el tiempo. Los chinos dan una gran importancia al valor del

calendario. Cada ciclo del calendario se expresa en términos relativos a los cinco elementos: agua, madera, fuego, tierra o metal.

a) Los cinco elementos

Los antiguos chinos creían que todo estaba compuesto de fuego, tierra, metal, agua o madera. Sería más exacto describir los elementos como fuerzas en las que la energía chi se expresa de cinco maneras diferentes. Hay un ciclo de Producción y un Ciclo de Destrucción para los cinco elementos. En el Ciclo de Producción, la madera alimenta al fuego, el fuego quema y produce la tierra, en la tierra encontramos el metal, el metal se licúa y produce agua y el agua nutre y alimenta la madera.



Figura 6 en (Webster, 1998: 17)

En el Ciclo de Destrucción, el fuego funde el metal, el metal funde la madera, la madera consume la tierra, la tierra estanca el agua y el agua extingue el fuego.



Figura 7 en (Webster, 1998: 18)

El elemento tierra

El elemento tierra provee no sólo nutrición sino también solidez y una base para el resto de los elementos y los seres humanos. Asimismo, representa las montañas, elemento natural muy importante para la antigua cultura china y el Feng Shui. La tierra es un elemento fundamental para los humanos y los seres vivos y no puede haber armonía o vida sin ella.

Según el mapa bagua (véase sección 4.3.2.2) la tierra es el elemento que debe colocarse en el centro de la casa, del trabajo o de la clase. Esta área central representa nuestra salud. Por lo tanto, la tierra es imprescindible para conseguir el equilibrio necesario para estar sanos y mantener alejada la enfermedad.

Existen varias formas de añadir elementos tierra al hogar. La manera más frecuente es por medio de los colores que la caracterizan como los tonos naranjas, marrones y amarillos. También es posible utilizar objetos que representan la tierra o la contienen en sus componentes como la cerámica, las rocas o los ornamentos de terracota.

El fuego fortalece a la tierra, la tierra controla el fuego. Esta relación entre el fuego y la tierra puede utilizarse como un remedio importante para la consecución del equilibrio. Si hay demasiado fuego en un lugar se pueden añadir objetos o colores tierra para apaciguarlo.

El elemento metal

El metal es uno de los elementos que tiene más yang y el más recomendado para atraer riqueza y prosperidad a cualquier lugar. Es muy poderoso y puede causar un fuerte efecto en los otros elementos así como en los seres vivos que lo rodean. Los objetos metálicos y los colores que lo simbolizan (diversos tonos del gris y el blanco) representan el elemento metal.

El metal no sólo se utiliza para atraer riqueza y prosperidad sino que es necesario para conseguir el equilibrio y la armonía en cualquier lugar y aportar fuerza y poder y creatividad.

El elemento madera

La madera representa el nacimiento de una nueva vida y la renovación. También simboliza la primavera y el aire fresco. Según el mapa bagua la madera representa las zonas del este y sudeste.

Todos los tonos de verde, las plantas y las flores representan el elemento madera. En el Feng Shui la madera purifica la energía *Chi*, renovando y agilizando su flujo en cualquier espacio trayendo nueva vida y movimiento a todo lo que le rodea.

La madera puede ser muy útil allí donde se necesita renovación, sobre todo cuando se desea cambiar de vida o de hogar.

Sin embargo, aunque la madera es un elemento muy positivo hemos de recordar que nunca se debe utilizar una cantidad excesiva o el equilibrio de los elementos se perderá. Cada elemento ha de ser utilizado en la cantidad necesaria de acuerdo con el área donde está y la cantidad de otros elementos presentes en la misma, si ponemos demasiados elementos originaremos problemas.

El elemento fuego

El elemento fuego se caracteriza por ser el que más contiene energía yang. El fuego es muy poderoso y efectivo. Cuando se necesita armonizar un lugar se puede conseguir fácilmente colocando una vela, poniendo color rojo o objetos que representen este elemento.

En esta interacción con los otros elementos, el fuego fortalece la tierra y reduce la madera. Por eso, en las zonas en las que hay demasiados elementos madera podemos utilizar el fuego para absorber los efectos negativos de la madera.

Cuando se usa correctamente el elemento fuego no sólo nos ayuda a conseguir el equilibrio perfecto entre los elementos sino que también atrae la riqueza y fortalece las relaciones. Pero se debe de utilizar con cuidado ya que si se aplica su poder de forma equivocada puede traer problemas de salud y debilitar nuestras relaciones.

El elemento agua

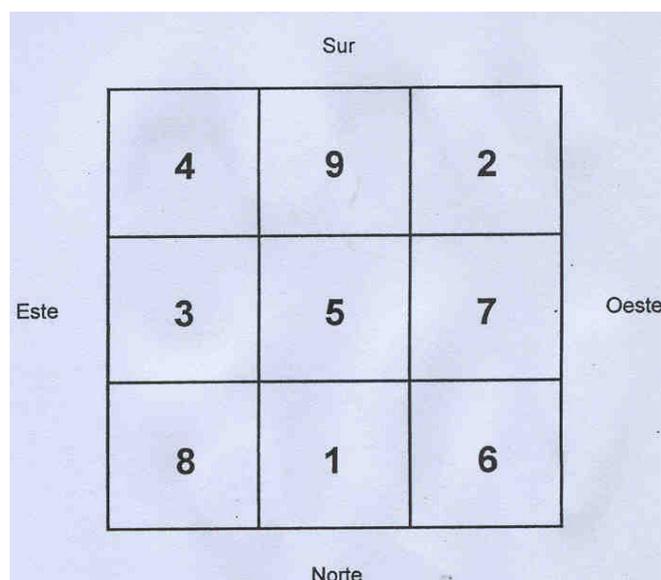
Según el Feng Shui, el viento hace que el *Chi* se mueva y fluya mientras el agua tiene el poder de mantenerlo. El agua es la fuente de vida. Las personas que la utilizan de forma adecuada mantendrán energía positiva a su alrededor.

Los seres vivos necesitan agua para sobrevivir y siempre han construido sus hogares cerca de este elemento. Es esencial para el bienestar y es una parte del equilibrio natural, no hay vida sin agua.

El agua de las fuentes o de los estanques debe de estar limpia y en movimiento. El agua sucia o estancada atrae el efecto contrario pudiendo traer pobreza o falta de éxito.

b) El cuadrado mágico y el Pa-kua

Según una leyenda el Feng Shui empezó cuando una gran tortuga salió arrastrándose del Río Amarillo. Las marcas del caparazón de esta tortuga formaban un cuadrado mágico perfecto. Todos los sabios de la época examinaron estos sucesos prometedores y finalmente encontraron los inicios del Feng Shui, la numerología y la astrología chinas.



		Sur		
	4	9	2	
Este	3	5	7	Oeste
	8	1	6	
		Norte		

Figura 8 en (Webster, 1998:24)

Este cuadrado mágico indicaba las ocho direcciones, todas las que llegaron a representar diferentes aspectos de la vida de una persona.

4.3.1 REMEDIOS INTERIORES PARA ELIMINAR PROBLEMAS DEL FENG SHUI

Hay varios remedios interiores que se pueden usar para eliminar los problemas de Feng Shui y que podemos aplicarlos a nuestro lugar de trabajo.

1. Luz y objetos que reflejan la luz
2. Plantas y animales
3. Sonidos agradables
4. Objetos con movimiento
5. Objetos mecánicos
6. Color

1. Luz y objetos que reflejan la luz

Incrementar la cantidad de luz en el lugar de trabajo, en casa o en el aula es una de las mejores maneras para fomentar que entre más *Chi*. También se pueden utilizar objetos que reflejen la luz. Por consiguiente, los cristales y los espejos son herramientas sumamente útiles en el Feng Shui.

Podemos emplear espejos para aumentar la luminosidad. Estos se pueden usar de varias maneras. Su propósito principal es atraer el *Chi* y devolver los *Shars*⁴ al lugar donde salieron. También pueden reflejar una vista atractiva del exterior dentro del lugar de trabajo.

Las rocas de cristal natural (amatista, citrina, cuarzo...) traen energía auspiciosa. Los mejores cristales son los de cuarzo natural. También traen mucha energía las bolas de cristal. Es una buena idea colocar un cuenco lleno de piedras pulidas o cristales. Los cristales y los prismas atraen el *Chi* y le permiten que se propague en todas direcciones. Se pueden usar para alejar el *Chi* de un *Shar* obvio.

Los jarrones de cristal sirven para el mismo propósito. Las flores naturales en un jarrón de cristal actúan como un imán para atraer el *Chi* dentro de tu espacio de trabajo.

⁴ *Shars*: Son líneas rectas que contienen energías negativas que traen mala suerte y la desgracia potencial. Pueden ocasionarse por cualquier línea recta o ángulo agudo que apunte directamente hacia ti. Un camino recto que va de la calle a tu puerta principal se podría considerar un *shar*. A los *shars* muchas veces se les llama "flechas envenenadas".

2. Plantas y animales

Las plantas, los árboles y los arbustos desprenden una valiosa energía *Yang*. Al crecer, las plantas generan energía de la vida en estado puro. Los científicos han confirmado este punto al demostrar que los árboles y las plantas producen oxígeno durante su crecimiento. Del mismo modo, las raíces de los árboles y las plantas constituyen el mejor método de transmitir energía *Yang* al suelo que nos rodea con lo que se reducen las consecuencias del estancamiento del yin.

Las plantas son pues altamente benéficas. Se ha demostrado que levantan el ánimo de la gente y además nuestros estudiantes pueden cuidar. La gente trabaja con más felicidad en un entorno donde crecen plantas vivas. Las macetas con plantas también se pueden colocar enfrente de los *Shars* para hacer que desaparezcan.

Las flores frescas fomentan el *Chi* benéfico. Los colores vivos y agradables atraen el *Chi* benéfico y cualquiera que trabaje cerca experimentará una sensación de bienestar y positivismo. Es importante que las flores frescas se sustituyan en cuanto empiecen a marchitarse. Las flores marchitas o que estén muriendo generan *Chi* negativo, el cual tiene un efecto adverso en los ocupantes de la habitación. Nunca se deben utilizar flores deshidratadas. Después de todo el Feng Shui significa viento y agua y a las flores deshidratadas se les ha quitado toda el agua.

Los peces son los únicos animales que regularmente se encuentran en los lugares de trabajo. Los acuarios tienen efectos benéficos. El agua y los peces representan la riqueza. Nueve peces es el número perfecto en un acuario. La combinación perfecta de colores consiste en ocho peces dorados, porque el ocho representa el dinero en el futuro cercano y un pez negro para la protección.

Asimismo, se cree que los peces dan protección a los lugares de trabajo. Cuando un pez muere, es una indicación de que se ha desviado un desastre y se necesita reemplazar de inmediato el pez.

Los peces también están asociados con los ascensos, el logro y el éxito en los exámenes. Los antiguos chinos observaban a las carpas nadando río arriba y saltando hacia arriba en las cascadas para llegar a sus terrenos de reproducción. Esta resolución le recordaba a la gente la persistencia, la resistencia y el éxito final.

En la China Imperial, la gente tenía que pasar exámenes para progresar en sus carreras como sirvientes del gobierno y el pez se convirtió en una afirmación motivadora. Cuando uno siente que está preparado para un ascenso en el trabajo, ha de colocar un acuario en el sector de la carrera de tu oficina para que se active el proceso.

Naturalmente, el acuario necesita tener un buen mantenimiento. Un acuario oxigenado es lo mejor porque el agua moviéndose activamente crea chi al igual que lo hace una fuente.

La mejor posición para el acuario es en el sector de la riqueza (véase el mapa bagua aplicado al aula en el apartado 4.3.2.2, Pág.57) aunque se puede colocar en cualquier otra parte.

3. Sonidos agradables

Se pueden utilizar campanillas de viento en el exterior como en el interior. En el exterior, crean una música agradable cuando la brisa las atrapa. En el interior puede que necesites golpearlas levemente para escuchar los diferentes sonidos. Esto es muy útil si los estudiantes están realizando una actividad para la que necesitan toda la concentración. Es mejor utilizar campanillas de viento con varas huecas para dejar que el *Chi* suba por ellas.

Como vimos en el punto 4.1.1, la música agradable puede beneficiar en gran medida el aprendizaje de los alumnos.⁵

4. Objetos con movimiento

Cualquier objeto que se mueva puede estimular el *Chi*: banderas, pancartas, móviles, campanillas de viento....Una fuente es el mejor ejemplo porque el agua en movimiento genera *Chi* al mismo tiempo. Gracias a los materiales y a la tecnología moderna se pueden comprar fuentes en miniatura que se pueden colocar en cualquier parte.

⁵ Se han hecho estudios en escuelas americanas y se ha llegado a la conclusión de que la música de Mozart es tranquilizante, disminuye la violencia y la agresividad y aumenta el poder de concentración. Florida es uno de los estados pioneros en establecer que se escuchara música de Mozart en preescolar.

5. Objetos mecánicos

Esta categoría incluye a cualquier aparato eléctrico: ordenadores, ventiladores, televisores, radios...antes se utilizaban diferentes tipos de maquinaria para fomentar el *Chi*. Actualmente, una televisión o un estéreo en el área de la Familia o de los Protectores activarán el *Chi* (véase el mapa bagua aplicado al aula en el apartado 4.3.2.2, Pág.57). Naturalmente, todos estos artículos pueden crear *Chi* negativo así como positivo y necesitan cuidarse. Los cables eléctricos necesitan mantenerse fuera de la vista lo más posible.

7. Color

Los colores se usan para estimular el *Chi*. Los colores vivos lo estimulan, mientras que los suaves lo calman. En Occidente estamos acostumbrados a esquemas de color tranquilos, pero un poco de color más fuerte puede ser sumamente efectivo para estimular el *Chi* de una habitación.

Por último, es conveniente utilizar incienso puro en el caso de que el aire transmita energía negativa. El mejor tipo es el que está elaborado con hierbas de alta montaña que crecen en lugares con ambiente limpio y puro.

4.3.2 APLICACIÓN ESPECÍFICA DEL FENG SHUI AL AULA

Los profesores y los alumnos pasamos un tercio del día en nuestro lugar de trabajo. Tiene sentido que intentemos arreglar nuestro entorno para hacerlo lo más agradable posible y ser felices y exitosos en nuestra profesión.

El Feng Shui nos puede ayudar: "In a classroom, Feng Shui can cause amazing things to happen. It may be as small as a reluctant child finally asking a question aloud or as significant as a disinterested student awakening to the virtues of school. You may find yourself reading more inventive creative writing, grading higher test scores, enjoying more active listening, seeing neater desks, finding your room so quiet you could hear a pin drop, or simply feeling excited every day you go to work." (Keller⁶, 2004)

⁶ Se pueden leer los fragmentos del libro "Feng Shui for the classroom" que recojo en esta parte de la memoria en la siguiente página web: <http://www.andrewsmcmeel.com/products/?isbn=0740742590>

El Feng shui nos enseña una nueva dimensión de la organización de la clase. Cuando los estudiantes están en armonía con la naturaleza, se sienten bien con ellos mismos. Cuando se sienten bien recibidos en el ambiente del aula, entrarán a la misma ansiosos por aprender.

Heiss (2004) resume en varios puntos los principios fundamentales del feng shui en el aula:

1. Tanto la mesa del profesor como los pupitres de los estudiantes deben de estar orientados hacia la puerta de la clase para absorber el chi en cuanto entre a la clase.
2. La utilización de los colores verdes o azules en tonos vivos fomenta el aprendizaje y el desarrollo, sobre todo en estudiantes jóvenes. Los colores más oscuros como el marrón y el negro son beneficiosos para estudiantes más mayores ya que fomentan el conocimiento y el pensamiento profundo.
3. No debe de haber ningún obstáculo en la entrada de la clase para permitir que entre el *Chi* libremente. Los obstáculos crean tensión y estrés con los estudiantes y el profesor.
4. Las estanterías se deben colocar al fondo de la clase en la esquina izquierda tomando como punto de vista la puerta de entrada. Según los principios del Feng shui esta zona fomenta el aprendizaje y el pensamiento crítico.
5. Las clases sin ventanas llevan al estancamiento de energía y a las mentes estancadas. Un cuadro o una escena de la naturaleza crea la sensación de una vista al exterior y tiene una gran fuerza energética. Las plantas también tienen el efecto parecido.



Las paredes del aula en tonos verdes y azules tienen un efecto relajante e inspiran la creatividad. Los alumnos están dispuestos en semicírculo. En el techo se cuelga un móvil de cristal que despeja la mente

y hace que los estudiantes se concentren. La clase está ordenada y en las paredes del aula se colocan carteles. Fotografía obtenida de Staden (2007).

Además de todo esto es fundamental que haya una buena iluminación en el aula para que el *Chi* fluya libremente: "The more natural light in a classroom the better. Its chi is energizing and uplifting and can inspire students to reach new heights...Increase light levels with bright pictures, metal frames, mirrors, glass, and crystals. Refrain from turning on overhead lights unless you absolutely need them" (Keller, 2004).



Para conseguir un efecto relajante se ha colocado un gran poster con un bello paisaje enmarcado por la luz suave de dos lámparas. Fotografía obtenida de Staden (2007).

Asimismo, Heiss (2004) recomienda poner una pecera y añadir plantas para que el *chi* fluya libremente. Son especialmente recomendables aquellas que tienen hojas redondas como el geranio. Nunca se deben utilizar plantas con hojas puntiagudas y por supuesto nunca un cactus.⁷

Por último, la temperatura ambiente es también muy importante. En una clase en la que haga demasiado frío o demasiado calor difícilmente nuestros estudiantes podrán concentrarse.

4.3.2.1 Elementos negativos que debemos evitar

a) Flechas envenenadas (*Shars*)

Si nos damos cuenta las esquinas de las pagodas (templos) chinas nunca apuntan al suelo. Esto se debe a que en el Feng Shui los objetos puntiagudos son perjudiciales para la salud y el bienestar. Por ello los chinos giran las esquinas de las pagodas apuntando hacia arriba para desviar el efecto negativo de las flechas envenenadas que puede afectar a los transeúntes.

⁷ Las plantas hojas puntiagudas son negativas ya que se consideran flechas envenenadas (*Shars*)

En el aula podemos tener las siguientes flechas envenenadas:

- Vigas en el techo
- Pupitres en filas
- Objetos en el techo que apuntan al suelo
- Esquinas de mesas y armarios

En caso de que tengamos alguna de éstas en nuestras aulas, podemos aplicar los siguientes remedios (Heiss, 2004):

- Añadir un espejo para reflejar las esquinas afiladas de los armarios y eliminar el shar negativo.
- Colocar los pupitres para que no estén en línea recta.
- Colgar guirnaldas de las vigas
- Colocar un espejo fuera de la clase si está al final del pasillo.

Para suavizar las esquinas podemos colocar una cortina o una tela de un lado de la esquina a la otra (recordemos que debemos usar el color y el diseño apropiado para esa esquina). Detrás de esta, podemos apilar de manera organizada las cajas con etiquetas o preferentemente colocar los objetos en estanterías.

Otra buena idea es utilizar un biombo de estilo japonés. Es muy eficaz para crear un rincón de lectura y también se pueden poner en él las fotos relacionadas con el texto. Otra sugerencia es colgar una cuerda con nudos o una cortina de abalorios. Esta idea es muy buena para demarcar un territorio en una habitación.

b) El desorden

Busquemos dónde se acumula el desorden de la clase: en los armarios, los cajones de las mesas...El desorden afecta al movimiento del *Chi*

El *Chi* emana del centro de una habitación con movimientos circulares como las ondas del agua cuando lanzamos una piedra en un lago. ¿Qué sucede cuando esta espiral se encuentra con una esquina? Se vuelve espeso y atrapado sin salida. Cuanto más *Chi* se quede atrapado en las esquinas, será cada vez más difícil vigorizar o dar energía a nuestra clase.

4.3.2.2 Disposición del mobiliario. El mapa bagua.

EL mobiliario se coloca según los principios del Feng Shui que separa el espacio en cuadrantes. Cada uno de ellos tiene una función específica como fomentar la concentración al estudiar o el trabajo creativo.

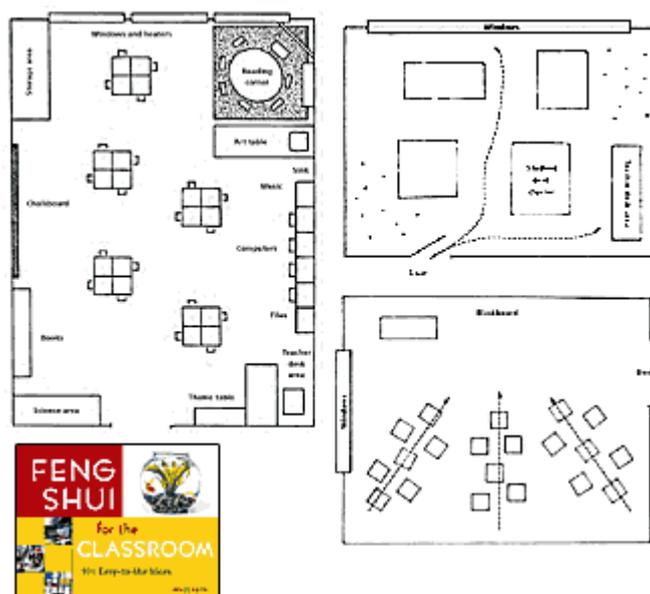


Figura 9: la distribución ideal de una clase siguiendo los principios del Feng Shui en *Feng Shui for the Classroom* (Heiss, 2004)

Según el Feng Shui, en una clase las líneas curvas son mucho más beneficiosas que las líneas rectas. Por eso, no se debe poner a los alumnos en filas sino que los pupitres han de disponerse en forma de U o en forma octagonal. El mobiliario debe colocarse de manera que el profesor pueda circular libremente por los pupitres de los estudiantes. "When students sit in rows, the arrangement discourage interaction, is that what you truly want in a classroom-25 passive, immobile learners? (Heiss, 2004:4).

La mesa del profesor se debe situar en frente de la puerta: "A teacher's desk should always face the classroom door. Not only will this allow you to keep a watchful eye out for tardiness, but the Chi that flows between you and your class will encourage academic strength" (Keller, 2004).

El mapa bagua

El mapa bagua permite evaluar en términos Feng Shui cualquier espacio habitable o de trabajo. Se compone de nueve casillas que representan los

diferentes aspectos de la vida. Cada aspecto tiene sus propias características y elemento. Al armonizar las nueve áreas bagua en casa, en el lugar de trabajo o en la clase armonizaremos cada área de la vida.

Vamos a utilizar el mapa bagua del Feng Shui para armonizar el aula y los elementos que hay en ella. Este nos señala la colocación del color, el mobiliario y los centros de aprendizaje en la clase. Hemos de tener en cuenta que cuando se utiliza el mapa Bagua para evaluar una oficina o una clase, el lado que contiene el Conocimiento, la Carrera y los Protectores, está alineado con la pared que tiene la entrada principal a la habitación.

EL MAPA BAGUA APLICADO AL AULA⁸

<p>4. RIQUEZA (sudeste) Violeta Madera Rectángulos Buen lugar para poner flores sobre todo violetas. No se debe colocar en esta zona recipientes, ni cajas de metal, ni el equipo eléctrico. Añadir un elemento de agua.</p>	<p>9. FAMA/REPUTACIÓN (sur) Rojo fuego Triángulos No poner aquí ningún elemento de agua. Es un buen lugar para <u>colocar los trabajos de los alumnos.</u></p>	<p>2. RELACIONES (Sudoeste) Amarillo o Rosa Tierra Cuadrados Añadir recipientes de cerámica llenos de piedras y cristales o colgar un elemento móvil de cristal. Evitar las plantas y flores.</p>
<p>3. FAMILIA (este) Verde Madera Rectángulos Colocar <u>libros en una estantería de madera</u> pintada de verde hará que los estudiantes se sientan motivados para leerlos. No utilizar estanterías de metal. Añadir un elemento de agua como una pecera o cristales para atraer la atención.</p>	<p>5. SALUD Naranja Tierra Cuadrados En cartulinas de colores naranja o beige escribir <u>mensajes de ánimo o frases positivas en la L2</u> y dejarlos en los pupitres de los estudiantes. Cambiarlos con frecuencia.</p>	<p>7. CREATIVIDAD/NIÑOS (oeste) Blanco Metal Círculos Es el lugar ideal para <u>colocar una pizarra blanca</u> rodeada de un marco metálico. Buena zona para colocar plantas evitando los tonos rojos y naranjas.</p>
<p>8. EDUCACIÓN/CONOCIMIENTO (noreste) Azul-Verde Tierra Cuadrados Cuelga un elemento móvil en esta zona. Utilizar cristales o piedras y luces, pero no objetos de madera.</p>	<p>1 CARRERA (norte) Azul- Negro Agua Olas Es la zona ideal para colocar carteles sobre posibilidades laborales o académicas o <u> cursos de lengua</u>. Es también una buena zona para colocar el ordenador. Evitar poner piedras y elementos tierra.</p>	<p>6 VIAJE/PROTECTORES (noroeste) Gris Metal Círculos Utilizar un tablón de anuncios de color gris con un marco metálico donde se colocarán <u>carteles acerca de los países de la L2</u>. No poner luces y evitar el color rojo. Añadir elementos tierra.</p>

ZONA DE ENTRADA

⁸ http://www.teacherfengshui.com/index_files/Page460.htm . Extracto Heiss, R (2004), *Feng Shui for the Classroom: 101 Easy-to-Use Ideas* En esta página web se recogen algunas sugerencias para aplicar el mapa bagua al aula. Hemos añadido algunas sugerencias para la clase de idiomas señaladas en negrita.

5. MANERAS DE INTRODUCIR LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL AULA

“Cuando garantizamos el gusto natural de los alumnos por el juego y la diversión, cuando estimulamos su capacidad creativa, cuando introducimos la respuesta estética; en todos estos casos estamos trabajando con el corazón” (Arnold, 1999:194).

Tras haber creado el entorno propicio para el aprendizaje de un idioma, utilizaremos actividades y procedimientos para introducir la dimensión afectiva en el aula. Teniendo en cuenta que no existe una única forma de aprender ni el método perfecto, exponemos en este apartado los diversos tipos de inteligencias según Gardner (1983, 1999) aplicándolas a la enseñanza de idiomas y proponiendo una serie de ejemplos prácticos de algunas de ellas.

5.1 LA DIVERSIDAD DE LOS ALUMNOS

Los factores sensoriales, cognitivos, de personalidad o sociales caracterizan y definen la unicidad de cada alumno. Cada vez se toma más conciencia de que no prevalece un único método válido de enseñanza (Prabhu, 1990). Todo esto ha suscitado una búsqueda de modelos de enseñanza/aprendizaje con el objetivo de ofrecer formas alternativas que ayuden a los alumnos en nuestras aulas a conocer sus capacidades y potenciarlas.

Estas formas alternativas, incluyen experiencias interactivas con las artes (pintura, música, literatura, etc.) que reducen la ansiedad en el aula de lengua extranjera y potencian el desarrollo de la inteligencia emocional, ejercicios que activan las imágenes mentales, técnicas de aprendizaje cooperativo o actividades que alternan energía activa y energía pasiva, entre otras (Fonseca, 2002). Se trata de encontrar la vía para asegurar que los alumnos quieran pertenecer al aula de español, porque “las experiencias que tienen un resultado positivo tienden a ser repetidas y aquellas con resultados negativos a ser evitadas” (Chastain, 1988: 167).

Uno de los más importantes avances de la educación en las últimas décadas del siglo veinte han sido las investigaciones realizadas en el campo de los estilos de

aprendizaje y la toma de consciencia de que los estudiantes tengan perfiles de aprendizaje muy diferentes.

Los estudiantes se beneficiarían en su proceso de aprendizaje si son conscientes de su propio estilo de aprendizaje como señala Reid (1999:301): "higher interest and motivation in the learning process, increased student responsibility for their own learning, and greater classroom community. These are affective changes, and the changes have resulted in more effective learning".

5.2 TEORÍA DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER

La teoría de las inteligencias múltiples nos puede ayudar a conseguir un mejor entendimiento de cómo las diferencias cognitivas individuales pueden dirigirse y desarrollarse en la clase. Es especialmente útil en el aula de idiomas y puede ayudar significativamente a los estudiantes en el proceso de adquisición de una L2.

Fue presentada por Howard Gardner en su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983) en el que formuló la existencia de siete inteligencias: lingüística-verbal, lógica-matemática, visual-espacial, musical, cinética-corporal, interpersonal e intrapersonal. En 1999 identificó también la inteligencia naturalista y la existencial. Estas inteligencias raramente operan de manera independiente, las utilizamos constantemente y son complementarias entre sí.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983,1999) es una aportación importante a la ciencia cognitiva y constituye una filosofía basada en el estudiante que constituye "an increasingly popular approach to characterizing the ways in which learners are unique and to developing instruction to respond to his uniqueness" (Richards & Rodgers, 2001:123).

Las diferentes inteligencias reflejan un panorama pluralista de las diferencias individuales de cada individuo. Estas se entienden como herramientas personales que posee cada individuo para entender la nueva información y almacenarla de tal manera que pueda recuperarla cuando la necesite. Ninguna de estas inteligencias es considerada superior a las otras (Arnold y Fonseca, 2004).

La investigación de Gardner ha demostrado que la habilidad humana cognitiva es pluralista más que unitaria y que los estudiantes de cualquier materia

progresarán más si tienen la oportunidad de utilizar sus áreas más fuertes para llegar a dominar los conocimientos requeridos.

5.2.1 La naturaleza holística de los estudiantes

El modelo cognitivo de Gardner propone que los seres humanos necesitan desarrollar no solo sus capacidades cognitivas sino también otras habilidades tales como física, artística y espiritual. Tradicionalmente, el aprendizaje se había considerado sólo una actividad cognitiva. Rogers (1975:40-41) afirma que las instituciones educativas "have focused so intently on the cognitive and have limited themselves so completely to *educating from the neck up* that this narrowness is resulting in serious social consequences". Como indicamos en la introducción tanto la psicología humanística como la teoría de las inteligencias múltiples reconocen que aprender incluye los aspectos físico, afectivo y cognitivo.

En cuanto a la relación entre el aprendizaje y el cuerpo, la neurofisióloga Hannaford señala los beneficios de considerar el lado físico de los estudiantes y de incorporar el movimiento en la clase: "Intelligence, which is too often considered to be merely a matter of analytical ability measures and valued in IQ points depends on more of the brain and the body than we generally realize. Physical movement, from earliest infancy and throughout our lives, plays an important role in the creating of nerve cell networks which are actually the essence of learning (Hannaford, 1995:96).

Asimismo, como hemos visto anteriormente la dimensión afectiva es esencial en el proceso de aprendizaje. El neurobiólogo Damasio (1994:xii) afirma que nuestra vida emocional es "an integral component of the machinery of reason". Por lo tanto desde una perspectiva neurológica, la dimensión afectiva es una parte integral de la cognición.

La neurociencia, señala la necesidad de desarrollar una visión holística de la clase, tomando en consideración la dimensión física, afectiva y cognitiva de los estudiantes. La dimensión afectiva será objeto de estudio en esta memoria.

5.2.2 TIPOS DE INTELIGENCIAS Y SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Gardner establece un concepto muy completo del término *inteligencia*. "Ser una persona *inteligente* puede significar tener una gran capacidad memorística, un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos. Además, la formación integral de los alumnos ha de entenderse también como la formación de lo emocional y no sólo como la formación de lo cognitivo" (Fonseca, 2007).

Según Gardner (1993) para que una capacidad sea denominada inteligencia han de observarse en ella al menos las cuatro características siguientes:

- a. Ha de servir para solventar algún tipo de problema propio de su entorno social
- b. Debe ser una capacidad innata, que se pueda observar de forma genérica, o incluso en su estadio de desarrollo más primitivo, en toda la especie humana.
- c. Debe poseer su propio conjunto de operaciones cognitivas representables neurológicamente y activables a partir de estímulos internos o externos.
- d. Debe de ser un sistema de símbolos que contenga un conjunto de significados culturales y que se pueda desarrollar y potenciar en cada individuo.

La teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza de lenguas constituye un marco teórico que facilita la labor del docente a la hora de planificar clases llenas de actividades atractivas. Los siete tipos de inteligencia (1983) nos llevan a siete formas de enseñanza en vez de una.

A continuación presentamos las diferentes inteligencias múltiples exponiendo ejemplos para aplicar a nuestras clases. Nos centraremos de manera especial en la inteligencia interpersonal e intrapersonal y sobre todo en la visual-espacial ya que su incorporación en el aula de idiomas nos parece especialmente útil y nos permite introducir una serie de actividades muy interesantes.

5.2.2.1 La inteligencia lingüística-verbal

Es la capacidad de entender y producir mensajes orales o escritos. Sensibilidad a los sonidos, significados y funciones de palabras y lenguaje. Los alumnos que destacan en la inteligencia lingüística verbal disfrutan especialmente con actividades que incluyen historias, debates, diálogos, chistes, lecturas. Presentan facilidad para componer creativamente poesías, cuentos, historietas....Tienen buena memoria para los nombres, los lugares, las fechas o los datos de cultura general. Tienen buen vocabulario y ortografía.

5.2.2.2 La inteligencia lógica-matemática

Está estrechamente vinculada a la capacidad de razonamiento, de secuenciación y de creación de hipótesis. Es la habilidad para usar los números de forma efectiva, discernir patrones lógicos o numéricos y manejar largas cadenas de pensamiento. Las actividades que incluyen este tipo de inteligencia en el aula de lengua son: análisis, predicciones, problemas, causa-efecto, razonamiento, juegos de estrategia, comparar personajes u opiniones en un texto, ordenar los fragmentos de un texto, de una receta de cocina....

5.2.2.3 La inteligencia musical

Es la capacidad de percibir, apreciar y producir ritmos, tonos y melodías. Desde el punto de vista neurológico se localiza en el hemisferio derecho. Podemos trabajarla mediante rimas, poesías, canciones, música, juegos de voz....

Como vimos en el apartado 4.1.1, la música ejerce una gran influencia sobre los estudiantes, ya que puede fomentar su concentración y rendimiento y también resultar relajante y estimulante. Trabajar con canciones es especialmente beneficioso, no sólo para aprender vocabulario o estructuras gramaticales sino también para crear un ambiente agradable y propicio para el aprendizaje.

5.2.2.4 La inteligencia cinético-corporal

Habilidad para controlar los movimientos del cuerpo y manejar objetos físicos con destreza. Como bien señala el antiguo dicho romano *Mens sana in corpore sano*, potenciar esta inteligencia no es sólo beneficioso para la salud y el estado físico sino también para cultivar los poderes de la mente. El movimiento

tiene un valor potencial para crear niveles de energía más altos y mantener la atención. Sin embargo, en general los centros de enseñanza aún no le dan al movimiento la importancia que tiene.

Actividades teatrales, mímica, simulaciones, juegos, ejercicios físicos, títeres y marionetas permiten incluir este tipo de inteligencia en el aula de idiomas.

5.2.2.5 La inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal se define como la habilidad de entender al otro, de trabajar de forma cooperativa y de comunicarse eficazmente con los demás. Es fundamental en nuestra vida diaria y se basa en el desarrollo de dos grandes tipos de capacidades, la empatía y la capacidad de manejar las relaciones interpersonales. Ambas son cualidades imprescindibles en el aula.

Como vimos en el apartado 3.1.2.4.1, la empatía es el conjunto de capacidades que nos permiten reconocer y entender las emociones de los demás, sus motivaciones y las razones que explican su comportamiento. Cuando entendemos al otro, su manera de pensar, sus motivaciones y sus sentimientos podemos elegir la manera más adecuada de presentarle nuestro mensaje.

La empatía es una cualidad muy útil para el aprendizaje de idiomas y es susceptible de un desarrollo con imágenes. "Utilizando nuestra imaginación y nuestra intuición podemos intentar percibir los sentimientos y los pensamientos de la otra persona; esto es importante en la conducta comunicativa y especialmente cuando el aprendizaje de idiomas supone el aprendizaje de la cultura" (Miller, 1981:118).

En el aula de idiomas podemos trabajar con la inteligencia interpersonal realizando las siguientes actividades: dinámica de grupos, trabajos en pareja, cooperación... Otra idea sería trabajar con una *webquest* en la que cada componente del grupo tiene un papel distinto y el objetivo de la misma es realizar una tarea final entre todos los miembros del grupo. Para realizar con éxito esta tarea final los estudiantes deberán organizarse y repartir el trabajo.

5.2.2.6 Inteligencia intrapersonal

Es la habilidad para entender los aspectos internos del yo, conocer las propias fortalezas y debilidades y practicar la autodisciplina.

Conocer y controlar nuestras emociones es imprescindible para poder llevar una vida satisfactoria. El primer paso es reconocerlas y darnos cuenta de que las estamos sintiendo. Toda la inteligencia emocional se basa en la capacidad de reconocer nuestros sentimientos. Para aprender a notar nuestras emociones podemos seguir estos sencillos pasos. El primero es prestar atención a las sensaciones físicas que provocan esas emociones. Estas son el punto de intersección entre mente y cuerpo, se experimentan físicamente, pero son el resultado de una actividad mental. El segundo es aprender a identificar y distinguir unas emociones de otras y el último es aprender a evaluar su intensidad.

Una vez que hemos detectado e identificado nuestros sentimientos y emociones debemos ser capaces de reflexionar sobre los mismos. Reflexionar sobre nuestras emociones requiere dar tres pasos, determinar la causa, determinar las alternativas y por último actuar.

Para utilizar este tipo de inteligencia en la clase podemos realizar las siguientes actividades: reflexión, visualización, metacognición, autodescubrimiento, autoconocimiento... Otras actividades más sencillas tales como preguntar a los alumnos por el color, la talla y el material que mejor expresa sus sentimientos o leer actividades en las que los alumnos desarrollan estrategias para solucionar un problema son ejemplos de cómo funciona la inteligencia intrapersonal en la clase de idiomas. (Arnold y Fonseca, 2004).

5.2.2.6.1 La reflexión

Consideramos la reflexión como un elemento fundamental no sólo para el profesor sino también para el alumno. Para el profesor porque por medio de la reflexión puede mejorar su enseñanza reflexionando sobre las actividades que realiza en la clase y tomando conciencia de las diferentes necesidades de los estudiantes, y para el alumno porque la reflexión le permite reconocer sus estilos de aprendizaje y los aspectos que necesita mejorar.

La experiencia docente nos hace reflexionar. Podemos utilizar medios para recoger tanto la experiencia como las reflexiones consecuentes y a partir de aquí podemos desarrollar estrategias de intervención según sean nuestras necesidades.

El diario puede ser uno de estos medios. El diario es un informe escrito donde el profesor reacciona o responde ante hechos docentes. Su objetivo es registrar hechos e ideas para la reflexión posterior. En él se incluyen conversaciones con estudiantes, incidentes, vivencias, creencias, reacciones personales ante fenómenos de la clase o de la escuela, dilemas, descripción de hechos significativos, ideas o recordatorios para ponerlas en práctica... Nos permite descubrir de qué forma influye todo esto en la vida del aula.

El diario puede utilizarse incluso en cursos de formación de profesores ya que a través de la escritura se generan ideas y estas se relacionan con la experiencia. La escritura es tanto una actividad social como cognitiva. A la vez que escribimos el diario exploramos nuevas ideas y nos implicamos en mayor medida en el proceso formación-aprendizaje.

Todo esto nos ayudará a reflexionar sobre nuestra forma de enseñanza lo que nos permitirá explorar y buscar contradicciones entre lo que decimos y lo que hacemos, analizar nuestras nuevas ideas y actuar poniendo en práctica nuestra reflexión. Otra idea también muy enriquecedora es compartir diarios para así aprender de las propuestas de los compañeros. La reflexión es uno de los caminos para mejorar nuestra actividad docente.

5.2.2.7 La inteligencia naturalista

Habilidad para distinguir entre las distintas especies de flora y fauna, incluye la sensibilidad ecológica, la habilidad para disfrutar del mundo natural.

Las actividades que podemos aplicar al aula serían: excursiones, observaciones de campo, exploraciones, descripciones de escenas de la naturaleza, de la flora y fauna de un país, actividades al aire libre...

5.2.2.8 La inteligencia existencial

Tanto la inteligencia naturalista como la existencial fueron identificadas posteriormente por Gardner (1999). La inteligencia existencial es la capacidad para

situarse a sí mismo con respecto a los más lejanos alcances del cosmos y con respecto al significado de la vida, el significado de la muerte, el destino de los mundos físico y psicológico y a las experiencias profundas como el amor. Este tipo de inteligencia aún no ha sido aplicada a la enseñanza de lenguas.

5.2.2.9 La inteligencia espacial-visual

En esta memoria vamos a tratar con mayor profundidad este tipo de inteligencia, por eso para poder dedicarle una mayor extensión la explicamos en último lugar. Consideramos que su incorporación en el aula de idiomas es muy beneficiosa y permite desarrollar una serie de actividades interesantes y novedosas.

La inteligencia visual espacial se define como la habilidad de percibir modelos mentales (forma, espacio, colores...) necesarios para percibir la imagen mental de algo. Está localizada en el hemisferio derecho. Lesiones en el área posterior del hemisferio derecho pueden causar desorientación u olvido de caras o lugares (Gardner, 1993:22). Las imágenes mentales están presentes en el pensamiento y ejercen una fuerte influencia en el razonamiento (Arnold, 1999).

Nuestros alumnos se beneficiarán de utilizar el hemisferio derecho en el proceso de aprendizaje, ya que en los centros de enseñanza se realizan actividades que emplean tan sólo el izquierdo. En el informe sobre la especialización de los hemisferios del cerebro, Springer y Deutsch (1993:199) llegan a la conclusión de que hay motivos para creer que el hemisferio derecho es el dominante "tanto en el procesamiento de la información emocional como en las expresiones emocionales de la producción". "El procesamiento emocional comprende estrategias y funciones para las que el hemisferio derecho es superior" (Springer y Deutshe, 1993:201),

Los estímulos visuales son muy útiles para presentar un *input* comprensible en la L2. Asimismo, según investigaciones realizadas las ilustraciones que aparecen en los libros no sólo facilitan la comprensión lectora sino también resultan motivadoras para los estudiantes. Es interesante señalar el importante papel que desempeñan las imágenes en la comprensión lingüística. Se ha comprobado que los textos que evocan imágenes facilitan enormemente su comprensión (Sadoski, Goetz & Ávila, 1995) y que el interés por la lectura está relacionado con las imágenes (Long, Winograd & Bridge, 1989).

Ciertamente las imágenes mentales son una buena estrategia de aprendizaje debido a que visualizar mientras intentamos entender un texto es crucial para la comprensión de significados (Tomlinson, 1998).

Para introducir las imágenes mentales en el aula se pueden llevar a cabo actividades sencillas tales como pedir a los estudiantes que imaginen un lugar en el que les gustaría estar o un viaje que les gustaría realizar.

5.2.2.9.1 La visualización y las imágenes mentales en el aprendizaje de idiomas

Una imagen es “un compuesto que percibimos como resultado de la interacción entre lo que tenemos almacenado y lo que está ocurriendo en este momento” (Stevick, 1986:16). El proceso de formación de imágenes mentales a menudo es inconsciente, aunque puede ser guiado y parcialmente adiestrado.

En esta memoria vamos a utilizar el término visualización (tal y como lo hace Arnold, 1999) para referirnos a las imágenes mentales traídas a la conciencia con alguna finalidad. Estas se encuentran muy relacionadas con la dimensión emocional de la vida y por tanto pueden contribuir a conseguir la implicación del alumno y una mayor asimilación de la lengua. Al utilizar la visualización no sólo utilizamos la inteligencia visual espacial sino también la intrapersonal que hemos explicado anteriormente.

Consideramos que la visualización es un mecanismo muy eficaz que podemos utilizar en nuestra aula de idiomas. El empleo de esta técnica se está haciendo cada vez más habitual en diversas áreas de la labor educativa. “La visualización se convertirá en una de las herramientas más poderosas, eficaces y necesarias de los profesores en los años venideros. El aprovechamiento del espacio interior revolucionará la enseñanza y el aprendizaje”(Majoy,1993:64).

Recogemos en esta memoria la propuesta de Murdock (1987: 27-28) que presenta un ejercicio llamado “Imágenes mentales multisensoriales” en el que se trabajan todos los sentidos así como el trabajo con imágenes utilizando ambos hemisferios cerebrales. Con ello se busca experimentar distintas categorías sensoriales con imágenes en la parte izquierda del cerebro y después en la derecha. Adjuntamos un ejemplo que recoge también Jane Arnold (1999:283) y que nos parece muy interesante y útil para aplicarlo en nuestra clase de idiomas:

“En la parte izquierda de tu cerebro ves una playa soleada...en la derecha, una montaña cubierta de nieve...en la izquierda sientes la textura de un suave terciopelo rojo....en la derecha la textura de la corteza de un árbol...”

Otro ejemplo práctico es pedir a nuestros alumnos que se visualicen hablando el idioma con fluidez e interactuando con la gente. Resulta útil servirse de tantos sentidos como sea posible y enfatizar las reacciones emocionales implicadas. Brown (1991:86) describe este ejercicio analizando sus efectos positivos.

Un ejercicio parecido para eliminar bloqueos al hablar una lengua extranjera es pensar en una palabra que consideremos que es la esencia de un idioma y dejarla fluir a través de nosotros. Todo esto debe de hacerse en un estado de relajación. Después nos visualizamos viajando a lo largo del país hablando con la gente. En experimentos realizados se verificó que las personas que realizaron treinta minutos de visualización mejoraron su fluidez considerablemente. Houston (1982:153) habla de los resultados de esta forma: “es posible concentrar el procesamiento psíquico para que parezca que se abre un camino hacia el conocimiento previamente oculto”.

El trabajo con imágenes mentales a nivel más profundo es el establecimiento de metas. Consideramos esta técnica muy positiva ya que cuando nuestros estudiantes ponen toda su energía y pensamiento en conseguir algo se encuentran en el buen camino para conseguir sus objetivos.

Arnold (1999) propone que pidamos a los alumnos que se vean a sí mismos tal como son ahora con relación a sus destrezas de aprendizaje de idiomas y después que se imaginen cómo les gustaría ser al final del curso. Es importante que se imaginen el posible estado nuevo de la forma más completa posible: ¿cómo se sentirían? ¿qué serían capaces de hacer?...Después de que hayan tendido tiempo suficiente de desarrollar y disfrutar la segunda imagen, se puede pedir a los alumnos que escriban sus objetivos específicos de aprendizaje de idiomas y que elaboren planes para alcanzar dichos objetivos.

Como señala esta autora para el trabajo de imágenes mentales resulta útil pedir a los alumnos que cierren los ojos y se relajen. Es necesario tener una mente tranquila y concentrada. La programación neuro-lingüística también apoya esta idea demostrando que si nos podemos imaginar haciendo algo, es más probable que seamos capaces de hacerlo. Hemos de tener en cuenta que para aplicar esto en el

aula debemos preparar a los alumnos de forma gradual con el fin de evitar la resistencia a lo que para algunos puede resultar un tipo de actividad demasiado novedosa.

5.2.2.9.2 Ventajas de la visualización y las imágenes mentales

Utilizar imágenes mentales en el aula de idiomas tiene numerosas ventajas y beneficios entre ellos destacamos las siguientes:

a) Ayudan a fijar contenidos en la memoria

Está demostrado que las palabras a las que asociamos una imagen se recuerdan con mayor facilidad. "Las imágenes tienen una función importante en la memoria. La intensidad de las imágenes (...) facilita la precisión de los recuerdos" (Marks, 1973:23). En el proceso de aprendizaje de idiomas existen conexiones significativas entre las imágenes y la afectividad. Las palabras se codifican generalmente con algún tipo de imagen, haciendo que se recuerden con mayor facilidad.

El uso de las imágenes como ayuda consciente para la memoria tiene siglos, incluso milenios de antigüedad. Según investigaciones realizadas la mnemotecnia de imágenes además de mejorar la eficacia cognitiva del recuerdo también puede influir en los aspectos de la motivación posiblemente haciendo que el aprendizaje sea más sencillo y entretenido. "Las imágenes y las palabras juntas crean un episodio de aprendizaje muy vigoroso" (Fogarty, 1994:23).

Las reglas mnemotécnicas pueden facilitar la retención de palabras y además atraen la curiosidad de los estudiantes motivándolos y fomentando su creatividad y haciendo que el aprendizaje sea más sencillo y entretenido.

b) Ayudan a crear un estado mental propicio para el aprendizaje

Mediante la visualización podemos ayudar a solucionar problemas tales como la ansiedad y mejorar la autoestima y la autoeficacia de nuestros alumnos.

Asimismo, la visualización puede ayudar a los estudiantes a olvidar sus problemas y preocupaciones al entrar en el aula. Durante el periodo en el que redactamos esta memoria en el Líbano, el país sufría una profunda crisis. Los

ejercicios de visualización al comenzar las clases de español ayudaban a los alumnos a dejar a un lado sus problemas, a relajarse y a disfrutar de la clase.

Adjuntamos un ejemplo de visualización para relajar a nuestros alumnos antes de comenzar la clase (Arnold, 1999:283): "Cierre los ojos y fíjese en su respiración. Mientras respira, observe cómo desaparece toda la tensión que hay en su cuerpo. Respire con un sentimiento de calma y bienestar, expulse con la respiración todas las preocupaciones, el estrés, las molestias, cualquier tensión que haya en su cuerpo".

c) Ayudan a conseguir nuestros objetivos de aprendizaje

Encontrarse en un estado afectivo positivo es muy importante ya que ayuda en el aprendizaje. La creación de nuevos estados afectivos más eficaces tiene un efecto muy facilitador en el aprendizaje de idiomas. Neville (1989:103) registra algunas formas de mejorar los estados afectivos de los alumnos que consideramos muy interesantes y que podemos aplicar en nuestras aulas: "Los alumnos pueden enfrentarse a las dificultades de aprendizaje imaginándose a si mismos como capaces de realizar la tarea con facilidad. Pueden enfrentarse a la fatiga y al aburrimiento mediante una visualización en la que se encuentran animados y llenos de energía. Pueden enfrentarse a la depresión y a la frustración por medio de una fantasía según la cual estas emociones se transforman simbólicamente en sus contrarias."

Las imágenes mentales están llenas de emociones y pueden influir en nuestro estado afectivo. Este vínculo entre la afectividad y las imágenes en nuestros procesos mentales apunta a la utilidad de la incorporación de la visualización en un enfoque afectivo del aprendizaje de idiomas. Cuando existen emociones positivas, el aprendizaje queda reforzado y una forma fácil de producir una asociación de emoción y lenguaje es a través de las imágenes.

5.2.2.9.3 Actividades artísticas en el aula

Consideramos que el trabajo creativo debe estar presente en todas las asignaturas del currículo y no limitarse tan sólo a la clase de pintura, música o teatro. La introducción de actividades artísticas en materias en ocasiones difíciles ayuda en gran medida a los alumnos en su proceso de aprendizaje. "Art education is too important to be left to any one group, even to the group designated as *art educators*. Rather, art education needs to be a cooperative enterprise involving

artists, teachers, administrators, researchers and students themselves" (Gardner, 1993:43).

Para facilitar el desarrollo de esta inteligencia en el aula sería conveniente que los alumnos pudieran circular libremente por el aula y que trabajaran en mesas circulares o semicirculares con una buena iluminación y expusieran los trabajos artísticos a la clase. Algunos de los materiales que estimulan este tipo de inteligencia son: tizas o rotuladores de colores, ilustraciones, fotografías, mapas, puzzles, rompecabezas, televisión, video, retroproyector, diapositivas, PowerPoint...

La utilización de material visual facilita el aprendizaje y refuerza la retención ya que permite clarificar los conceptos explicados y proporciona medios visuales para comprender y comunicar lo aprendido.

A continuación proponemos actividades y materiales para trabajar en el aula de lengua basados en las propuestas de Helena y Carola Aikin (2002).

a) Títeres en el aula

El teatro de títeres es un excelente recurso didáctico que agrupa varios lenguajes artísticos. Nos permite realizar una obra plástica original a través de la cual llevamos a cabo un trabajo de expresión corporal, de voz y de música. El títere nos sirve para contar historias y está ligado a la representación dramática.

Podemos contar una historia con títeres una y otra vez introduciendo nuevos elementos o nuevas versiones de la historia. En cada repetición obtenemos una mayor participación de los espectadores que pueden realizar por ejemplo efectos sonoros en momentos clave o repetir palabras o frases sueltas. Esta actividad resulta enormemente atractiva, capta la atención de los alumnos y ayuda a fijar estructuras o vocabulario nuevo.

El uso de títeres permite comprender palabras nuevas al ponerlas en un contexto significativo. Helena Aikin (2002) propone que cada alumno cree su propio títere y el mundo que le rodea (de que especie es, edad, personalidad....). Esto permite introducir un vocabulario muy variado que los estudiantes recordarán con cierta facilidad al estar dentro de un contexto significativo. A continuación, se desarrollan actividades de grupo donde cada títere debe buscar un amigo, una mascota, una familia entre los demás títeres....Este tipo de tarea permite a los

estudiantes circular libremente por el aula hablando con los diversos títeres hasta encontrar lo que buscan. De aquí surgen una serie de pequeñas representaciones espontáneas que a veces dan lugar a la creación de una historia colectiva. Con algunos alumnos se puede llegar a escribir un guión y representar una historia o bien se puede elegir un cuento tradicional y modelar los títeres para poder representarlo.

Existen dos tipos de títeres de guiñol: títeres de dedo y de guante. También podemos utilizar los títeres de sombras, de papel y otros materiales como el barro o la plastilina.

Los títeres de dedo son rápidos de elaborar y fáciles de manejar. Los alumnos colocan un dedil (de un guante de látex) sobre su dedo índice, recubriéndolo con varias capas de venda de escayola previamente humedecida. Esperan varios minutos a que se endurezca la escayola y a continuación modelan, también con venda, todos los detalles que pretenden destacar (sombreros, capas, brazos...). Finalmente pintan su marioneta con témperas o acrílicos. En unos veinte minutos nuestros estudiantes realizan una marioneta graciosa y reconocible.

Títeres de guante. Son más vistosos que los títeres de dedo, pero más complicados de manejar y son más caros. Se infla un globo al tamaño deseado, recubriéndose de varias capas de venda de escayola siguiendo el mismo procedimiento que con los títeres de dedo.

En cuanto al escenario: Es fácil construir un teatrillo de guiñol utilizando una caja grande de cartón. También se puede emplear la pizarra como escenario, dibujando los decorados con tizas de colores o pegando fotografías o dibujos.

Los títeres de sombras son sencillos de hacer: dibujamos y recortamos una figura, preferentemente de perfil, sobre una cartulina oscura. Estas siluetas planas se sostienen mediante una varilla pegada por detrás en posición vertical y se proyectan sobre una pantalla mediante un foco de luz. La pantalla se hace a partir de un pedazo de sábana de algodón al que cosemos un palo en los extremos superior e inferior, dejando que sobresalga varios centímetros a ambos lados para así poderla colgar entre percheros, pupitres etc. Se coloca un foco por detrás de la pantalla, aproximadamente a un metro de distancia, dirigiéndose la luz hacia el centro. Se pueden construir decorados fijos a partir de recortes de cartulina negra y de papel celofán de colores adheridos a la parte interior de la pantalla. En el teatro

de sombras, las siluetas se mueven por detrás de la pantalla, de modo que el espectador ve sólo la sombra que éstas proyectan; será pequeña y nítida cuando pegamos la silueta a la pantalla; si por el contrario nos alejamos, aumenta de tamaño y se vuelve borrosa, creando un efecto fantasmagórico.

Los títeres de papel son muy parecidos a los de sombra, pero realizados sobre una cartulina blanca y pintados. El escenario se elabora con papel continuo y se decora a base de dibujos. Tienen la ventaja de que pueden contener muchos más detalles que los de sombras al ir pintados y no necesitan foco de luz ni pantalla especial.

La plastilina es un material muy atractivo por la viveza de sus colores y por ser muy fácil de manejar. El barro tiene la ventaja de que es un material orgánico. Sin embargo, es monocromático y no se puede pintar hasta que se seca varios días después.

La elaboración y uso de títeres en el aula es una actividad que involucra varias de las inteligencias múltiples definidas por Gardner:

- Inteligencia visual-espacial: "Habilidad para formar un modelo mental de un mundo espacial y ser capaz de maniobrar y operar utilizando ese modelo". Primero pensamos mentalmente en la figura que vamos a modelar
- Inteligencia lingüística: hablamos a través de la marioneta o contamos historias que giran alrededor de ella.
- Inteligencia cinética o corporal: movemos la marioneta o el títere
- Inteligencia musical: se puede hacer que el títere cante o baile.
- Inteligencia interpersonal: las actividades con títeres implican con frecuencia un trabajo en equipo donde el alumno debe coordinarse y colaborar con los compañeros, de modo que esta tarea le ayuda a avanzar en el proceso de socialización. Como consecuencia manejamos la inteligencia interpersonal o habilidad de comprender la motivación, las intenciones y los sentimientos de otros y responder adecuadamente.

Con la plastilina (o el barro) trabajamos la inteligencia visual-espacial, la lingüística y la interpersonal. Si realizamos una representación con las figuritas también utilizaríamos la cinética o corporal. La plastilina proporciona al alumnado un gran medio de expresión plástica ya que nos permite contar un cuento en clase

sin necesidad de recurrir a la lengua materna: introducimos el vocabulario a base de figuritas de plastilina y mediante gestos.

b) Cuentos con plastilina

Esta actividad nos permite aunar la introducción de elementos fantásticos (véase apartado 5.3) y la utilización de la inteligencia visual – espacial (Gardner, 1983).

La realicé en cursos de formación de profesores en el Instituto Cervantes de Beirut y de Alejandría y con mis alumnos libaneses de último año de Traducción de la Universidad Saint Joseph de Beirut. Resultó muy motivadora y el grado de participación fue muy alto. La actividad fue realizada con plastilina. Trabajar con este material además de desarrollar las estrategias visual-espaciales estimula la psicomotricidad fina, proporciona al alumnado un gran medio de expresión plástica, estimula la imaginación, fomenta la creatividad y proporciona una experiencia social compartida (Ellis y Brewster, 1991).



Biblioteca del Instituto Cervantes de Alejandría, taller "La motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera: la experiencia artística en el aula de ELE" impartido el 23 de marzo de 2008.

Se divide la clase en grupos. A cada uno de ellos se le reparte un sobre que contiene un cuento y unas tarjetas con los dibujos de los personajes que van a realizar con plastilina. Tras haberlos modelado, cada grupo se los mostraba a la clase para que descubrieran de qué cuento se trataba.



Instituto Cervantes de Beirut, el taller que organizamos "La dimensión afectiva en el aula de ELE" tuvo lugar el 14 de marzo de 2008.

A continuación, repartimos al azar a los grupos las figuritas de plastilina de manera que cada uno tenga los personajes de distintos cuentos. La confusión de cuentos de diversos relatos es una de las sugerencias creativas de Gianni Rodari⁹. El objetivo de la actividad es que inventen un nuevo cuento con los diversos personajes de plastilina. Para facilitarles la labor pueden coger una o dos tarjetas con los nuevos personajes que guarda el profesor en una cajita.



Ejemplos de las tarjetitas de la caja de personajes

⁹ Gianni Rodari (1920-1980) Maestro y escritor italiano. Su principal obra teórica es *Gramática de la fantasía* (1972) en la que propone diversas maneras de jugar con las palabras a través de lo fantástico. El concepto fundamental es la técnica del binomio fantástico.

Tanto los profesores de ELE como los alumnos libaneses crearon unos cuentos muy divertidos (véase Anexo 2, apartado 2.3) y resultó una actividad altamente motivadora. Incluso para un grupo de estudiantes universitarios sumamente indisciplinados, esta actividad resultó ser un éxito.



Modelando las figuritas de plastilina. Instituto Cervantes de Beirut.





El taller resultó muy ameno y los profesores disfrutaron realizando los cuentos con plastilina. Instituto Cervantes de Alejandría.

La creación de cuentos permite introducir elementos fantásticos que resultan muy motivadores. "Tasks are inherently captivating if they engage the learner's fantasy. Everybody, children and adults alike, enjoy using their imagination for creating make-believe stories, identifying with fictional characters or acting out pretend play" (Dörnyei, 2001:76).

Según nuestra experiencia, la representación de títeres o la utilización de plastilina resulta muy beneficiosa ya que al introducir un elemento novedoso y original en el curso de idiomas damos un nuevo "empujón motivacional" a nuestros alumnos. No pensemos que esta actividad es sólo para niños, es perfectamente aplicable a adultos. Tanto los estudiantes universitarios como los profesores del Cervantes estuvieron encantados de realizar la actividad "cuentos con plastilina".



La sirenita y la bruja Úrsula, Instituto Cervantes de Alejandría.

En Estados Unidos, algunos centros introducen el arte en otras asignaturas del currículo con resultados muy positivos. Citemos el programa educativo

Changing Education through the Arts, patrocinado por el Kennedy Center de la ciudad de Washington. Este centro imparte cursos de formación al profesorado de una serie de colegios piloto en el estado de Maryland. Los informes muestran resultados muy positivos no sólo en lo que respecta a las calificaciones, sino también en lo relativo al comportamiento del alumnado y al ambiente del centro en general.

Asimismo, en la ciudad de Nueva York se han incrementado dos programas denominados Aprendizaje mediante un programa comprensivo de artes (*LEAP*) y Enseñanza de lectura por medio del arte (*RITA*), mediante los cuales quedó demostrado que las experiencias artísticas participativas favorecen el aprendizaje de contenidos académicos en todos los niveles de enseñanza.

Uno de los proyectos del *LEAP* utiliza los títeres. Se inicia con la lectura en voz alta de un cuento en clase. Luego los alumnos se dividen en dos grupos de acuerdo con sus preferencias: uno de ellos confeccionará títeres y el otro pintará un mural.

Vuelven a releer el texto, los muralistas identifican las escenas del cuento y preparan una lista de adjetivos para tiempo y espacio y descripciones de cada ámbito. Los que realizan los títeres deben de tener en cuenta los rasgos de personalidad de los personajes así como sus características físicas.

c) Otras actividades creativas

Como hemos visto en el apartado 4.1, el entorno es fundamental en el aprendizaje de un idioma. Podemos llenar las paredes del aula de fotografías de lugares de España o Hispanoamérica (con comentarios de nuestros alumnos), de pancartas para ilustrar temas diversos, de carteles con aspectos gramaticales o estructuras importantes (realizados también por nuestros estudiantes).....

En un taller de formación de Arnold "La dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas" impartido en Baeza en agosto de 2006, la autora nos propuso la creación en nuestras aulas de una galería de arte afectiva. Consiste en colgar en las paredes del aula láminas que representan cuadros de diversos pintores. Los estudiantes contemplaban estas obras y luego respondían a varias preguntas (véase Anexo 3).

Una de las actividades artísticas que realizamos en nuestras aulas con resultados siempre muy positivos es la realización de anuncios publicitarios. En niveles intermedios y avanzados se estudia el tema de la publicidad. Los alumnos realizan anuncios publicitarios utilizando las fotografías proporcionadas por el profesor o las suyas propias. También se pueden realizar en clase de manera rápida y sencilla con rotuladores o lápices de colores (véase Anexo 4, apartado 4.3). En las clases de traducción resulta muy interesante trabajar con anuncios ya que al traducir debemos en algunas ocasiones realizar transformaciones para adaptarlos a la cultura meta.

El tema de la publicidad se utiliza en el nivel B1 para introducir el imperativo, proponemos una idea novedosa para practicar este tiempo realizando un trabajo creativo. La actividad consiste en realizar figuritas de papel (origami). El profesor comenzará dando indicaciones con la forma "tú"...dobla el papel....y los alumnos realizarán una figurita (véase Anexo 5). A continuación se repite el ejercicio practicando con el uso de "usted" o "vosotros" e incluso se puede introducir el imperativo negativo. Es recomendable proporcionar un apoyo lingüístico a los alumnos antes de empezar la actividad, se les puede entregar una copia en papel de las instrucciones para facilitar la tarea.

5. 3 OTRAS PROPUESTAS

Presentamos otras actividades con las que introducimos la dimensión afectiva en el aula.

5.3.1 El árbol psicológico

El primer día de clase en niveles avanzados realizamos la actividad del árbol psicológico. Se reparte a cada alumno un folio en blanco en el que dibuja libremente un árbol. Después se lo entrega a un compañero. A continuación, les repartimos un artículo que explica cómo se puede analizar la personalidad de una persona dibujando un árbol. Lo leemos juntos y cada alumno debe describir el carácter del compañero según el artículo. Una vez terminado, entrega la descripción al compañero y éste comenta si está de acuerdo o no (la mayoría de los alumnos usualmente está bastante de acuerdo con los resultados obtenidos). En caso de no estarlo se corrigen aquellos aspectos de la personalidad con los que no se identifican. Una vez comentados en clase y corregidos colgamos en las paredes

del aula los árboles con el nombre de la persona que lo ha dibujado y su descripción psicológica correspondiente (véase Anexo 6).

Otra actividad más sencilla y que se puede realizar en todos los niveles es repartir el primer día a los estudiantes un *post it* en el que escriban su nombre y dibujen aspectos que les caractericen. De esta manera los estudiantes podrán retener los nuevos nombres y lo que le gusta a cada alumno.



Ejemplo del *post it* utilizado en los cursos de formación sobre la dimensión afectiva

5.3.2 El diario de clase

Introducir elementos personales en las actividades puede resultar muy motivador para los estudiantes. "There is something inherently interesting about learning about the everyday life of real people; this has been capitalised on by TV soap operas and their generally high viewing rates prove that the principle works. In a similar vein, many stilted coursebook tasks can be made stimulating by personalising them, that is, by relating the content to the learners' own lives (Dörnyei, 2001:76).

Esta idea de Dörnyei nos llevó a introducir el diario en clase. Es cierto que en el apartado 5.2.2.6.1 hemos hablado del diario como un instrumento de reflexión para el profesor o para el alumno. Ahora hablamos del diario en el que reflejamos nuestras experiencias cotidianas. Los estudiantes también pueden hablar de cualquier tema libre o de las sugerencias que puede repartir el profesor al comienzo del curso (véase Anexo7).

El procedimiento de trabajo con el diario de clase era el siguiente: cada día entregábamos el diario a un alumno, éste se lo llevaba a casa y escribía su aportación. Al día siguiente lo traía a clase y se lo daba a otro compañero y así sucesivamente. A los estudiantes les encantaba tener el diario porque podían leer lo

que habían escrito anteriormente los demás. Una vez a la semana o a los quince días los corregíamos y comentábamos los errores en clase, siempre de manera anónima. Una manera adecuada de corregir errores en redacciones es escribirlos en la pizarra y los estudiantes deben corregirlos.

Según nuestra experiencia, el diario fue un enorme éxito, lo utilizamos en los niveles C1 y C2, tanto en la Universidad como en el Instituto Cervantes. En las encuestas que realizamos al final del curso (véase Anexo 8) los estudiantes señalaron que una de las cosas que más les había gustado de la clase de español fue escribir un diario.

Muchos alumnos realizaron aportaciones muy interesantes, algunos sobre cuestiones de la vida cotidiana y otros sobre los temas libres que entregué el primer día de clase.

También podemos realizar el *Blog* de la clase e incluso utilizar otras herramientas que gustan mucho a nuestros estudiantes (sobre todo los adolescentes) tales como el *facebook*.

Realizamos un experimento interesante creando en el *facebook* el grupo de la clase de español. Cada semana el profesor insertaba un comentario, un concepto nuevo, un aspecto cultural de la clase de español y los alumnos escribían sus aportaciones. Resultó una forma divertida de que trabajaran la expresión escrita sin sentir que estaban haciendo los deberes.

5.3.3 La revista de clase

Por último, recomendamos actividades que requieran la creación de un "producto final" puesto que motivan mucho a los alumnos y les permiten trabajar en grupos. "Tasks which require learners to create some kind of a finished product as the outcome (e.g student newsletter, a poster, a radio programme, an information brochure or a piece of artwork) can engage students to an unprecedented extent" (Dörnyei, 2001:77).

Consideramos muy interesante la creación de la revista de clase (véase Anexo 9) en niveles avanzados ya que permite trabajar de manera amena y divertida la expresión escrita, es una forma de que nuestros alumnos mejoren la gramática y el vocabulario y es una manera excelente de introducir la inteligencia

interpersonal al requerir la coordinación de un trabajo en grupo. El primer paso para su realización es fijar los contenidos, los objetivos y el público al que irá orientada. Otro aspecto importante es elegir el título de la revista y la portada. Cada estudiante se encargará de una determinada sección: editorial, entrevistas, anuncios publicitarios, artículos de diverso contenido...La revista será la tarea final del curso de idiomas, cada alumno tendrá una copia de la misma, lo que será un estupendo recuerdo de la clase.

6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

6.1 NUESTRO ESPECIAL INTERÉS EN LA DIMENSIÓN AFECTIVA

Nuestro interés por la investigación en la dimensión afectiva comenzó en septiembre de 2004 con la asistencia a un interesante taller de Helena Aikin titulado "actividades artísticas en el aula de inglés" impartido en septiembre de 2004 en la Universidad de Castilla la Mancha (Toledo). Los participantes realizamos una representación con títeres de dedo. Nos pareció una actividad muy innovadora y original y nos interesamos en descubrir nuevas formas de trabajar con el arte en el aula de idiomas.

Nuestra experiencia docente nos ha demostrado que la dimensión afectiva es uno de los pilares centrales del aprendizaje de los alumnos. Con el objetivo de conocer nuevas formas de introducir los aspectos emocionales en el aula asistimos en agosto de 2006 a un taller de Jane Arnold "la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras" que nos proporcionó nuevas ideas y actividades para aplicar en nuestras clases. Este taller se desarrolló en Baeza durante la guerra de Líbano- Israel.

Al terminar la guerra y regresar al Líbano en septiembre encontramos a los alumnos cansados y desmoralizados y consideramos que nuestras clases de español debían hacerles olvidar la terrible situación que se vivía en el país en aquel momento. Fue entonces cuando comenzamos a aplicar con enorme éxito las ideas obtenidas de los manuales y talleres. Algunos alumnos entraban a clase agobiados y al terminar se sentían más relajados y nos daban las gracias.

Otro de los aspectos que comenzamos a investigar fue la importancia del entorno en el aprendizaje. Nos ha ayudado mucho el hecho de continuar siendo

estudiantes¹⁰ para comprobar la influencia del aula en la concentración y el rendimiento.

Comenzamos a investigar sobre el Feng Shui y el flujo del *Chi* y empezamos a aplicar estas ideas en la medida de nuestras posibilidades en nuestras aulas. Principios básicos como ventilar el aula antes de comenzar una clase, colocar los pupitres en forma de U, tener la clase ordenada...facilitan enormemente la concentración de nuestros alumnos. Conseguimos crear aulas agradables que para nosotros constituían un remanso de paz en un mundo exterior hostil. Llenamos las paredes del aula (siempre de forma organizada) de fotografías, carteles, trabajos de los estudiantes... La clase de español para muchos de nuestros alumnos se convirtió en una gran motivación y un lugar agradable durante tiempos tan difíciles.

6.2 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El primer paso para comenzar a redactar este proyecto de investigación fue viajar a España en búsqueda de una amplia bibliografía. Una vez conseguidos los principales manuales, regresamos al Líbano y diseñamos una serie de actividades que hemos realizado en seis grupos diversos:

a) En el Instituto Cervantes de Beirut:

Grupo de D1¹¹ (de octubre a diciembre 2007) compuesto por 9 alumnos. En clase realizamos el árbol psicológico, los anuncios publicitarios y el diario. No añadimos sugerencias de temas libres y los alumnos escribieron en el diario sus experiencias cotidianas.

Grupo de D1 (de enero a marzo 2008) formado por 8 alumnos. Realizamos todas las actividades anteriores pero añadimos una serie de sugerencias creativas para el diario. El resultado fue muy positivo puesto que los alumnos escribieron sobre temas muy interesantes (véase los fragmentos del diario en el Anexo 7) y no se limitaron a su vida cotidiana. Asimismo, utilizamos el *facebook*.

¹⁰ La realización de nuestros estudios de árabe en paralelo a la labor como docentes en el Instituto Cervantes (tres años en Alejandría y otros tres en Beirut) nos ha permitido observar las características de las aulas. Hemos comprobado cómo en las aulas frías, sin luz, con las mesas alineadas en filas y con el material desordenado, concentrarse resulta verdaderamente difícil. Sin embargo, en otras más luminosas, acogedoras y con las mesas en semicírculo, la concentración es mucho más fácil.

¹¹ En el Instituto Cervantes de Beirut los niveles son A1, A2, B1, B2, C1, C2, D1, D2. Los cursos son de 60 horas. D1 y D2 corresponden al nivel C2 del marco europeo.

b) En la Facultad de Traducción de la Universidad Saint Joseph:

Curso de nivel 4b4¹² (septiembre –diciembre 2006) compuesto por 8 alumnas. Con este grupo elaboramos la revista de clase y numerosos anuncios publicitarios (Véase Anexo 4.1 y 4.2).

Curso de nivel 4a4 (febrero-mayo 2007) formado por cinco alumnos. Realizamos pancartas sobre el tema de la ecología.

Curso de nivel 4b4 (septiembre-diciembre 2007) compuesto por cinco alumnas. Elaboración de una revista de clase (véase Anexo 9) y del diario.

Curso de nivel 4a4 (febrero-mayo 2008) formado por doce alumnos. Realización de la actividad mezcla de cuentos (véase Anexo 2.3) con gran éxito.

En todos estos grupos realizamos ejercicios de visualización, reflexión y al comenzar la clase escribíamos frases positivas (véase Anexo 1).

c) En los cursos de formación de profesores del Instituto Cervantes:

Decidimos presentar la actividad de los cuentos con plastilina en cursos de formación de profesores en el Instituto Cervantes de Beirut y de Alejandría. Los docentes la encontraron muy original y el taller resultó muy agradable.

6.2.1 Parámetros, variables e instrumentos de recogida de datos

Realizamos estas actividades en seis grupos bastante heterogéneos. Al final del curso repartimos cuestionarios anónimos sobre la metodología empleada (Ver Anexo 8.1) y las opiniones fueron en el 99.5% de los casos muy favorables. Asimismo, las opiniones positivas de otros docentes reafirman nuestra creencia de la gran importancia que tiene la dimensión afectiva.

¹² En la Universidad Saint Joseph los niveles superiores de español son 4a4 y 4b4 cada uno de 40 horas. Corresponden al nivel C1 del marco europeo.

7. CONCLUSIONES

En este trabajo de investigación hemos intentado demostrar la gran importancia que tiene la dimensión afectiva en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Como se puede observar en el Anexo 8 nuestros alumnos acogieron con una respuesta positiva las actividades propuestas (el árbol psicológico, los anuncios publicitarios, el diario de clase, los cuentos y la revista).

Consideramos que no sólo es fundamental desarrollar la motivación inicial de nuestros estudiantes sino que hemos de mantenerla y protegerla durante todo el proceso de aprendizaje. Asimismo, al terminar el curso debemos animarlos a realizar una autoevaluación positiva y motivarlos para que continúen su aprendizaje (Dörnyei, 2001).

Crear un entorno propicio es el primer paso para conseguir que nuestros estudiantes estén motivados y aprendan con facilidad. Los principios del Feng Shui nos ayudarán a crear un ambiente adecuado para el aprendizaje. Con algunas modificaciones conseguiremos que los estudiantes se concentren más en el aula de idiomas.

Tener en cuenta los diversos estilos de aprendizaje de nuestros alumnos es otro aspecto fundamental. La teoría de las inteligencias múltiples nos permite contemplarlos y trabajar no sólo con el hemisferio izquierdo sino también con el derecho. En la mayoría de los centros de enseñanza éste último apenas se utiliza por lo que la mitad de nuestra capacidad mental es desaprovechada.

La aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983: 274) puede ayudar a que los alumnos con un rendimiento lingüístico no muy alto desarrollen creencias positivas sobre su capacidad de aprendizaje y se facilite la adquisición de la L2 por diferentes rutas, atendiendo a la diversidad de estilos de aprendizaje que habitualmente encontramos en el aula.

En esta memoria nos hemos centrado especialmente en la inteligencia intrapersonal, interpersonal y visual espacial:

La inteligencia intrapersonal es muy importante ya que permite conocernos y analizarnos como personas. En nuestras clases las actividades de reflexión están siempre presentes. Son muy importantes no sólo para nosotros como profesores

sino también para los alumnos. En los cursos de lengua resulta interesante comentar en clase cómo aprendemos mejor¹³. Asimismo, se pueden repartir tablas o preguntas a las que los alumnos contestan de forma anónima para así poder expresarse con total libertad (véase Anexo 8). Para nosotros docentes, este material es realmente valioso puesto que nos permite evaluar las técnicas aplicadas y ver aquellos aspectos que han gustado a los alumnos y aquellos que no.

La inteligencia interpersonal está presente constantemente en nuestras aulas ya que nos relacionamos con nuestros alumnos y éstos además trabajan en parejas o en grupos. Sin duda alguna la enseñanza es una de las profesiones donde más se necesita este tipo de inteligencia.

Por último, la inteligencia visual espacial es la que hemos tratado con mayor extensión en nuestra memoria porque consideramos que el arte y las actividades artísticas tienen un efecto muy beneficioso en nuestro aprendizaje.

Las actividades de visualización resultaron enormemente positivas y fueron una manera de relajar a nuestros alumnos y de aumentar su concentración en momentos en los que en el Líbano se vivía un clima de tensión.

La introducción de las diversas inteligencias múltiples en nuestras aulas aumentó la motivación y el interés del alumnado al presentarle una serie de actividades muy variadas e interesantes. Otras actividades como la revista de clase o el diario resultaron ser instrumentos formidables para desarrollar la expresión escrita.

Por último, los sentimientos, las emociones, la reflexión, la visualización, el arte, la estética, el orden y el equilibrio han sido olvidados durante largo tiempo en las aulas. Hace algunos años, gracias a las investigaciones realizadas, se tomó conciencia de su gran importancia y de sus grandes beneficios pero aún queda un largo camino hasta que se considere la dimensión afectiva como una parte integrante en el currículo.

¹³ En los cursos de lengua dialogamos sobre las formas de aprender de cada alumno. Algunos de ellos comparten sus “trucos”. Por ejemplo, para retener vocabulario un alumno pegaba en la pared papelitos con las palabras o expresiones que le resultaban difíciles, otro escuchaba el CD del libro justo antes de irse a dormir y al levantarse recordaba con claridad las palabras y expresiones. Se aprende mucho de la experiencia de los demás.

Esperemos que se desarrollen futuras investigaciones y que se reconozca la gran importancia que tienen los aspectos afectivos. Los efectos serían altamente beneficiosos y no sólo conseguiríamos que nuestros alumnos rindieran más y aprendieran mejor un idioma sino que además los educaríamos globalmente, fomentando su educación integral y haciendo de ellos personas competentes y autónomas capaces de seguir aprendiendo siempre y disfrutando del aprendizaje.

A continuación, adjuntamos varios Anexos con los que pretendemos mostrar ejemplos de las actividades realizadas en clase. Así, nuestros lectores tendrán una idea más clara de las mismas y esperamos que se animen a utilizarlas en sus clases.

ANEXO 1: Frases positivas

Antes de empezar nuestras clases escribimos en la pizarra una frase positiva o un pensamiento que nos ayude a la reflexión. También se puede pedir a los alumnos que las comenten en el diario de clase. Este ejercicio es idóneo para niveles avanzados, pero en los iniciales se pueden poner frases en la lengua materna de los estudiantes.

Adjuntamos algunas a título de ejemplo:

La vida es como un viaje por mar: hay días en calma y días de borrasca. Lo importante es ser un buen capitán de nuestro barco.

J.BENAVENTE, DRAMATURGO ESPAÑOL (1866-1954)

Un hombre no trata de verse en el agua que corre, sino en el agua tranquila, porque solamente lo que sí es tranquilo puede dar tranquilidad a otros.

CONFUCIO, FILÓSOFO CHINO (H.551-H.478 AC)

Si no tenemos paz dentro de nosotros, de nada sirve buscarla fuera.

F.ROCHEFOUCAULD, ESCRITOR FRANCÉS (1613-1680)

Everybody visualizes whether he knows it or not. Visualizing is the great secret of success.

We all possess more power and greater possibilities than we realize, and visualizing is one of the greatest of these powers.

GENEVIEVE BEHREND (1881-1960)

Si te paras a contar los días de sol y los nublados en el año, verás que los días serenos han sido los más.

OVIDIO, POETA LATINO (43 AC-17)

*Mantén tus pensamientos positivos,
porque tus pensamientos se convierten en tus palabras.*

*Mantén tus palabras positivas
porque tus palabras se convierten en tus acciones.*

*Mantén tus acciones positivas
porque tus acciones se convierten en tus hábitos.*

Mantén tus hábitos positivos,

porque tus hábitos se convierten en tus valores.

Mantén tus valores positivos

porque tus valores se convierten en tu destino.

MAHATMA GANDHI (1869-1948)

ANEXO 2: El cuento en el aula de idiomas

2.1 Cuentos con música

Otra variante a la utilización de plastilina (o a los títeres de sombra o marionetas) es escuchar fragmentos de música y sonidos. De esta manera introducimos la inteligencia musical. Los alumnos escuchan distintos tipos de música y varios sonidos y se les pide que inventen una historia, un cuento, una película....

2.2 Continuación de relatos

Los alumnos comienzan la primera parte de un relato. Escriben una frase y los compañeros deben continuarla. Adjuntamos los siguientes ejemplos:

- *Cuando Miguel salió a la hora de siempre de su casa, observó que todo el mundo lo miraba horrorizado.....*
- *Cuando Juan despertó, vio que su mano derecha estaba manchada de sangre.*
- *Desde el noveno piso, todo se veía distinto.....*
- *Casablanca. 10 de la noche. En el laboratorio sólo queda Hanan. Cansada, decide volver a casa. Al salir a la calle no hay nadie, no hay coches, no hay luces. Un silencio sepulcral y un olor extraño inundan el ambiente.*

Un oscuro bosque de abetos se extendía a ambos lados de la helada corriente de agua. Un profundo silencio reinaba sobre la tierra. La tierra misma estaba desolada.

Sheihaz y Nairo remaban con miedo, asustados.

Sabían que en aquel bosque se escondía el misterio de la desaparición de su pequeño.

Sabían que nadie se había atrevido jamás a adentrarse en él, pues los ancianos de la aldea aseguraban que estaba encantado y que por él vagaban las almas atormentadas de asesinos y criminales. Muchas noches, se oían terribles gemidos y el llanto angustiado de un bebé.

Sheiraz y Nairo amarraron la barca. Sheiraz sintió que sólo ella podía entrar y Nairo la esperó en la orilla.

La vegetación era tan espesa que apenas penetraba la luz. Mientras caminaba, escuchaba una dulce voz que la llamaba. Sin embargo, a medida que se iba

adentrando en el bosque, la voz se oía más y más fuerte, penetraba en sus oídos la invadía por dentro, la aturdía. Era una voz diabólica, horrible. Sheihaz comenzó a correr, presa del pánico, aterrorizada. Corría sin rumbo, fuera de sí, hasta que llegó a un lago de agua caliente. Entonces la voz se desvaneció y comenzó a escuchar el llanto atormentado un bebé...

Sheihaz y Nairo jamás regresaron a la aldea.

Cuentan los ancianos que por las noches nunca se volvieron a escuchar los llantos del niño, sino sus risas y una voz dulce cantando nanas.

2.3 Mezcla de cuentos

El siguiente cuento fue realizado por estudiantes libaneses de último año de la Facultad de Traducción. Realizaron la actividad de "cuentos con plastilina" recogida en el apartado 5.2.2.9.3.



ALADIN, EL LADRÓN DE SHANGHAI.

Personajes: un cerdito, Aladino, la bruja malvada, campanilla, Rapunzel.

Érase una vez un joven llamado Aladino que vivía en Shanghái. Era muy pobre entonces necesitaba ser ladrón para vivir.



Un día, cuando fue al mercado, vio un collar de perlas preciosas. Pensó que si lo tuviera, podría venderlo y utilizar el dinero para ir a su lugar preferido, el "stripclub" del rincón.



Pero no sabía que la bruja malvada estaba mirando lo que pasaba, y que se enfadó mucho cuando vio que Aladino iba a robar el collar.



Para castigarlo, la bruja lo transformó en un cerdito rojo muy feo.



Un granjero pasaba por allí y Aladino, el cerdo, llamó su atención. Inmediatamente, el hombre decidió comprarlo porque jamás había visto un cerdito tan peculiar.

Así, Aladino, fue llevado a la granja donde vivía el hombre con su hija, la bella Rapunzel.

En cuanto la vio, Aladín se dio cuenta de que la chica Rapunzel era la misma chica que trabajaba en el "stripclub" del rincón y que se llamaba por la noche "Natasha". En realidad, Aladín estaba enamorado de ella y estaba muy triste porque no podía hablar con ella en su forma actual.

Cuando la bruja malvada supo que Aladín se sentía mal por lo que había hecho, decidió enviar a campanilla para ayudarlo a cambiar su vida.



Entonces, Aladín fue humano de nuevo y decidió sacar a Rapunzel de la vida nocturna. Los dos amantes se casaron y tuvieron trece hijos. Lo más original era que cuando Rapunzel iba al mercado, sus hijas se agarraban a su pelo largo de quince metros.

Colorín Colorado este cuento se ha acabado.

ANEXO 3: La galería de arte afectiva

1. ¿Cuál de las obras de arte quisieras tener en tu casa? ¿Por qué?
2. ¿Qué colores prefiere el artista número X?
3. ¿Cuál crees que es el cuadro más reciente? ¿Por qué?
4. ¿Qué tienen en común los cuadros x e y?
5. ¿Con qué artista te gustaría hablar? ¿Qué le preguntarías?
6. ¿Cuál de los cuadros comprarías para regalar a una persona muy especial?
¿Por qué?
7. ¿Hay algún cuadro que no pondrías en tu casa? ¿Por qué?



ANEXO 4.1: Los anuncios publicitarios

Anuncio realizado por una alumna de la Universidad Saint Joseph de nivel C1 para la revista de clase en octubre 2006.



¡MENOS MAL QUE NUESTRA
PROTECCIÓN ES MUCHO MÁS
DISCRETA!

TAMPAX®
Tampons

TAMPAX
Natural

TAMPAX
Soft

ANEXO 4.2: Los anuncios publicitarios

Anuncio de una estudiante de nivel C1 para la revista de clase de la Universidad Saint Joseph realizado en noviembre de 2007.

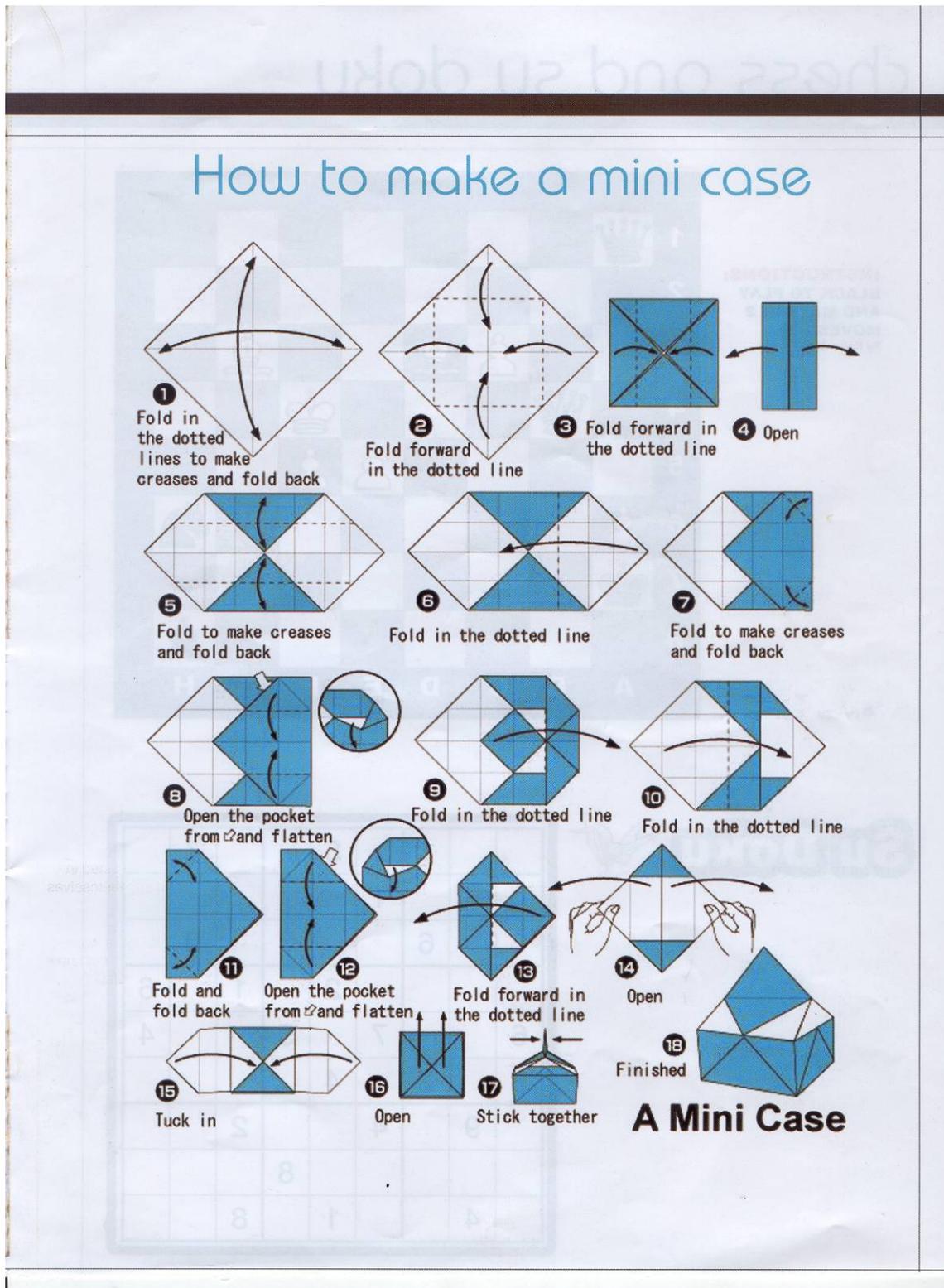


ANEXO 4.3: los anuncios publicitarios

Anuncio publicitario realizado en el transcurso de una clase del Cervantes de nivel C2 en noviembre de 2007. Esta actividad se elaboró en parejas y se llevó a cabo tras haber estudiado el tema de la publicidad. El objetivo de la misma era que los alumnos pusieran en práctica las estructuras, el léxico y el estilo propios de los anuncios publicitarios españoles. Lápices y rotuladores fueron los materiales empleados y la duración de la actividad fue de 20 minutos.

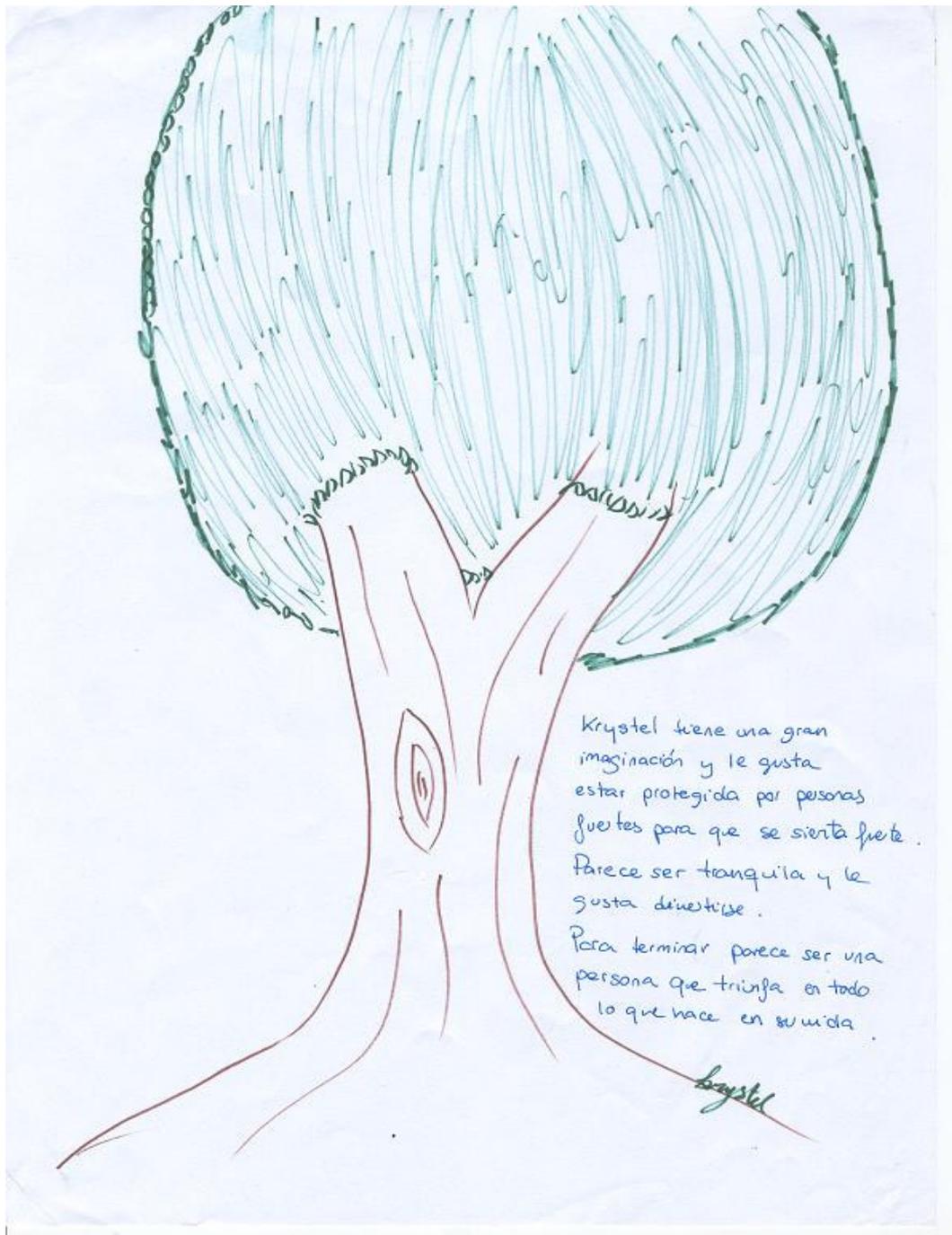


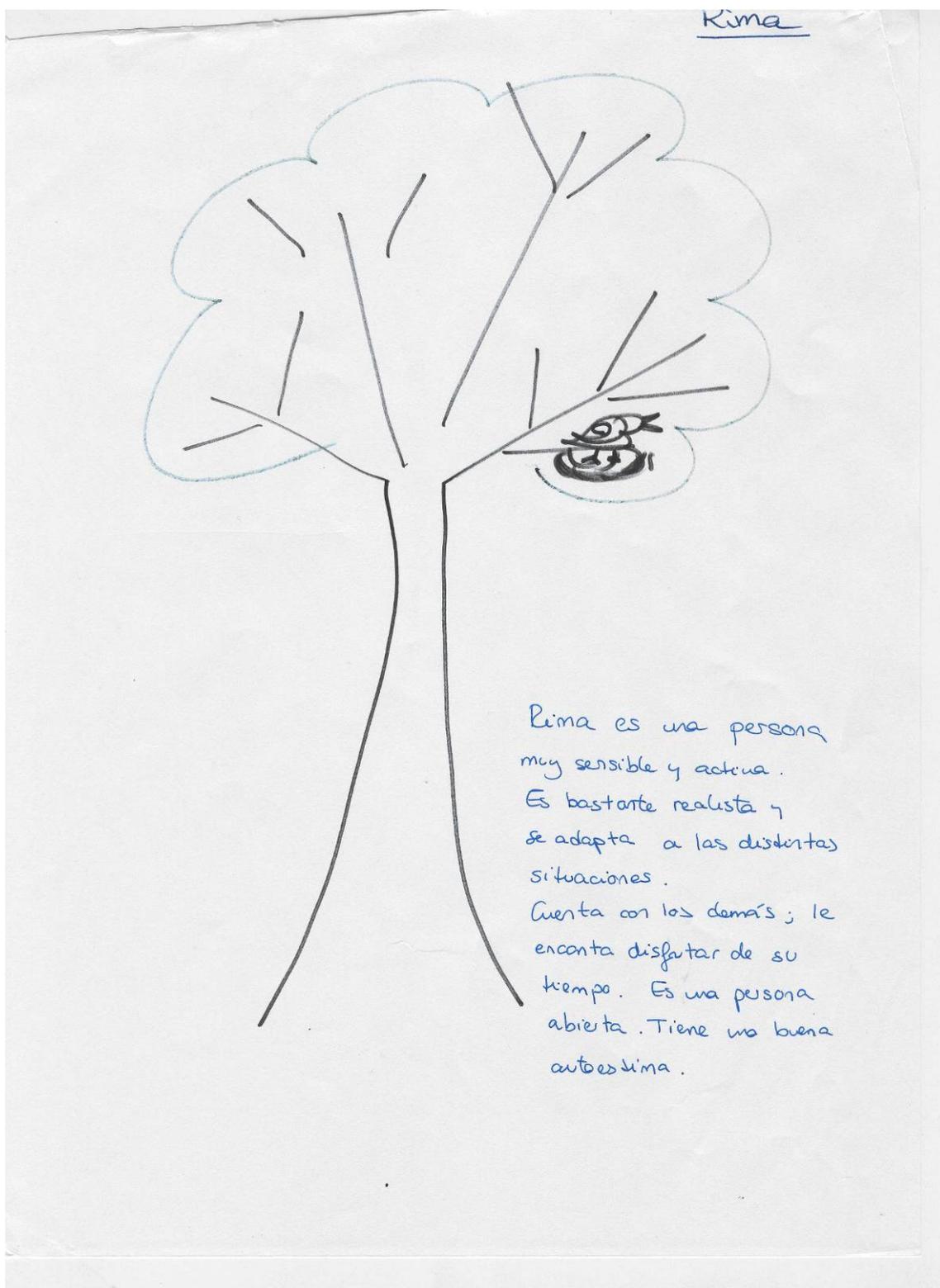
ANEXO 5: Origami. ¿Cómo hacer una cajita de papel?



ANEXO 6: El árbol psicológico

6.1: Los árboles de clase





6.2 ¿Cómo conocer la personalidad dibujando un árbol?

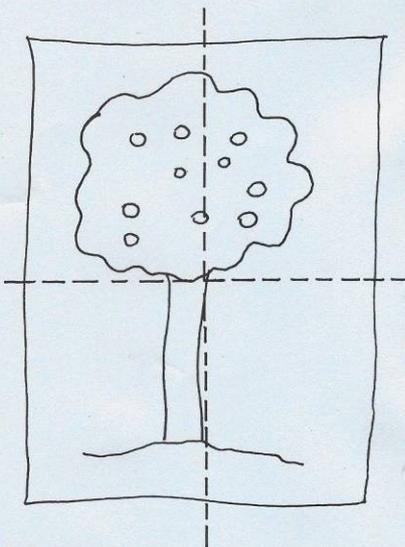
6.2.1 Manual Destrezas Integradas

8 Carácter. Interpretación psicológica

Presentación del tema:

¿Sabes algo sobre grafología? ¿Han hecho alguna vez un estudio grafológico de tu forma de escribir? ¿Han acertado? ¿Crees que nuestra letra o forma de dibujar son un reflejo de nuestra personalidad?

Dibuja en una hoja de papel un árbol, escribe tu nombre en la parte de detrás de la hoja y entrégasela al profesor/a.



VOCABULARIO

(la) copa
(el) tronco
(las) raíces
(la) rama
ancho/a - estrecho/a
grueso/a - fino/a
(la) tendencia a...
(la) sensatez
(la) ingenuidad
v: sobresalir
afán de superación (tener)
capacidad de adaptación (tener)

EXPONENTES LINGÜÍSTICOS

Probablemente es una persona + ADJ.
Por + SUST., parece una persona + ADJ.
Puede que sea + ADJ.
Quizá es/sea + ADJ.
Humildad (SUST.), humilde (ADJ.)



COMPRESIÓN LECTORA

a) ¿Qué sabes acerca de este tema? Lee las frases y di si son verdad o mentira.

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Una persona tímida dibuja un árbol muy grande. | V | F |
| 2. Una persona nostálgica dibuja un árbol inclinado hacia la izquierda. | V | F |
| 3. Una persona muy idealista dibuja muchas raíces. | V | F |
| 4. Una persona equilibrada dibuja un árbol pequeño. | V | F |
| 5. Una persona muy instintiva y primaria dibuja una copa de árbol muy alta. | V | F |

b) Lee el siguiente texto y comprueba si la información anterior era correcta.

Fundamentos para la interpretación psicológica de dibujos.

Análisis

Se puede comenzar por dividir el papel en tres zonas:

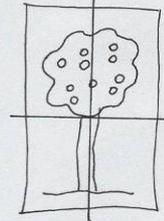
- *Inferior*: Es la parte material, instintiva.
- *Media*: Es la parte afectiva, emocional. Denota la sensibilidad, las relaciones con el medio ambiente, el carácter.
- *Superior*: Es la intelectual; el espíritu; el ideal; el Yo.

Esta división inferior, media, superior, es clásica y común a la grafología y a la fisiognomía.

Además de esta división, es también importante tomar en cuenta la zona izquierda y la zona derecha.

- *Izquierda*: El pasado; todo aquello que de una u otra manera formó —o deformó— la personalidad del individuo.
- *Derecha*: El futuro; los propósitos y proyectos.

Según el árbol se dirija hacia uno u otro lado, podrá analizarse más precisamente las características del individuo; acentúa sus inclinaciones.



Proporciones del árbol

- Grande: Tendencia a destacar.
- Normal: Equilibrio.
- Pequeño: Humildad, modestia.

Grafología aplicada.
M. A. Olgado.
Ed. Barnaven



COMPRESIÓN LECTORA

Dividid la clase en tres grupos. Cada uno de ellos tendrá información sobre una de las partes del árbol. Grupo A sobre la copa, grupo B sobre el tronco, grupo C sobre las raíces y el suelo. Lee solamente el texto que corresponde a tu grupo.

GRUPO A: LA COPA

COLOCACIÓN:

- La parte derecha más grande: espíritu extrovertido, energía, confianza en sí mismo.
- La parte izquierda más grande: espíritu introvertido.

TAMAÑO:

- Muy grande: mucho orgullo...
- Grande: afán de superación.
- Pequeña: sencillez, humildad.

FORMA:

- En punta: agresividad, carácter colérico.
- Redonda y bien modelada: orden, equilibrio.
- En espirales: buena capacidad de adaptación. Sensibilidad, simpatía, facilidad para comunicarse con los demás.

RAMAS:

- Muy finas: exquisita sensibilidad. Aptitudes artísticas.
- Finas: sensibilidad. Emotividad.
- Gruesas: energía, espíritu valeroso, vanidad.

OTROS ELEMENTOS:

- Hojas, flores o frutos en la copa: carácter comunicativo y alegre.
- Nidos, pájaros u otros animales, nieve, etc.: espíritu juguetón y gracioso. Ingenuidad.

CUANDO NO HAY COPA:

- Frustración.

ANEXO 7: El diario de clase

7.1 Sugerencias para el diario

En el diario de la clase nuestros alumnos van a hablar de su vida cotidiana o de temas de interés. Le podemos proponer algunos temas libres. A título de ejemplo:

Tus últimas vacaciones

Una pesadilla que has tenido recientemente/un sueño bonito

Un chiste que me hace mucha gracia es....

Algo que me parece muy interesante de la cultura de España o de Hispanoamérica

Algo que no me gusta nada de España o de Hispanoamérica

Algo interesante de mi país

Mi libro/película favorito/a

Si pudieras ir a cualquier lugar del mundo para vivir y trabajar allí ¿a dónde irías?

¿Qué es para ti el silencio?

Un día perfecto ¿cómo lo describirías?

7.2 Fragmentos de diarios

Adjuntamos a continuación algunos fragmentos de diarios de estudiantes de nivel C1 y C2.

EL AMOR

Ayer fue un día maravilloso para mí. Todo tipo de sentimientos se mezclaban: el amor, la tranquilidad, la felicidad...Tuve un día romántico al lado del mar con mi novio. Hacía buen tiempo. Estábamos sentados juntos sobre una roca donde atracaban muchos barcos de pesca (.....). Hablábamos, reíamos y luego callábamos muchos minutos. Pero todo lo que estaba alrededor expresaba lo que sentíamos (...)

Nour, diciembre 2007, Universidad Saint Joseph

El verano pasado mi amiga conoció a un chico muy guapo. Él trabajaba en un restaurante no muy lejos de su casa. Por eso, lo veía cada día cuando regresaba a su casa y hablaba un poco con él. El comportamiento del chico mostraba que estaba enamorado de ella pero nunca se lo había dicho.

Tres meses después el chico viajó a Arabia Saudí y entonces (.....)

Carine, octubre 2007, Universidad Saint Joseph

LA VIDA COTIDIANA

El sábado pasado fui de compras con mis amigas. Gastamos mucho dinero porque compramos ropa, bolsos y sandalias. Después fuimos a un restaurante para almorzar; comí una ensalada que no me gustó nada (....) Fue un sábado perfecto.

Rana, noviembre 2007, Universidad Saint Joseph

LOS LUNES EN BEIRUT

¡Lunes! ¡te odio muchísimo!

Siempre interrumpes mis vacaciones. Me levanté a las 6:00 y me puse en marcha. Siempre hay un tráfico que me pone nerviosa desde el principio del día. Llegué tarde como siempre y mi jefe se enfadó conmigo. Siguió el día con los agentes insoportables y los clientes que no paran de quejarse y la vecina loca que me aburre con sus historias y aventuras ficticias. (....)

Roula, Noviembre 2007, Instituto Cervantes de Beirut

LA MUERTE DE UN SER QUERIDO

Ayer fui con mi familia rezando a la tumba de mi padre. Era un momento de reflexión sobre la vida y la muerte. Cuando la gente envejece, muere. Entendemos esto, pero cuando los padres fallecen su muerte causa un estado de *shock*, la experiencia puede ser sorprendentemente dolorosa. ¿Por qué los hijos adultos que han perdido a sus padres se sienten "huérfanos", deprimidos y solos? ¿Qué deberían hacer ante su tristeza, resentimiento y rabia? Hay que buscar el camino que los ayude a entender y conciliarse con el dolor. Aunque tengas 30-40-50-60 aún eres un niño para tus padres. No importa lo mayor que seas, siempre necesitarás a tu mamá y papá. Uno de tus padres ha muerto, quizás el único vivo que te quedaba y te dejó huérfano adulto. Tienes que buscar apoyo. Muchos de nosotros somos duros con nosotros mismos, no queremos expresar nuestro dolor ante los demás debido a que la sociedad nos ha impuesto erróneamente que tenemos que ser fuertes ante el dolor, seguir adelante con la frente en alto y estar

contentos porque tuvimos a nuestra madre o padre junto a nosotros durante los años que vivió. Lo correcto es permitirnos vivir el duelo, calmarnos, mirar hacia nuestro interior, abrazar nuestros sentimientos de pérdida, aceptar el apoyo. No es fácil ser auto compasivo con nuestro dolor en una sociedad que evita expresar los verdaderos sentimientos, dándonos el tiempo que necesitamos para recorrer el camino a través de nuestro dolor y encontrar un sentido para seguir viviendo.

La muerte de alguien a quien amas, especialmente de la persona que desempeñó un papel importante en tu vida, es una gran pérdida. Es lógico que te duela y por supuesto necesitas llorar y si tienes un amigo cuyo padre o madre falleció habla con él sobre tu experiencia.

Anónimo, octubre 2007, Instituto Cervantes de Beirut

LA GUERRA DE JULIO

Las guerras se suceden en nuestro querido país.

Quince años pasaron sin guerra, pensábamos que habíamos olvidado las catástrofes que habían ocurrido durante los treinta años de la guerra reciente y nos convencimos de que habría paz para siempre.

De repente, un día de julio de 2006, la locura de la guerra volvió. Aquella mañana estaba en una reunión de trabajo en mi escuela; la gente empezó a hablar de la gravedad de la situación pero yo no quería creer lo que había pasado y pensé que todo se acabaría en unos días.

Cuando volví a mi casa, mi madre aterrorizada me pidió que hiciera la compra de las cosas esenciales para sobrevivir a la guerra. Fue en aquel momento en el que empecé a comprender la gravedad de la situación y me dejé llevar por el pánico.

Algunos días después, los libaneses de las regiones peligrosas llegaron a mi ciudad y traté de ayudarlos como pude pero esto me hizo caer en una depresión: el gran sufrimiento del pueblo libanés me afectó profundamente y pasé una gran parte de mis días ante el televisor viendo las noticias y llorando con las personas que habían perdido a un ser querido.

Lo que más me había afectado eran las imágenes que surgieron en mi cabeza de la última guerra cuando era pequeña. Había pensado que no las

recordaba pero en realidad todo estaba en mi subconsciente esperando el momento adecuado para volver a aparecer.

Dos años después los libaneses no pueden encontrar la paz y la serenidad, tienen miedo del futuro porque nada es seguro, todo es frágil y destructible. Mucho de lo que habíamos construido en quince años y con cuarenta billones de dólares en deudas fue destruido en treinta y tres días.

Esperemos que un día ya no nos sintamos que estamos viviendo sobre arenas movedizas.

Anónimo, marzo 2008, Instituto Cervantes de Beirut

MI QUERIDO PAÍS

Me encanta mi país, Líbano. Es un país árabe turístico, moderno y abierto a todas las culturas occidentales y orientales. De ahí proviene su verdadera riqueza en varios campos: geográfico, cultural, artístico (...)

Las mujeres viven en un medio ambiente que les permite desarrollarse sin límite, sin ningún tipo de coacción. Asimismo, el poder de cohabitar con diferentes sociedades confesionales, contribuye a la belleza de mi país. Un fenómeno único en el mundo: muchas comunidades religiosas y varias costumbres en un área pequeña sin ningún problema.

En realidad, para mí es difícil especificar lo que me gusta más en mi país, recordemos que Líbano fue reconocido como "La Suiza de Oriente". Su naturaleza verde, el clima moderado y el acercamiento de distancias entre la costa y la montaña que nos permite la posibilidad de nadar y esquiar el mismo día, constituyen un gran atractivo turístico.

A pesar de todos los problemas políticos, económicos y la inseguridad que nos rodea adoro mi país y prefiero vivir aquí.

Antoinette, febrero 2008, Instituto Cervantes de Beirut

LA VIDA

La vida no es un pasillo recto y fácil por el que viajamos libres y sin obstáculos, sino un laberinto de pasajes en el que debemos hallar nuestro camino, perdidos y confundidos, una y otra vez atrapados en un callejón sin salida. (...)

Rita, marzo de 2008, Instituto Cervantes de Beirut

ANEXO 8: ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN

8.1 Reflexión sobre las actividades propuestas en esta memoria.

Este cuestionario se repartió a todos los alumnos de niveles C1 y C2 del Instituto Cervantes de Beirut y de la Universidad Saint Joseph tras terminar el curso de lengua.

1. ¿Qué aspectos te motivan más de la clase de español?
2. ¿Cómo calificarías la metodología empleada en el aula? ¿Con qué tipo de actividades aprendes más? ¿Qué actividades no te gustan?
3. ¿Consideras que el ambiente del aula es fundamental para aprender bien una lengua?
4. ¿Te parece interesante realizar debates, discutir y conocer cómo piensan tus compañeros?
5. ¿Escribir un diario te pareció una forma interesante y motivadora de trabajar la expresión escrita?

Completa la siguiente tabla:

Me gusta esta actividad	Muchísimo	Mucho	Algo	Poco	Nada
Conocerme a mí mismo y conocer a los otros dibujando un árbol					
Realizar anuncios publicitarios					
Escribir un diario en clase					
Inventar cuentos					
Escribir una revista					
Otras actividades:					

8.1.1 Respuestas de los alumnos

Adjuntamos los gráficos que muestran el porcentaje de alumnos a los que les gustó la actividad. Como vemos el balance ha sido muy positivo. La actividad más aplaudida fue la de inventar cuentos. La revista, sin embargo, gozó de menos éxito ya que implica mucho trabajo extra fuera de la clase. Las encuestas se realizaron en los siguientes grupos:

Dos grupos de D1 (nivel C2 del marco europeo) del Instituto Cervantes de Beirut. El primer grupo (de octubre a diciembre de 2007) estaba compuesto por nueve alumnos, ocho de ellos libaneses y una estudiante americana que había aprendido español en México. El segundo grupo (de enero a marzo de 2008) estaba constituido íntegramente por 8 estudiantes libaneses de muy diversas edades desde los veinte años hasta los sesenta. La mayoría de los estudiantes del Cervantes eran francófonos lo que les ayudaba bastante en el estudio de nuestra lengua.

Dos grupos de nivel 4b4 y uno de nivel 4a4 (correspondientes al nivel C1 del marco europeo) de la Universidad Saint Joseph de Beirut formados por estudiantes libaneses francófonos del último año de la Facultad de Traducción (árabe-francés-inglés). El primer grupo de 4b4 (de septiembre a diciembre de 2006) estaba constituido por ocho alumnas y el segundo (de septiembre a diciembre de 2007) por cinco, todas ellas muy aplicadas y motivadas por el estudio de nuestra lengua. Tres de nuestras estudiantes obtuvieron excelentes resultados y consiguieron una beca de la Agencia Española de Cooperación Internacional para realizar un curso de español en España. Sin embargo, los doce alumnos del grupo de 4a4 eran sumamente indisciplinados. Para conseguir captar su atención debíamos realizar actividades muy novedosas y entretenidas. Por eso, les encantó inventar cuentos, como reflejan los resultados de las encuestas que adjuntamos a continuación.

Dibujar un árbol

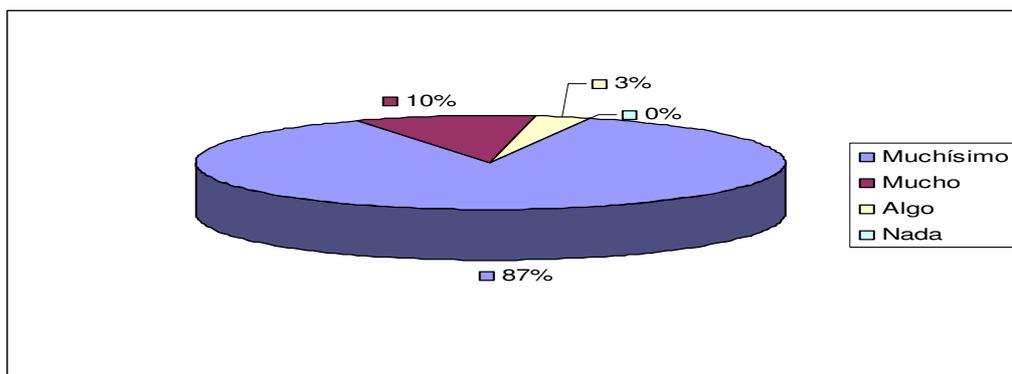


Figura 10: Encuesta realizada en el Instituto Cervantes de Beirut en los dos grupos de D1. El primero de ellos en octubre de 2007 y el segundo en enero de 2008.

Crear anuncios publicitarios

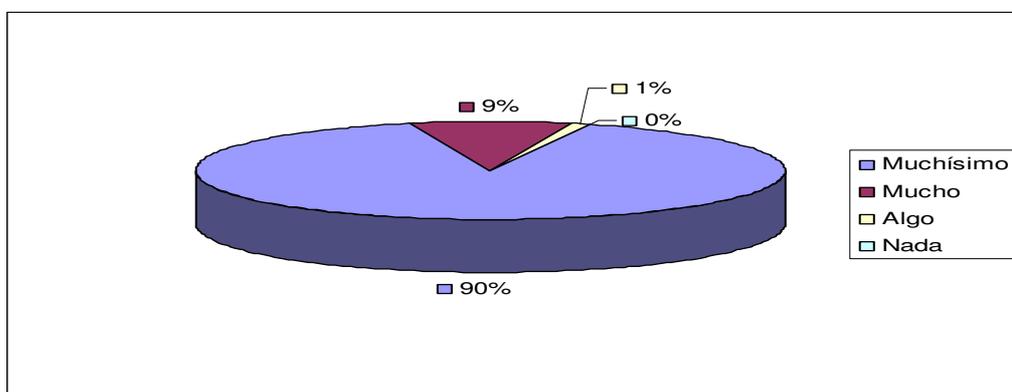


Figura 11: Encuesta realizada en la Universidad Saint Joseph de Beirut en los dos grupos de nivel 4b4, en diciembre de 2006 y en diciembre de 2007.

Escribir un diario de clase

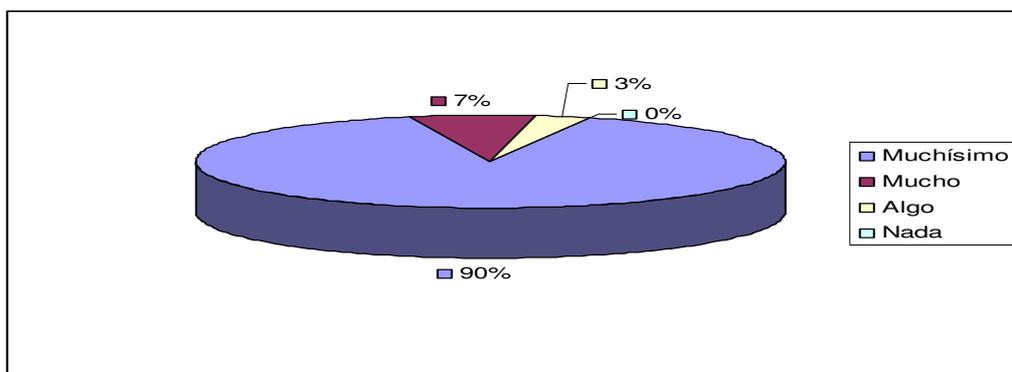


Figura 12: Encuesta realizada en el Instituto Cervantes de Beirut en los dos grupos de D1 en diciembre 2007 y en marzo 2008 y en la Universidad Saint Joseph en el grupo de 4b4 en diciembre de 2007.

Inventar cuentos

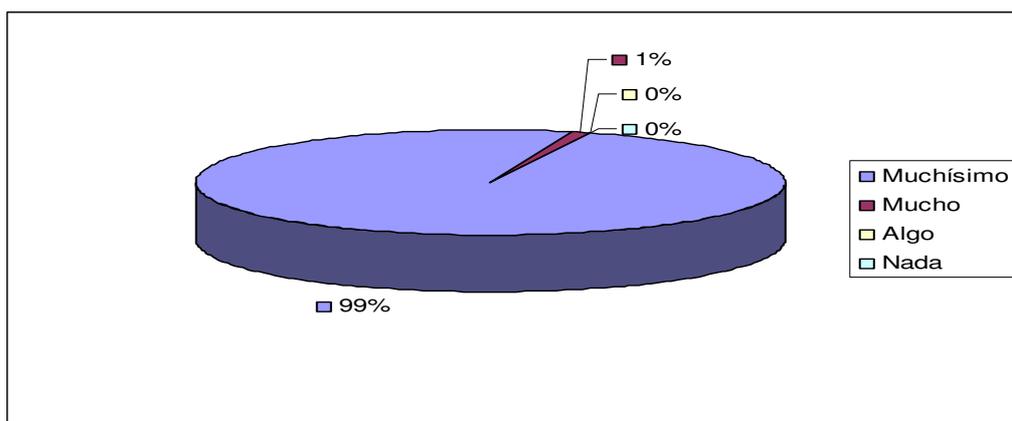


Figura 13: Encuesta realizada en la Universidad Saint Joseph en el grupo de 4a4 en mayo de 2008.

Crear una revista

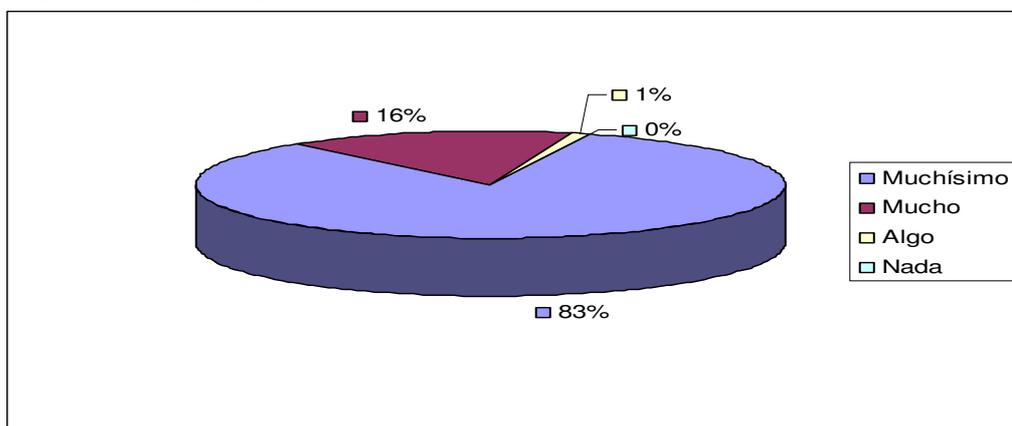


Figura 14: encuesta realizada en la Universidad Saint Joseph en los dos grupos de 4b4 en diciembre de 2006 y 2007.

8. 2 Otras actividades de autoevaluación para los alumnos

A continuación, adjuntamos material procedente del curso de formación de Jane Arnold "la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras", Baeza, Jaén, Agosto 2006.

MI ACTITUD

Escribe:

A si la frase es verdad

B si no es verdad

C si no sabes

1. Normalmente soy muy activa en clase.

2. El español es una lengua difícil.
3. Es importante estudiar en casa.
4. Me gusta saber las reglas del español.
5. El español se escribe de una forma muy rara.
6. Me gusta usar mi imaginación cuando aprendo español.
7. Yo puedo aprender de mis errores.
8. No entiendo la gramática española. Es demasiado complicada.
9. Aprendo bien el español.
10. No quiero hablar en español. Me siento raro.
11. Me gusta aprender el español.
12. Si no entiendo algo, pregunto al profesor o a otro alumno.

No.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A	3	0	3	3	0	3	0	3	3	2	0	3
B	0	2	0	0	2	0	2	0	0	0	2	0
C	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0

RESULTADOS

20-31 Tienes una actitud muy positiva. ¡Estupendo!

10-20. No está mal. Intenta ser más positivo/a- te ayudará a aprender mejor. Intenta participar mucho en clase. No tengas miedo de hablar. Puedes aprender de tus errores.

0-10. Tienes una actitud algo negativa. ¿Por qué? Intenta buscar aspectos de la lengua que te gustan y practícalos. Puedes aprender bien, sólo hace falta tiempo y un poco de esfuerzo.

CUESTIONARIO PARA NUESTROS ALUMNOS

Me gusta esta actividad	Mucho	Algo	Nada
Escuchar cintas			
Hacer listas de vocabulario			
Juegos			
Hacer preguntas			
Hacer ejercicios			

Aprender diálogos			
Escuchar canciones en español			
Hacer carteles			
Cantar canciones en español			
Hacer proyectos			
Hablar en parejas			
Hablar sobre fotos			
Leer textos en el libro			
Hacer ejercicios de pronunciación			
Trabajar solo			
Escribir frases o textos			
Hacer pruebas			
Ver videos en español			
Trabajar en grupos			
Hacer representaciones			

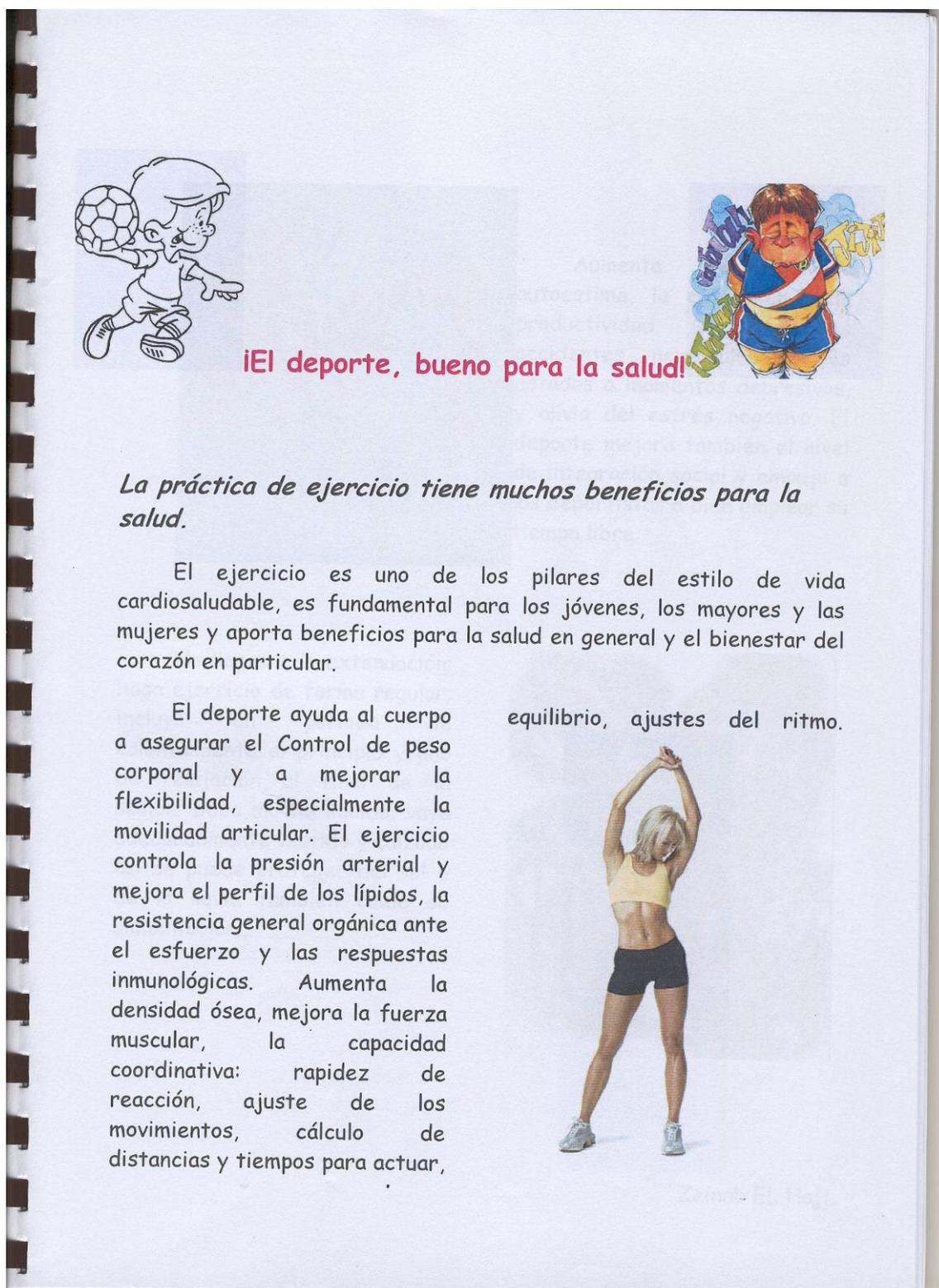
CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR

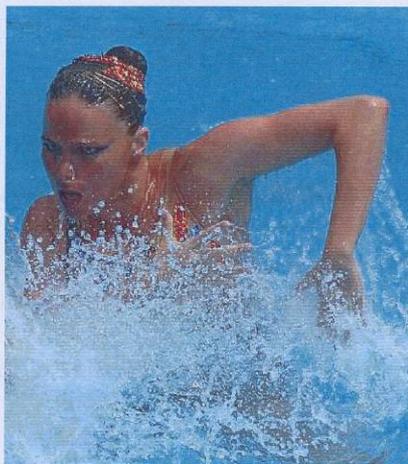
Mis alumnos	Nunca	A veces	A menudo
Participan en la selección del material que usamos			
Eligen con quien quieren trabajar			
Evalúan su propio progreso			
Eligen temas para proyectos			

Deciden qué hacer para los deberes			
Pueden hablar de sus intereses en clase			
Saben usar bien el diccionario			
Saben usar bien un libro de consulta			
Entienden sus propias fortalezas y debilidades en el aprendizaje			

ANEXO 9: La revista de clase

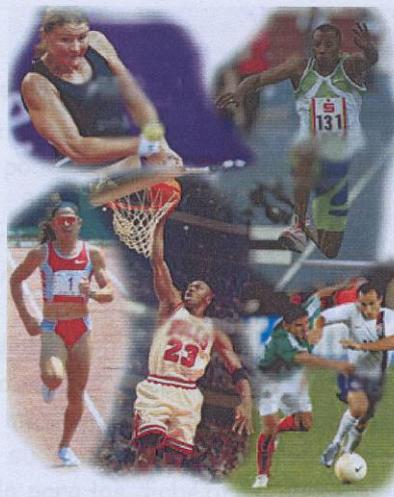
Adjuntamos algunos artículos de la revista de clase de la Universidad Saint Joseph de diciembre de 2007 elaborada por estudiantes de nivel C1.





Aumenta también la autoestima, la autonomía y la productividad. Disminuye los accidentes personales y los estados o momentos depresivos, y alivia del estrés negativo. El deporte mejora también el nivel de integración social y empuja a los deportistas a bien emplear su tiempo libre.

No llegue a la extenuación; haga ejercicio de forma regular; incluya un periodo de calentamiento al principio y uno de relajación al final de la sesión; beba mucho líquido; vaya adecuadamente vestido y calzado así se puede proteger del sol o de la lluvia también cuide su alimentación...



Zeinab EL Hajj.



Reír.



Reír es bueno para la salud.

La risa hace bien al cuerpo y a la moral. Un momento de risa equivale a cuarenta y cinco minutos de relajación.

¿Porqué privarse de la risa entonces?

No reímos porque estamos felices y alegres sino que estamos felices y alegres porque reímos. Es lo que dicen los médicos y los psiquiatras.

Reír permite olvidar los problemas y resolver los complejos de la vida de manera apacible. La risa se propone entonces como antídoto, un agente antiestrés para luchar disminuir el miedo, la vergüenza, la depresión, el cansancio...

Es un tratamiento ideal para sentirse de buen humor, es gratis y no tiene efectos secundarios. Pero reír es contagioso, cuando se desencadena provoca una reacción calurosa y ruidosa.

Y si no es una terapia en si misma, la risa tiene muchos efectos beneficiosos para el cuerpo. Hace el mismo trabajo que una buena carrera porque favorece la relajación de los músculos.

Reír aumenta los cambios respiratorios y ayuda a una mejor oxigenación de la sangre. Como tiene muchos otros efectos beneficiosos para la salud.

Los payasos intervienen mucho en los hospitales y hacen que los niños se rían y se diviertan. Con eso ayudan en los tratamientos para curar a los enfermos.

Un último consejo, señorita y señoras. ¡Reíd mucho para que en el futuro no os salgan arrugas!

Nour Assi

9. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Aikin, H y Aikin, C: "Actividades artísticas en el aula de inglés" en Fonseca, M.C, (Ed.) (2002): *Inteligencias Múltiples: Múltiples Maneras de Enseñar Inglés*. Mergablum, Sevilla.

Alderman, M.K (1999): *Motivation for achievement. Possibilities for teaching and learning*. Mahwah, NJ Erlbaum.

Alonso Tapia, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana.

Angoloti, C (1990): *Cómics, títeres y teatro de sombras: tres formas gráficas de contar historias*. Madrid, Ediciones de la Torre.

Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Arnold, J. y Fonseca, M.C. (2004): "Multiple Intelligence theory and brain – based learning", *International Journal of English Studies*, 4/1, páginas 119-136.

Brindley, G. (1989): *The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design* en Johnson, R. K. (ed.), *The second language curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press, 63-78.

Brophy, J.E (1998): *Motivating Students to Learn* en Dörnyei, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Brown, H.D (1991): *Breaking the Language Barrier*. Yarmouth, Maine, Intercultural Press.

- (1994), *Teaching by Principles: Interactive Language Teaching Methodology*. Nueva York, Prentice Hall Regents.

Chambers, G.N *Motivating Language Learners*. En Dörnyei, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Chastain, K. (1988): *Developing Second Language Skills. Theory and Practice*. San Diego. Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

Chomsky, N. (1988): *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

Christison, M.A. (1997): *Emotional intelligence and second language teaching*. TESOL Matters.

Clynes, M. (1982): *Music, Mind and Brain: The Neuropsychology of Music* y *Music: Physician for Times to Come* en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Crookes, G. y Schmidt, R.W. (1991): "Motivation: Reopening the Research Agenda." *Language Learning* 41, 469-512 en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Csikszentmihalyi, M. (1990): *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, Nueva Cork, Harper Perennial (trad. esp *Fluir: una psicología de la felicidad*, Círculo de Lectores, Barcelona).

Damasio, A. (1994): *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*, Nueva York, Avon (trad. esp., 1996, *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*, Barcelona, Crítica).

Deci, E. y Ryan, R.M (2000): "The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour." *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.

Deci, E. y Ryan, R.M (Eds) (2002): *Handbook of self-determination research*. Rochester, The University of Rochester Press.

Deci, E.L y Ryan, R.M (1992): "The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement" en A.K. Boggiano y T.S. Pittman (eds), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge, MA: CU Press.

Deci, E.L., Kasser, T. y Ryan, R.M (1997): "Self- determined teaching: opportunities and obstacles. En J.L. Bess (Ed), *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively*. Londres, Johns Hopkins UP.

Dörnyei, Z & Schmidt, R (Eds.) (2001): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, University of Hawaii Press.

Dörnyei, Z (1994): "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *Modern Language Journal*, 78, 273-284.

Dörnyei, Z, Ehrman, M. (1998): *Interpersonal Dynamics in second language education, the visible and invisible classroom*. California, Sage Publications.

Dörnyei, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Doughty, C.J. and Long, M.H. (2004): *Handbook of second language acquisition*. Oxford, Blackwell Publishers. Capítulo 1 "the Scope of Inquiry and Goals of SLA" de Doughty, Catherine y Long, Michael y capítulo 18 "Individual Differences in Second Language Learning" de Dörnyei, Z y Skehan, P.

Dufeu, B (1994): *Teaching Myself*, Oxford, Oxford University Press.

Ehrman M. y Oxford. R (1990): "Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting", *Modern Language Journal*, 74, 3, 311-327.

Ehrman, M (1996): *Understanding Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*, Thousand oaks, California, Sage.

Ellis, G., Brewster, J. (1991): *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Penguin Longman.

Feuerstein,R., Klein,P.S., y Tannenbaum,J. (1991): *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychological and Learning Implications*. Londres, Freund.

Fogarty, R. (1994): *The Mindful School. How to Teach for Metacognitive Reflection* en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University

Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Fonseca Mora, M.C. (Ed.) (2002): *Inteligencias múltiples; Múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla, Mergablum.

García Santa-Cecilia, A. (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros.

Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books.

- (1993) *Frames of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences* 10th Anniversary Edition. Nueva York, Basic Books.
- (1999) *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York, Basic Books.
- (2001) *An Education for the Future: the Foundation of Science and Values. Royal Symposium Queen Beatrix Amsterdam*.

Gardner, R.C (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*, Londres, Edward Arnold.

Gardner, R.C. y W. Lambert. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachussetts, Newbury House.

Gardner, R.C y P.D. MacIntyre. (1993): "On the measurement of affective variables in second language learning", *Language Learning*, 43, 157-194.

Garner, R.C., Tremblay, P.F y Masgoret, A. (1997): "Towards a Full Model of Second Language Learning: an Empirical Investigation", *Modern Language Journal*, 81:344-362.

Garrido, I. y Pérez, M (1996): *Psicología de la Motivación*, Madrid, Síntesis.

Giles, H y Byrne J.L. (1982): "An intergroup approach to second language acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 17-40.

Goleman, D (1995): *Inteligencia emocional*, Traducción de David González Raga y Fernando Moro, 63ª edición, Barcelona, Editorial Cairós 2006.

González, F, A (2005): *Motivación Académica*, Ediciones Pirámide, Madrid.

Hannaford, C. (1995): *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Arlington, Great Ocean Publishers.

Hadfield, J. (1992): *Classroom Dynamics* en Dörnyei, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Heiss, R (2004), *Feng Shui for the Classroom: 101 Easy-to-Use Ideas*. Zephyr Press, Chicago.

Heron, J. (1989): *The Facilitator's Handbook*. Londres, Kogan Page.

Hilgard, E (1963): "Motivation in learning theory", en S.Koch (Ed.), *Psychology: A Study of Science*, vol.5. Nueva York, McGraw – Hill Book Company.

Hansen, G (1999): "Aprender con el corazón: la perspectiva de Lozanov" en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Houston, J. (1982): *The Possible Human* en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Keirse, D y Bates, M (1984): *Please Understand Me: Character and Temperament Types*. Del Mar, California, Prometheus Nemesis.

Keller, D (2004): *Feng Shui for the Classroom*. Andrews McMeel Publishing

Le Doux, J. (1996): *The Emotional Brain*. Nueva York, Simon & Schuster (trad.esp., 1999, *El cerebro emocional*, Barcelona, Planeta/Ariel)

Lehmann, D. (1988): "Music in Suggestopedia" en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Long, S., Winograd P.A, & Bridge C.A. (1989): "The effect of reader and text characteristics on reports of imagery during and after reading". *Reading Research Quarterly* en Arnold, J. y Fonseca, M.C. (2004): "Multiple Intelligence theory and brain – based learning". *International Journal of English Studies*, 4/1, páginas 119-136.

Lorenzo Bergillos, F.J (2004): "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.

Lorenzo, F (2006): *Motivación y segundas lenguas*. Madrid, Arco libros.

Lozanov, G (1979): *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, Nueva York, Gordon & Breach.

Majoy, P. (1993): *Doorways to Learning*, Tucson, Arkansas, Zepher Press.

Marks, D. (1973): "Visual imagery differences in the recall of pictures, *British Journal of Psychology* en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Miller, J. (1981): *The Compassionate Teacher* en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Murdock, M. (1987): *Spinning Inward* en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Neville, B. (1989): *Educating Psyche: Emotion, Imagination and the Unconscious in Learning* en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Paris, S y Turner, J (1994): *Situated motivation* en P.Pintrich, D.Brown y C.Weinstein (eds), *Student motivation, cognition and learning. Essays in honour of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.

Pastor Cesteros, S (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante, Universidad de Alicante.

Pine, G.J. y Boy, A.V (1977): *Learned Centred Teaching: A Humanistic View*, Denver, Colorado, Love Publishing.

Prahbu, N.S (1990): "There is no best method, why?" *TESO Quaterly*, 24, 2:161-176.

Pintrich, P.R. y Schunk, D.L (1996): *Motivation in Education. Theory, Research and Application*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

Raffini, J.P. (1996): *150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom* en Dörney, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.

Reid, D (1989): *El Tao de la salud, el sexo y la larga vida*, Barcelona, Ediciones Urano.

Reid, J (1999): "Affect in the classroom: problems, politics, and pragmatics" en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Richards, J and Rodgers, T. (2001): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

Rodari, G (1972): *Gramática Della Fantasia*. Turín, Giulio Einaudi Editore s.p.a.

Rogers, C. (1975): "Bringing together ideas and feelings in learning" en Read.D & Simon.S (Eds) *Humanistic education sourcebook* (pp 40-41), Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I (Dir.). (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.

Sánchez Quintana, N y Clark, D (1995): *Destrezas integradas: las cuatro destrezas*. Madrid, SM.

Sadoski, M., Goetz E.T., & Ávila, E. (1995): "Concreteness effects on text recall: Dual coding or context availability?" *Reading Research Quarterly* en Arnold, J. y Fonseca, M.C. (2004): "Multiple Intelligence theory and brain - based learning". *International Journal of English Studies*, 4/1, páginas 119-136.

Scheidecker, D y Freeman, W (1999): *Bringing out the Best in Students: How Legendary Teachers Motivate Kids*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

Schumann, J.H (1978): "The acculturation model for second language acquisition", en R. Gingras (ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Arlington, VA, Centre for Applied Linguistics.

Schumann, J.H. (1997): *The Neurobiology of Affect in Language*, Boston, Blackwell.

Smith, Mark K. (2002, 2008): 'Howard Gardner and multiple intelligences', *the encyclopaedia of informal education*. <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>.

Stanley, C (1999): "Aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva" en Arnold, J (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducido: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge Didáctica de Lenguas (2000).

Springer, S.P y Deutsch, G. (1985): *Cerebro izquierdo, cerebro derecho*. Barcelona, Gedisa.

Stevick, E. W. (1980): *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Massachusetts, Newbury House.

- (1986), *Images and Options in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Suzuki, D.T & Fromm, E (1985): *Budismo Zen y Psicoanálisis*. México, Fondo de Cultura Económica.

Tomlinson, B (Ed.) (1998): *Material development in language teaching* en Arnold, J. y Fonseca, M.C. (2004): "Multiple Intelligence theory and brain – based learning". *International Journal of English Studies*, 4/1, páginas 119-136.

Vallerand, R.J. (1997): *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. En M.P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol.29). Nueva York, Academic Press.

Vigotskii, L.S (1930): *La imaginación y el Arte en la Infancia*. México, Distribuciones Fontamara.

Waltz, G y J. Bleuer (1992): *Students' Self- Esteem: A Vital Element of School Success*, Ann Arbor, Michigan, Counseling and Personnel Services.

Weiner, B (1992): "Motivation", *Encyclopedia of Educational Research*, 6 ed., vol.3, Nueva York, Macmillan, págs.860-865.

Williams, M y Burden, R.L (1997): *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press (trad.esp, 1999, *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press).

EN INTERNET:

Sobre el Feng Shui:

<http://www.teacherfengshui.com>

<http://www.fengshuicrazy.com/interior-design-tips/classroom-feng-shui-tips.php>

<http://www.aquarius-atlanta.com/sarticles/fengshui.html>

Sobre la teoría de las inteligencias múltiples:

<http://www.hlomag.co.uk/jul02/teach.htm>

<http://surfaquarium.com/mi/profiles/index.htm>

[http://www.uam.es/departamentos/medicina/psiquiatria/psicomed/psicologia/descargas/Superdotados%20\(D\)/metodovisuoespacial.htm](http://www.uam.es/departamentos/medicina/psiquiatria/psicomed/psicologia/descargas/Superdotados%20(D)/metodovisuoespacial.htm)

Sobre los cuentos:

http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/cuentos_concha.pdf

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/septiembre_02/04092002.htm

Sobre el diario de clase:

<http://42explore.com/journal.htm>

<http://www.csudh.edu/dearhabermas/lrngevid.htm#journal>

http://www.tooter4kids.com/journal_writing.htm

<http://712educators.about.com/cs/writingresources/a/journals.htm>

Sobre la revista de clase:

http://www.santillanaele.com/web/ficheros/muestras/splengua/lengua_viva_1_libro_del_alumno_proyecto_III.pdf

<http://literacy.kent.edu/Oasis/Pubs/0300-5.htm>

http://www.educationoasis.com/curriculum/LP/LA/creating_classroom_magazine.htm

Sobre diversos contenidos tratados en esta memoria:

Aikin, H. *Títeres en el aula de inglés:*

<http://www.naque.es/revista/articulos/rev%206.pdf>

Cervantes Gómez, L: *Distintos tipos de inteligencia*, Facultad de Ciencias Físico Matemáticas, Universidad Autónoma de Puebla:

http://www.cienciasaplicadas.buap.mx/convocatoria/memorias_2005/042.pdf

Fonseca Mora, M.C (2007): *Múltiples formas de enseñar español*. En didactired

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_07/05022007a.htm

Fonseca Mora, M.C. (ed.) (2002): *Inteligencias múltiples; Múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla. Mergablum. Varios ejercicios prácticos para realizar actividades en las que se trabajan las inteligencias múltiples:

<http://www.hlomag.co.uk/jul02/teach.htm>

Fonseca Mora, M.C: *Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos del aprendizaje*, Universidad de Huelva:

http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/2MCFonseca.pdf

Hernández Belber, M. (1990): *La experiencia artística y el lado derecho del cerebro*, Departamento de didáctica de la Expresión Plástica, Universidad Complutense de Madrid.

<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS9090110099A.PDF>



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

MÁSTER UNIVERSITARIO

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

**POESÍA Y CANTAUTORES:
UNA PROPUESTA DE HISTORIA DE LA
LITERATURA ESPAÑOLA**

Carlos Rodríguez Martos

Bienio 2004-2006.



MEMORIA DE MASTER

Director: Alberto Buitrago

Salamanca, noviembre 2006

POESÍA Y CANTAUTORES: UNA PROPUESTA DE HISTORIA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA

INTRODUCCIÓN	5
PARTE PRIMERA: LITERATURA, CANCIONES Y ENSEÑANZA DE ELE	
1 – Justificación	8
2- La literatura y la enseñanza de Cultura	11
• Literatura y Cultura	12
• La competencia literaria	14
• La literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras	15
• Literatura e historia de la literatura	21
• Poesía y enseñanza de lenguas extranjeras.	23
3-Las canciones y la ELE	
• El uso de la música y las canciones en el aula de LE	27
• Los cantautores: su valor cultural	31
4-La integración de poesía y canción	
Poesía y canción: rasgos comunes.	36
Poesía, música y materiales de ELE	39
PARTE SEGUNDA: PROPUESTA DE CURSO DE LITERATURA	
1- Las unidades didácticas y las fichas: Criterios de realización	43
• La introducción teórica.	44
• Las fichas.	44
• Los poemas.	45
• Las canciones.	47
• Criterios de selección de poemas e intérpretes.	48
2- Historia de la literatura española: poesía y cantautores.	
a) Programación	
1. Presentación y justificación.	51
2. Objetivos generales.	53
3. Contenidos.	53
4. Temporalización.	56
5. Criterios de evaluación.	56
6. Metodología.	57
7. Procedimientos de evaluación.	58
8. Criterios de calificación.	59
9. Materiales, textos y recursos didácticos.	59
10. Actividades complementarias.	60
11. Desarrollo unidades didácticas.	61

b) Unidades didácticas	
0. Esquema de poemas e intérpretes.	69
1. Literatura medieval española.	70
2. La literatura renacentista.	76
3. El Barroco español.	83
4. Los siglos XVIII y XIX.	88
5. Literatura en el cambio de siglo.	93
6. Generación del 27.	99
7. Literatura americana.	107
8. Literatura posterior a la Guerra Civil.	114
PARTE TERCERA: EL TRABAJO EN EL AULA CON POEMAS MUSICALIZADOS	
1-Tipos de actividades.	122
a. Basados en el poema	123
b. Basados en la música	126
c. Ejercicios para poesía musicalizada	129
2- Ejercicios prácticos por niveles	
a. Usuario básico	130
b. Usuario independiente	133
c. Usuario competente	136
d. Ejercicios culturales	139
e. Tarea con poemas musicalizados	142
f. Unidad tipo	145
3- Guía de las fichas	146
PARTE CUARTA: LA MUSICALIZACIÓN DE LA POESÍA ESPAÑOLA	164
BIBLIOGRAFIA	
Bibliografía general	187
Ediciones	192
Discografía	195
Referencias	202
FOTOGRAFÍAS, IMÁGENES Y DERECHOS DE AUTOR	205

MEMORIA DE MASTER ELE.

POESÍA Y CANTAUTORES: UNA PROPUESTA DE HISTORIA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA

INTRODUCCIÓN

Parece que ha llovido mucho en el mundo de la enseñanza de Español Lengua desde que la profundización en el conocimiento del castellano era una sesuda y, presumimos, difícil lectura de toda una serie de clásicos literarios, que se esperaba actuaran como inspiradores espíritus, insuflando en el extranjero, ávido de adquirir conocimiento, los placeres de la lengua de Cervantes.

Más lejanos parecen si echamos un vistazo a los libros de texto actuales que relegan el conocimiento literario a lugares apartados y no del todo conexos con la realidad del estudio. En muchos casos suponen un complemento o un ejercicio más dentro de una unidad comunicativa que busca sus objetivos en otro tipo de ejercicios y análisis. Parecería como si la sacralización de la cultura (con “C”) de los antiguos métodos se hubiera convertido en el enemigo a derrotar en aras de lograr la comunicación y nada más que la comunicación.

Sin embargo, el estudio de una lengua se vuelve cada día más hacia la necesidad de conocer en mayor o menor medida su cultura, parte indisoluble de ella, de su esencia en cualquiera de sus manifestaciones, las más cultas y las más populares, quedando claro que, llegado cierto momento, es necesario su dominio para una comprensión plena de la realidad lingüística.

Al mismo tiempo que hablamos de la desaparición de los aspectos literarios se ha visto crecer la presencia en la enseñanza de lenguas

extranjeras de un elemento didáctico que se manifestó como de gran versatilidad: el uso de canciones. Si bien hoy día nadie duda de su funcionalidad no es extraño encontrarse con profesionales se siguen planteando dudas sobre su uso; aún así, la música en clase de ELE tiene cada día más adeptos.

Ambos aspectos, literatura y canciones, nos llevan a un punto común dentro de la cultura hispana: la aparición de una serie de cantores, conectados con la realidad internacional de los años 60 y con una coyuntura nacional determinante, que se dedicaron a musicalizar y popularizar una parte importantísima de nuestra poesía. Muchos de estos poemas están hoy en día ligados para siempre a los personajes que se decidieron a darles nueva vida y significación, hasta convertirse ellos mismos en una parte importantísima de acervo cultural de la lengua española.

Esta memoria pretende proporcionar una nueva forma de afrontar el conocimiento de la cultura literaria y musical del mundo hispano, ligándolas e intentando encontrar soluciones didácticas que nutran mutuamente los aspectos más interesantes de estos dos mundos íntimamente relacionados: ¿no es la canción poesía? ¿No puede la poesía hacerse canción? Los cantores que aparecerán en este trabajo nos demostraron que sí.

**PARTE PRIMERA:
LITERATURA, CANCIONES Y ENSEÑANZA DE
ELE**

PARTE PRIMERA:

LITERATURA, CANCIONES Y ENSEÑANZA DE ELE

1- JUSTIFICACIÓN:

El siguiente trabajo es la memoria presentada para obtener el título del Master Universitario “La enseñanza de español como lengua extranjera”, título propio de postgrado que ofrece la Universidad de Salamanca. Es un curso de literatura española que busca llenar un hueco que, entendemos, existe en la enseñanza de Español Lengua extranjera (en adelante ELE) y que es el de la enseñanza de la literatura española. Los materiales que con este fin se encuentran en el mercado, se presentan en un formato tradicional que, en raros casos, intentan adaptarse a las peculiaridades y necesidades de aquellos que toman contacto con la literatura española por primera vez o sin un dominio completo de la lengua.

Es por eso que abordamos la creación de una historia de la literatura española que sirviera como un primer acercamiento global, tanto a las características de cada una de las etapas como a sus textos. La primera premisa que guió este trabajo fue la simplicidad: en los contenidos, en el lenguaje y en la estructura de los textos, pues estos debían ser el marco en el cual situar los textos literarios, y no debían convertirse en un escollo insalvable que impidiera al estudiante llegar al conocimiento cultural del fenómeno literario.

Asimismo, si bien la historia literaria aparece en la teoría en todas sus manifestaciones, los textos se han restringido al ámbito de la poesía, pues se ha tomado como punto de partida pedagógico la presentación de estos a través de las interpretaciones que de ellos han hecho diferentes artistas a lo largo de los últimos cincuenta años, tanto en España como en América; se quiere, por tanto, dar un valor añadido a los materiales mostrando un contexto cultural

mucho más amplio y promoviendo un conocimiento más profundo de la lengua en aspectos culturales mucho más variados. La idea de utilizar los poemas musicalizados como medio de enseñanza lingüística y cultural del español no es, ni mucho menos, original, y no creemos exagerar si afirmamos que, desde la aparición del primer LP de Paco Ibáñez en 1964 sobre poemas de Góngora y García Lorca ésta se convirtió en una herramienta de enseñanza del español de gran importancia.

La elección, tanto de los poemas como de los cantautores, no ha estado exenta de dificultades. Los criterios han sido flexibles y han intentado abarcar un panorama de poetas y cantantes lo más amplio posible, lo que ha dado lugar a ausencias que, sin duda, el lector considerará imperdonables. Los treinta y seis poemas que aparecen interpretados por treinta y un cantautores diferentes dará, sin embargo, una idea del amplio espectro que se ha cubierto, y no nos cabe duda de que, si bien habrá versiones que echemos de menos, su autor aparecerá en otro punto del curso con otro trabajo de importancia.

Pero, sin embargo, no hay que olvidar que todo esto viene inserto en un proceso mucho más largo como es el del aprendizaje de la lengua española, y, por lo tanto, no solo hay que tener en cuenta que el estudio de la literatura es un paso importante en la profundización del conocimiento de la lengua, sino que ésta (y, en nuestro trabajo, sus adaptaciones a la canción) puede ser utilizadas en otras etapas de aprendizaje.

Por lo tanto el material que a continuación presentamos pretende ser:

1. Un curso de literatura española a través de la poesía hecha canción por una larga lista de cantautores y diferentes intérpretes, dirigido a estudiantes de la lengua con diferentes niveles de dominio de la misma.
2. Un material didáctico autónomo que se pueda insertar dentro de los diferentes niveles de aprendizaje y que sirva para desarrollar diferentes aspectos relacionados con la lengua y como introducción a sus aspectos culturales

3. Una introducción al mundo cultural de la canción en español a través de un amplio número de cantautores que sirvan de primera piedra en el descubrimiento de nuevos horizontes musicales.

Quede claro, por lo tanto, que objetivo global de todo lo señalado anteriormente es proporcionar material de tipo cultural para la enseñanza del español, y que se intenta que este aspecto no solo sea lo más amplio posible, sino que se pueda insertar en el proceso de enseñanza de la lengua.

En la introducción teórica abordaremos los aspectos referidos a la presencia y uso de la literatura, la canción y los cantautores en la enseñanza de ELE. En la segunda parte de la memoria desarrollaremos la programación y el material didáctico, consistente en una serie de fichas que contendrán los datos referidos a época, características literarias, poema-ejemplo, biografía del autor y biografía del cantautor. En la tercera parte se expondrán los principios teóricos para la utilización de literatura y música en la clase de E/LE así como una serie de propuestas de ejercicios de diferentes niveles y campos que ayuden a desarrollar los contenidos del curso en el aula. Por último, en la cuarta parte se presenta un repaso general sobre el material disponible en el campo de la poesía musicalizada y del que puede disponer el profesor para la creación de otras fichas y actividades.

Esperamos que el trabajo se convierta en una herramienta útil para el profesor de ELE y que ponga una piedra más en el, creemos, largo camino de desarrollo de la literatura en la enseñanza de ELE.

2- LA LITERATURA Y LA ENSEÑANZA DE CULTURA:

Lengua y literatura van indisolublemente unidas. Esta afirmación, sencilla y, en principio, no tan difícil de asumir, no aparece tan claramente reflejada en el mundo de la enseñanza de ELE. Si observamos, tanto histórica como sincrónicamente, las diferentes formas en las que los autores y editores se han planteado la enseñanza del español a no castellanohablantes nos encontraremos con una situación, cuando menos, anómala. La literatura, en un primer momento sacralizada y considerada la fuente de la que todo estudiante extranjero debía beber¹, principio, medio y fin del estudio de la lengua, se vio relegada con la llegada de los métodos comunicativos a un papel secundario² y complementario frente al estudio de las necesidades comunicativas de los hablantes³. Para estos, el acceso al corpus literario de la lengua de estudio había dejado de ser uno de los objetivos prioritarios⁴.

¹ “Con el enfoque llamado gramatical, los textos literarios –tratados como muestras perfectas de lengua ya fuera para memorizarlos, traducirlos o imitarlos- estaban entronizados y constituían el eje vertebrador de toda la enseñanza de las lenguas (extranjeras o no). Además, los alumnos debían saber a quién y a qué épocas pertenecían. La ‘revolución’ proclamada por el modelo estructuralista, que reivindicaba entre otras cosas, la prioridad de la lengua oral en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, destronó los textos literarios, proscribiendo su presencia y su uso por considerarlos innecesarios” en MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (2002): “Mirada ética, aliento poético (los últimos años de la historia de España a través de los cantautores)” *Mosaico* nº 7, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejería de Educación en Bélgica, Luxemburgo y Países Bajos. Vd. También Sánchez Lobato, J y García Hernández, N., **Español 200. Nivel superior**, SGEL, es un ejemplo de la permanencia del uso ‘sacralizado’ de la Literatura en la enseñanza ELE.

² Normalmente, al igual que la música, al final de las unidades didácticas como complemento a esta.

³ No solo eso, sino que como señala Antonio Mendoza se produce “cierta reacción de rechazo hacia esa orientación y se mantiene cierta actitud negativa hacia las producciones literarias en el aula de LE porque [...] evoca planteamientos muy tradicionales. Vd. MENDOZA FILLOLA, Antonio (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, en *RedELE. Revista Electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, nº 1 (junio) en www.sgci.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml

⁴ “Hubo un tiempo en que a la literatura se le concedía un gran prestigio, en el estudio de la lengua, cuando se consideraba como una parte de los objetivos de aprendizaje de la lengua. Quizá, incluso, su aportación esencial fue la de facilitar el acceso a las obras literarias (...) pero esta época se acabó, y ahora la literatura apenas figura en los programas de lengua” en WIDDOWSON (1984): “The use of literature”, citado en MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (2002), op. cit.

Literatura y Cultura

La literatura compartía un espacio dentro de lo que se ha venido llamando *Cultura con mayúsculas* o, dentro de una terminología más reciente, *cultura legitimada*⁵ lo cual, por otro lado, junto al reconocido valor motivador que puede tener una adecuada elección de la obra evitó su desaparición total de los métodos de español⁶. Los textos literarios, al tiempo que salen poco a poco de su marginación⁷, comienzan a ser reclamados y utilizados por una serie de autores que los empiezan a considerar una fuente lingüística con muchas posibilidades y un recurso de primer orden, que además aporta un valor cultural añadido imprescindible dentro del conocimiento necesario para dominar plenamente una lengua extranjera.

Hay que señalar que, sin embargo, la adquisición del conocimiento literario de las lenguas no aparece de una manera aislada, sino dentro de la necesidad de adquirir una competencia sociolingüística más amplia. Así, el *Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*⁸, establece que las competencias generales de los usuarios de una lengua incluyen el conocimiento sociocultural, es decir, "...el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma⁹...". En el desglose de las características distintivas de una sociedad europea y su cultura, en el apartado 4, referido a los valores, creencias y actitudes es donde aparece la referencia a las Artes, que incluyen "música, artes visuales, literatura, teatro, y música populares¹⁰". Es de destacar

⁵ Vd. MIQUEL LÓPEZ, Lourdes (2004): "La subcompetencia sociocultural" en V.V.A.A. (2004): **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE**, Madrid, SGEL.

⁶ Vd. MARTÍN PERIS, Ernesto (2000): "Textos literarios y manuales de enseñanza de Español como Lengua Extranjera", en *Lenguaje y Textos* nº 16, A Coruña, Universidade da Coruña.

⁷ En relación a la presencia de textos literarios en los libros de texto de ELE vd. MARTÍN PERIS, Ernesto (2000), op. cit. El autor realiza un análisis de estos textos, destacando el aumento de la presencia de estos materiales, su relación temática y comunicativa predominante, el carácter aislado de las tareas que se proponen, así como su presencia casi invariablemente al final de las unidades.

⁸ CONSEJO DE EUROPA (2002): **Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas**, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

⁹ Ibidem, pág. 97.

¹⁰ Ibidem, pág. 98.

que el documento que está destinado a estar entre los más importante en la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa no desarrolle de una manera más amplia, en primer lugar, los contenidos referidos a la formación literaria¹¹ y, en segundo, los aspectos referidos a la adquisición de la competencia literaria¹². En el que podemos considerar único grado de concreción del *Marco de Referencia Europeo*, el *Nivel Umbral*, tampoco se presentan dentro de sus contenidos referencias a la literatura ni a su posible importancia en el proceso de aprendizaje¹³.

Del mismo modo, el Instituto Cervantes, en su Plan Curricular, ya advierte en su prólogo que los aspectos referidos a Cultura con “C” no se encontrarán presentes en el documento¹⁴. Los términos en que éstos aparecen, por lo tanto, son escasos, breves y generales: en el tercer bloque de contenidos (bloque temático) aparecen “los temas sobre los que versarán las actividades de comunicación en el aula.¹⁵”, que enmarcan las actividades comunicativas, y uno de los cuales es *La España actual y el mundo hispánico*. Es aquí donde se nombra la cultura actual y la literatura¹⁶.

¹¹ “...es un ingrediente más de ese marco común de referencia, de contornos difusos, pero compartido y sobreentendido por todos los hablantes nativos de una lengua”, ALMANSA MONGUILOT, Ana (1999): “La literatura española en un currículo de Lengua extranjera. Algunas reflexiones” en *Mosaico*, nº 3, Bruselas, Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, p.4

¹² “Bierwisch (1965) define la competencia literaria como “la adquisición hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos” citado en MARTINEZ SALLES, op. cit; “...some theorist, in particular Culler, have argued that effective readers of a literary text possess ‘literary competence’ in that they have an implicit understanding of, and familiarity with, certain conventions which allow them to take the words on the page of a play or other literary work and convert them into literary meanings.”, LAZAR, G.(1993) **Literature and Language Teaching**, Cambridge, Cambridge University Press, p. 12..

¹³ SLAGTER, P.J. (1979): **Un nivel Umbral**, Strasbourg, Consejo de Europa. Puede deducirse que el poco desarrollo de contenidos culturales y la nula presencia de aspectos de “Cultura con C” se debe a tratarse de un documento preparado para desarrollar el nivel inicial de conocimiento de la lengua.

¹⁴ “El filólogo echará en falta todos los aspectos culturales que deben acompañar a un proyecto docente de este tipo: literatura, historia, arte, arte, etc. Se debe advertir con toda honradez que este documento es únicamente una primera aproximación a la enseñanza de la Lengua Española,...”, INSTITUTO CERVANTES (1994): **Plan curricular. La enseñanza del español como lengua extranjera**, Madrid, Instituto Cervantes, p. VIII.

¹⁵ Ibidem, p. 51.

¹⁶ Ibidem, pp.81-82.

La literatura, en definitiva, no aparece específicamente desarrollada y se ve embutida en el desarrollo de los principios culturales generales.

La competencia literaria

Pero si bien no aparece con carácter autónomo, lo que sí hacen los documentos es incidir en la importancia de la competencia cultural como aspecto de adquisición imprescindible a la hora de adquirir el uso de una lengua. Un hablante que domina la gramática y el vocabulario de una lengua y no ha asimilado los rasgos característicos de la herencia cultural de la misma hablará a través de la suya propia y llevará a cabo una conversación llena de lagunas y malentendidos. Emisor y receptor no compartirán el mismo conjunto de presupuestos y conocimientos previos que les permitirán ir más allá de la mera toma de contacto. La adquisición de la competencia cultural aparece con tanta fuerza dentro del *Marco* y el *Plan Curricular* porque hoy nadie duda de su importancia y porque, tradicionalmente, fue un aspecto secundario¹⁷. El único apartado de la competencia cultural que desde los principios de la enseñanza de las lenguas estuvo disponible fue, como ya hemos señalado, el de la literatura. Sin embargo, la literatura, al ser presentada como un aspecto de *Cultura con C*, aparecía aislada e incomunicada con el resto de aspectos más populares del idioma. El traspaso de lo literario a lo popular y cotidiano, que siempre ha existido y es importantísimo para el uso de la lengua, se ha convertido ahora en un componente que proporciona al estudiante una impronta que lo identifica a los ojos de los hablantes nativos como un adelantado en el dominio de la lengua.¹⁸.

¹⁷ “Hablamos de competencia cultural para referirnos, [...] a un conocimiento operativo ligado a hábitos, objetos del campo, posiciones de esos objetos, saberes, creencias y presuposiciones, del que disponen los miembros de una cultura y subrayamos que todo ese conocimiento se estructura y organiza en torno al discurso.”, en MIQUEL, LOPEZ, Lourdes (1999): “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula” en Carabela, nº 45, Madrid, SGAE, p. 35.

¹⁸ Ana Almansa presenta este aspecto con ejemplos muy claros y certeros: “Una gran mayoría encontraría el arpa de Bécquer con instinto certero ‘del salón en el ángulo oscuro’, [...], políticos que nos seguirán prometiéndolo ‘el cuento de la lechera’, funcionarios malintencionados que nos provocarán con un ‘vuelva Vd. Mañana’ y enamorados que responderán sin proponérselo ‘poesía eres tú’...no nos sorprenderá ver los términos ‘esperpéntico’, ‘picaresco’, ‘becqueriano’, ‘místico’ o ‘lorquiano’ aplicados a programas de televisión o dirigentes de clubes de fútbol, a conductas políticas...Y es que todo español sabe que ‘nuestras vidas son los ríos que van a dar en la mar...’...que toda la vida es sueño, y los sueños, sueños, son’ y que

Por otro lado, nuevamente llama la atención en los documentos reseñados la no aparición, por lo menos de una manera explícita, de cuestiones referidas al desarrollo de la competencia literaria. La razón quizás se encuentre en que ésta se puede considerar como parte del proceso educativo general y del desarrollo intelectual de la persona¹⁹ que, normalmente, se lleva a cabo a través de la lengua materna. De hecho, algunos autores consideran vital el trasfondo cultural del estudiante a la hora de enfrentarlo a la adquisición de esta competencia en una lengua extranjera, marcando diferencias en su adquisición²⁰. La lectura y análisis de textos en lengua extranjera, en su consideración estética no vendría ligada al aprendizaje de dicha lengua, y presupone una formación previa que no siempre se da en el alumno. Este aspecto, sin embargo, también está en revisión, y ya no se descarga la responsabilidad de la adquisición de esta destreza en la lengua materna. La obra literaria en lengua extranjera puede ser una herramienta igual de válida a la hora de enseñar cómo apreciar la literatura²¹, y en este proceso de adquisición un alto grado de dominio de la lengua no tiene por qué ser imprescindible²².

La literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras

Esta última cuestión nos sirve de apoyo para enumerar las razones por las cuales los profesores de lengua extranjera pueden ser reticentes a la hora de programar en sus clases textos literarios. Algunas de las razones para que esto suceda pueden ser las siguientes.

'caminante, no hay camino, se hace camino al andar'. Lo que aún nos tiene intrigados es '¿qué tendrá la princesa?'. ALMANSA MONGUILOT, Ana (1999): op. cit., p. 4.

¹⁹ Nancy Isenbert así lo plantea en su propuesta didáctica. Vd. ISENBERG, Nancy (1990): "Literary competence: the EFL reader and the role of the teacher", en *ELT Journal*, vol. 44/3, Oxford, Oxford University Press.

²⁰ Vd. BRUMFIT, C.J. y CARTER, R.A. (1986): **Literature and Language Teaching**, Oxford, Oxford University Press, pp. 29-30.

²¹ Vd. en MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (2002), Op. cit.,

²² Vd. GERBER, Ulrich (1990): "Literary role play" en *ELT Journal* Volume 44/1, julio, Oxford, Oxford University Press; ISENBERT, Nancy (1990), op. cit.; en LAZAR, Gillian (1994): "Using literature at lower levels" en *ELT Journal* Vol. 48/2, Oxford, Oxford University Press, p. 116.

- La literatura tiene un discurso complejo y de poca incidencia en el uso común de la lengua²³.
- No se sienten seguros usando la metodología y las técnicas específicas²⁴.
- El profesor considera la literatura poco motivadora para los alumnos²⁵.
- Los textos literarios están ligados a los niveles superiores de estudio de la lengua, y no son asequibles a los estudiantes noveles²⁶.
- La adecuación del nivel de dificultad del texto y de los alumnos es difícil²⁷.
- A menudo no muestra más que un aspecto cultural muy concreto²⁸.

²³ Vd. MENDOZA FILLOLA, Antonio (2004), op. cit.

²⁴ “Teachers [...] seem to feel insecure about the methodology and techniques of using literature to achieve this aim, but do support the idea that literary texts can be treated both as ‘art’ and as a resource for language development [...] they seem to support the well defended argument that using literary texts just for ‘exploring usage’ results in a inappropriate relationship between the text and the reader”, en AKYEL, Ayse y YALÇIN, Hielen (1990): “Literature in the EFL class: a study of goal-achievement incongruence” en *ELT Journal* Vol. 44/3, Oxford, Oxford University Press.

²⁵ “...many teachers [...] consider including literary texts in the lessons an unnecessary and time-wasting distraction, while students...lack the interest and motivation to work with such texts”, en LAZAR, Gillian (1994): op. cit, p. 116.

²⁶ “...many literary texts...are written in language which includes vocabulary, grammatical structures, and syntax considered too complicated to be included in the syllabus for learners at lower levels.”, LAZAR, Gillian (1994), op. cit., p. 115. Es curioso comprobar como estos apartados son los que, con más frecuencia quedan desatendidos a la hora de producir materiales didácticos (vd. FRÍAS CONDE, Xavier y QUINTANA BOUZAS, Manuel (2000): “Literatura española al alcance de todos” en ***Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos***, Ámsterdam, Conserjería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo; SOLER-ESPIAUBA, D.(1998): “Lengua y cultura españolas en el extranjero”, en Actas de VII Congreso Internacional de ASELE, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 93-101, citado en CORONADO GONZÁLEZ, María Luisa (1999): “La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades”, en *Carabela*, nº 45, Madrid, SGEL). Aún así, hay autores que han trabajado específicamente el campo de los materiales en los niveles iniciales intentando solucionar este déficit (vd. LAZAR, Gillian (1994): “Using literature at lower levels” en *ELT Journal* Vol. 48/2, Oxford, Oxford University Press).

²⁷ Así lo señalan en su trabajo Xavier Frias y Manuel Quintana: “... una adaptación asequible a estudiantes con unos niveles tan bajos es realmente difícil, a no ser que la obra literaria quede seriamente desfigurada. En todo caso, en toda fase del proyecto no descartamos crear (que no adaptar) textos literarios para estos niveles” en FRÍAS CONDE, Xavier y QUINTANA BOUZAS, Manuel (2000): “Literatura española al alcance de todos” en ***Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos***, op. cit.

²⁸ “...the common arguments *against* using literature. The most common ones are the following. First, [...] (it) does little to contribute to this goal. Second, the study of literature will contribute

- No compensa el esfuerzo de preparación y búsqueda por los resultados (pobres) obtenidos²⁹.

Desde la perspectiva del alumno, las razones por las cuales la presencia de la literatura en el aula no es siempre grata también parecen claras y, en algunos casos, coincidentes:

- La literatura se presenta como algo difícil de entender y asimilar.
- No sienten que tengan los conocimientos previos suficientes para poder acceder a ella.
- Se espera que el vocabulario sea más difícil e incomprensible.
- La literatura se identifica con algo aburrido, especialmente las obras clásicas³⁰.
- No contribuye especialmente a mejorar su conocimiento de la lengua³¹.

Todos estos argumentos que han sido utilizados alguna vez para apoyar la exclusión de la literatura de las clases de lengua extranjera, están hoy en día claramente refutados. En lo que se refiere a los del primer grupo, los grados de dificultad que pueden presentar los textos tendrían que ver en este caso con el proceso de selección e idoneidad de estos para el nivel en el que se quieren introducir. Esto implica una mayor preparación, en efecto, y un dominio de las técnicas específicas del discurso literario, elementos que no se relacionan con la idoneidad del texto, sino con el grado de implicación del profesor en su uso. También se puede decir que el grado de motivación de la literatura es directamente proporcional a lo motivador que ésta pueda ser para el docente; se presenta como una tarea muy difícil hacer atractiva una lectura cuando el responsable de que lo sea no lo encuentra él mismo muy estimulante. Asimismo, si bien es cierto que la presencia literaria en el aula se da mayormente en niveles avanzados, ya son varios los autores que están

nothing to helping our students meet their academic and/or occupational goals. Finally, literature often reflects a particular cultural perspective;" MCKAY, Sandra (1986): "Literature in the ESL Classroom", en BRUMFIT, C.J. y CARTER, R.A. (1986): op. cit., p.191.

²⁹ BRUMFIT, C.J. y CARTER, R.A. (1986): op. cit., p.191

³⁰ Vd. HIRVELA, Alan y BOYLE, Joseph (1988): "Literature courses and student attitudes" en *ELT Journal* Vol. 42/3, Oxford, Oxford University Press.

³¹ AKYEL, Ayse y YALÇIN, Hielen (1990) Op. Cit., p. 176.

trabajando en el uso de la literatura con principiantes con propuesta muy interesantes³².

El segundo grupo de razones, las que los estudiantes pueden argüir, son sin duda más subjetivas y ligadas a cuestiones culturales o de competencia literaria. Los medios a través de los que se aborde su introducción en el aula van a reforzar o hacer caer sus prejuicios.

Entrando a detallar los aspectos a favor de su uso en el aula de lengua extranjera, lo primero que hay que destacar es que la literatura, en cuanto que su uso no se restringe a la adquisición de meras habilidades lingüísticas, se convierte en un elemento de gran versatilidad³³, como vamos a ver a continuación. Las muchas y principales razones que podemos enumerar son las siguientes³⁴:

- Proporciona un material valioso para la formación cultural integral del individuo, en tanto que la literatura tiene un valor educativo intrínseco y es una forma de producción artística cuyo conocimiento desarrolla el sentido estético y mejora la competencia literaria del alumno.
- Al ser la obra literaria un material con múltiples lecturas, propicia la estimulación del sentido crítico y el intercambio de experiencias estéticas dentro del aula.
- Estimula la curiosidad y, en muchos casos, motiva al alumno a nuevas experiencias lectivas.
- Produce un alto sentimiento de satisfacción en el alumno, pues el dominio del discurso literario está identificado con un dominio avanzado de la lengua³⁵.
- Busca el placer estético y, por lo tanto, el alumno tiene ante sí una fuente de entretenimiento y placer, que tiene un claro carácter lúdico.

³² Vd. por ejemplo, LAZAR, Gillian (1994), op. cit.

³³ “El texto literario aporta datos de valor cultural, pragmático y sociolingüístico”, MENDOZA FILLOLA, Antonio (2004), op. cit.

³⁴ Sobre las razones del uso de la literatura vd. MENDOZA FILLOLA, A. (2004), op. cit.; LAZAR, G. (1994), op. cit.; ALMANSA MONGUILOT, Ana (1999), op. cit.

³⁵ ALMANSA MONGUILOT, Ana (1999): op. cit.

Este aspecto ayuda a reducir la situación de tensión y el alto estrés que se puede dar en el proceso de aprendizaje dentro de un aula³⁶.

- En muchas situaciones de aprendizaje y, ante la imposibilidad por el alumnado de utilizar otra vía –personal o audiovisual-, la literatura se convierte en el más sencillo y accesible contacto directo con la lengua de estudio³⁷.
- Ofrece diferentes lecturas y significaciones a los lectores, por lo que ayuda al debate y a la interacción entre los lectores³⁸.

Todas estas razones, sin embargo, no se refieren específicamente a la presencia de lo literario en la enseñanza de lenguas extranjeras o, en nuestro caso, de ELE, sino que son aplicables a los beneficios que el estudio y conocimiento de la literatura puede proporcionar de manera general. En nuestro campo de estudio existen razones específicas para su uso que serían las siguientes:

- Es una fuente de información lingüística, pragmática y sociocultural, que refuerza la competencia cultural en la lengua de aprendizaje del alumno y le hace conocer y valorar otras culturas³⁹.
- Proporciona muestras reales de lengua en tanto que es material dirigido a hablantes nativos de la lengua.

³⁶ Jorge Fernando Ortiz relaciona este componente con constructivismo y generativismo, y señala que “Una de las diferencias entre el niño que aprende la lengua materna y el adulto que aprende una lengua extranjera es la presión y el estrés en que este segundo se encuentra y es sometido a veces en el aula.”, FERNANDO ORTIZ, Jorge (2002): “La ampliación del léxico y el elemento lúdico” en *Actas del X Seminario de dificultades Específicas de la enseñanza del Español a lusohablantes*. Sao Paulo, Consejería de Educación y de la Embajada de España en Brasil.

³⁷ ÁLVAREZ VALADES, Josefa (2004): “La poesía en la clase de ELE: explotaciones didácticas de un par de poemas de Carmen Martín Gaité” en *RedELE* N° 0 en www.sgci.mec.es/redele/revista/alvarez.shtml

³⁸ “...literary texts are, by their very essence, open to multiple interpretations means that only rarely will two readers’ understanding of or reaction to a given text be identical. This ready-made opinion gap between one individual’s interpretation and another’s can be bridged by genuine interaction.”, DUFF y MALEY, A. (1993) **Literature**, Oxford, Oxford University Press, p.6.

³⁹ “ A (...) reason for including literary texts is in order to teach ‘culture’. It is claimed that studying literature enables us to understand the foreign culture more clearly”, BRUMFIT, C.J. y CARTER, R.A. (1986): op. cit., p.25.

- Proporciona ejemplos correctos, desde el punto de vista normativo, y aceptados como piezas de calidad literaria por los hablantes nativos, desde el punto de vista estético⁴⁰.
- Da la posibilidad de conocer diferentes estilos de lengua y variados niveles de dificultad⁴¹.
- Es una base idónea para el desarrollo de material didáctico.

En resumen, podemos asegurar que la literatura en el aula de la enseñanza de ELE puede ser rentable desde diferentes puntos de vista: en primer lugar, contribuye a la formación integral del alumno en tanto en cuanto es parte de la formación cultural general. En segundo lugar, ayuda al desarrollo de su competencia literaria, desarrollando su analítica y sentido crítico. En tercer lugar, aporta un contexto sociocultural en el cual enmarcar la lengua de aprendizaje⁴². Y, por último, supone un recurso lingüístico en el cual ampliar el dominio de las destrezas lingüísticas.

⁴⁰ "Widdowson...considera el texto literario de valor superior al de los habituales diálogos de los manuales de enseñanza; sostiene este autor que, a diferencia de los textos conversacionales habituales en la didáctica, que tienden a idealizar la lengua reduciéndola a rutina, la idealización literaria produce textos que representan la lengua como un asunto de creación de sentido mediante procedimientos de negociación de significado. Y esto tiene una importancia fundamental para la enseñanza de la lengua: requiere una elevada conciencia y un uso intensivo precisamente de aquellos procedimientos que hay que aplicar cuando se está implicado en el aprendizaje y uso de la primera lengua...esta interpretación (es) la más radical reivindicación del texto literario como mediador del aprendizaje (basado en) dos premisas: el texto literario como un tipo particular de uso lingüístico (y) El texto literario como estímulo potenciador de los procedimientos de obtención de significado ", MARTÍN PERIS, E. (2000), op. cit., p.7.

⁴¹ "In terms of the language, literary texts offer genuine samples of a very wide range of styles, registers, and text-types at many levels of difficulty." ; DUFF y MALEY, A. (1993): op. cit., p.6

⁴² "[Con la nueva integración de la literatura]...no sólo estamos incrementando el conocimiento lingüístico de nuestros alumnos, sino que estamos involucrándolos en la comunidad cultural que habla la lengua que desean aprender.", SANTAMARÍA, Rocío (2000): "Del poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE", en *Frecuencia-L*, nº 15, Madrid, Edinumen, p. 21.

Literatura e historia de la literatura

Una vez valorado el papel de la literatura en la enseñanza de ELE, conviene abordar dos aspectos también importantes y que se relacionan directamente con el objetivo final del presente trabajo: el uso de la literatura en procesos de aprendizaje no literarios y el peso de la historia de la literatura.

El primer aspecto es obvio, pues lo que estamos haciendo es proponer la presencia en un currículo de lengua extranjera de ejemplos muy concretos de su uso, de los que aprovechamos unas características muy atractivas para mejorar la actitud del estudiante hacia su estudio. Se presenta como necesario un trabajo lingüístico que no solo tiene que ver con dificultades en el uso y conocimiento del vocabulario (que por otra parte pueden darse en estudiantes nativos), sino en las estructuras gramaticales y culturales. Los medios para la superación de estas barreras suponen un nuevo aporte al conocimiento de la lengua extranjera para los alumnos.

Pero la literatura puede ser abordada, y de esta manera la vamos a presentar en la segunda parte, como un todo, considerando su historia como una materia en sí, y ya no como un material adaptable a diferentes objetivos comunicativos. En la mayoría de los sistemas educativos, nos atreveríamos a afirmar que en todos, existe una asignatura (bien que aparece independiente o bien inserta en el estudio de la lengua nativa del hablante) denominada "Historia de la Literatura". En la enseñanza de lenguas extranjeras este aspecto suele abordarse en los niveles altos de dominio de la lengua, y la presencia de la literatura en otras etapas es meramente circunstancial y anecdótica; aún así es probable que un alumnado interesado en la literatura en general busque conocer y dominar la historia literaria de la lengua de aprendizaje, y por este motivo existe normalmente en los cursos de lenguas una oferta en este campo.

Sin embargo la historia literaria lleva consigo la consideración del texto en un contexto cultural e histórico que es necesario, al menos, nombrar. La situación cronológica y su significación presuponen un tipo de conocimientos diferentes a los lingüísticos que, en algunos casos, pueden ser suplidos por la formación previa de los alumnos y, en los casos en que ésta no exista, tendrá que ser aportada por el profesor. Lengua e historia de la literatura aparecen

ahora asociadas indisolublemente⁴³, y son también un producto histórico en el que las pautas que siguió el escritor para llevar a cabo su trabajo fueron marcadas por unos aconteceres temporales concretos que lo hacen distinto a los de los demás periodos; para interpretar una obra literaria es necesario conocer el marco en el que se ha producido. Solo conociéndolo podremos interpretarlo en su totalidad y comprenderemos el desarrollo histórico-lingüístico de la lengua. Asimismo, el conocimiento diacrónico ayuda al análisis de los procesos literarios actuales. Pero es necesario recalcar que, el concepto de estudio histórico de la lengua no debería ser un proceso de enumeración de obras y autores, sino una profundización en el análisis literario de cada una de las épocas y movimientos y de las características de sus autores⁴⁴.

La utilidad de esta materia, más allá de las ventajas ya señaladas para el uso de la literatura, estaría en servir como marco de referencia al estudio y lectura de los autores en lengua castellana; en facilitar la creación de un espacio de comparación con la literatura y la historia propias; en ser herramienta de análisis de las tendencias culturales de las diferentes épocas; en convertirse en la base para la explicación de los procesos literarios y culturales contemporáneos y, por qué no, en servir de marco de conocimiento a partir del cual, a diferencia de lo que se suele hacer habitualmente, abordar el estudio de la historia.

En definitiva, la historia de la literatura es una necesidad para todo aquel estudiante que intenta ir más allá del entorno comunicativo, y la respuesta a esta necesidad no tiene hoy en día, creemos, en el mundo editorial una respuesta adaptada a las necesidades que un estudiante de español puede requerir.

⁴³ “We cannot entirely separate literature from the history of literature”, BRUMFIT, C.J. y CARTER, R.A. (1986): op. cit., p.25.

⁴⁴ Error en el que la presente historia literaria puede caer por su carácter introductorio, y que se intenta remediar a través de las opciones de trabajo que se dan para los textos.

Poesía y enseñanza de lenguas extranjeras

Dentro del trabajo que nos ocupa, el siguiente grado de concreción es el análisis del campo de la literatura en el que estamos interesados en basar nuestra propuesta. La poesía, dentro de la literatura, presenta unas características peculiares y claramente identificables que se presentan en la mayor parte de las ocasiones:

- Obras de extensión menor que las de los otros géneros literarios.
- Distribución particular del texto.
- Recursos sintácticos especiales.
- Vocabulario específico y carácter metafórico del vocabulario utilizado.
- Uso del ritmo y los sonidos con valor estético.
- Desvío autorizado de las normas lingüísticas habituales⁴⁵.

Estas características, sin embargo, no son exclusivas del texto poético, (refranes, dichos...) y, en este caso, es importante adelantar que la canción va a compartir con el poema muchos rasgos relacionados con la forma, recursos, y los elementos estéticos, lo que los hace en muchos casos indistinguibles.

Estos rasgos característicos del género van a marcar la crítica al uso de la poesía en el aula de lengua extranjera. Los principales argumentos en contra son los siguientes:

- Los estudiantes están poco habituados a la lectura en general, y a la de poesía en particular, que resulta difícil de entender, en ocasiones hasta para los propios hablantes nativos⁴⁶.
- Son poco rentables desde el punto de vista pedagógico en el campo de las lenguas extranjeras⁴⁷ donde prima lo comunicativo.

⁴⁵ "Poetry is deviation from the norms of the language. The types of deviation which I shall consider here are: 1) phonological (the most concrete) 2) lexical, 3) syntactic and 4) semantic (the most abstract type). Graphological deviation 5) is of minor importance, and stylistic deviation 6) may affect any of these five levels and often involves register-mixing.", RAMSARAN, Susan (1983): "Poetry in the language classroom" en *ELT Journal* Vol. 37/1, Oxford, Oxford University Press, p. 36 ; Vd. Tb. LAZAR, G.(1993): **Literature and Language Teaching**, Cambridge, Cambridge University Press, p. 98.

⁴⁶ TOMLINSON, Brian (1986): "Using poetry with mixed ability language classes" en *ELT Journal* Volume 40/1 Enero, Oxford, Oxford University Press, p. 33

- La falta de competencia literaria del alumnado a la hora de saber interpretar el significado de la obra es más acusada.
- La necesidad de adaptación al nivel del estudiante es más clara y es, en ocasiones, difícil.
- Aún cuando se asume la importancia de la presencia de la literatura en la clase, se tiende a pensar que la inclusión de la poesía es un 'lujo' que un curso académico de lengua extranjera no se puede permitir⁴⁸.

Entre los estudiantes, la poesía no es mucho más aceptada y, así, los estudiantes creen que:

- La poesía es especialmente densa en su significado; es difícil de entender y de analizar⁴⁹.
- Es un género especialmente aburrido, y cuando hay interés literario, sus gustos suelen ir dirigidos a la prosa⁵⁰.

Además de estos prejuicios, las particularidades del poema modifican algunos de las ventajas que señalamos sobre el uso de la literatura y, así, en muchos casos, no proporciona muestras que sea posible utilizar directamente en el aula, pues las alteraciones fónicas, léxicas o sintácticas que nos encontramos hacen necesaria una presentación diferente y, en ciertos aspectos, más detallada y profunda por parte del profesor, que no los presenta como modelos de lengua⁵¹.

⁴⁷ AKYEL, Ayse y YALÇIN, Hıelen (1990), op. cit. p. 175.

⁴⁸ Vd. TOMLINSON, Brian (1986) op. cit., p. 33.

⁴⁹ "La poesía ha sido un género 'denostado' por profesores y alumnos, debido quizás al enfoque teórico que se le ha dado y que supone que nuestros alumnos la vean como algo enojoso, pesado y, ¿por qué no decirlo?, a veces, insufrible." GUERRERO CASTRO, Gaspar (2000): "Explotación de poesías en el aula de español" en *Actas del VIII Seminario de dificultades Específicas de la enseñanza del Español a lusohablantes*. Sao Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil

⁵⁰ HIRVELA, Alan y BOYLE, Joseph (1988), op. cit., p. 180.; TOMLINSON, Brian (1986), op. cit., p. 33

⁵¹ "...poetry has been described as deviating form the norms of language." LEECH, G. (1988): **A linguistic Guide to English Poetry**, citado en LAZAR, G. (1993), op. cit., p.99.

No parece difícil concluir que la poesía no parte, en principio, con ningún privilegio a la hora de lograr un lugar dentro de la clase de lengua. Es el género literario menos consumido por los lectores debido posiblemente a que es, también, el que requiere más formación previa y esfuerzo por parte de estos. Sin embargo, no es tan difícil hallar poemas cuando un libro de texto decide introducir un fragmento literario⁵².

Aparte de los aspectos educativos generales y que ya hemos reseñado en apartados anteriores, tales como el desarrollo de la competencia literaria, del enriquecimiento intelectual o el contacto con modelos culturales diferentes, los factores que hacen que la poesía sea una herramienta importante podrían ser estos:

- Primeramente, la extensión normalmente corta de los poemas hace que sea mucho más fácil tanto su inserción en los manuales como su tratamiento a través de actividades. Su tamaño permite, asimismo, que a pesar del carácter críptico que pueden tener, sea posible profundizar en el análisis de los diferentes aspectos, lográndose así una comprensión satisfactoria y total del texto.
- En segundo lugar, la carga afectiva en una obra poética suele ser mayor que en una obra en prosa. Este aspecto, bien rentabilizado, puede convertir un poema en un recurso altamente motivador⁵³.
- En tercer lugar, la poesía proporciona oportunidades al alumnado de enfrentarse a formas de lengua avanzadas que puede llegar a dominar con métodos deductivos o a través de la imaginación. El dominio de estructuras complejas producirá, asimismo, un efecto motivador muy importante.

⁵² Así, en el estudio de Ernesto Martín Peris, de 145 textos literarios que analiza, presentes en libros Español Lengua extranjera, 53 corresponden a textos poéticos y 21 son canciones. Algunos de los poetas están musicalizados y haremos un estudio más detallado en otro apartado. Vd. MARTIN PERIS, E. (2000), op. cit., pp.12-18. Es difícil, por lo tanto, mantener la idea que algunos autores (vd. CALDERÓN CALDERON, Manuel (2001): "El registro poético en la clase de E/LE", en *Actas del IX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes*, São Paulo, Consejería de Educación Embajada de España, p. 82), según la cual "este registro es uno de los menos practicados en la clase de E/LE", y habría que decir que el problema sigue siendo no la presencia de la poesía, sino la presencia de la literatura en la enseñanza de ELE.

⁵³ "I am not claiming that poems always work, [...] if an appropriate poem is used intelligently by a teacher who believes in the potential value of poetry, then that poem is capable of achieving what few EFL texts can achieve TOMLINSON, Brian (1986), op. cit., p. 35.

- Por otro lado, la variedad de registros que se pueden encontrar dentro de la poesía hace asequible, con una adecuada selección de autores y textos, su uso en muy diferentes contextos y niveles⁵⁴.
- La obra poética, además, debido a sus características intrínsecas dota al estudiante de gran número de recursos (rimas, repeticiones, ritmo...) que le ayudan a asimilar más fácilmente los contenidos de estudio, o le permiten basarse en ellas para desarrollar estrategias de retención.
- Por último, y como ya desarrollaremos más adelante, el lenguaje poético da mayores oportunidades de desarrollar el aprendizaje de una lengua desde un planteamiento lúdico y creativo.

Por lo tanto, la poesía puede llegar a ser una herramienta eficaz e interesante dentro de un curso de lengua extranjera. No para convertir a los estudiantes de español en productores de poesía, sino para dotarles de razones por las cuales sentirse interesados en utilizar nuestra lengua y tomar contacto, de forma paralela, con el mundo de la literatura. La cuestión que se nos plantea es cómo conseguir superar todos los prejuicios que pesan sobre ella. Y no se nos pasa desapercibido el papel especialmente importante que tiene en este caso el docente: no va a tener solamente que solucionar los aspectos lingüísticos o teóricos, sino que también va a tener que utilizar su posición para “convencer” a los estudiantes de lengua española de los valores estéticos del texto que les presenta⁵⁵.

Con todo lo dicho, es lógico pensar que la composición poética esté apareciendo más a menudo en los últimos tiempos dentro de los materiales que se producen para la enseñanza de ELE. En esta memoria nos inclinaremos por aprovechar las características comunes entre poesía y canción, sintetizando las herramientas que autores que vieron esta íntima unión nos han proporcionado.

⁵⁴ CALDERÓN CALDERON, Manuel (2001): op. cit. p. 82.

⁵⁵ “Nuestra labor como docentes es, en parte, sensibilizar al estudiante ante todos los valores estéticos del lenguaje, descubrirle la recurrencia y la musicalidad que ofrece con tanto encanto la dulce dama que es la poesía.” SANTAMARÍA, Rocío (2000), op. cit., pág. 21.

3- LAS CANCIONES Y LA ELE

El uso de la música y las canciones en el aula de lengua extranjera.

Podemos vivir sin poesía, sin literatura, incluso sin aprender una lengua extranjera. Pero es difícil, podríamos casi decir que imposible, encontrar a alguien que pueda vivir sin música. La explicación a esta conducta puede ser muy compleja y, desde luego, fuera de los objetivos de este documento, pero pueden ser clarificador el señalar que, para muchos estudiosos, las canciones preceden al habla y el lenguaje musical tiene predominancia en términos filogénicos y ontogénicos⁵⁶. En este contexto podemos establecer la base para razonar y explicar el éxito de la utilización de la música y de las canciones en el proceso de aprendizaje, en este caso, de lenguas extranjeras. El punto más claro sería el que relacionaría todas las estructuras musicales del ser humano en su niñez con la adquisición de la lengua materna, lo que lleva a concluir que su uso en la adquisición de una segunda lengua/lengua extranjera puede ser igualmente productivo y natural⁵⁷.

Por otro lado, la música, además de ser universal, no deja de ser también un reflejo particular de cada una de las culturas del mundo⁵⁸; cada pueblo marca sus matices en su producción musical y conocerlos supone dominar los esquemas culturales en los que se desarrolla el uso de una lengua.

⁵⁶ "Several authors have also written concerning the philogenic and ontogenetic primacy of musical language. Rousseau (1781/1968) (sic) and Jespersen (1925) both postulated that song preceded speaking. Livingstone(1973) gave anthropological evidence that homo sapiens sang (non-linguistic vocalizations) before speaking [...] infant vocalizations, language in the crib, resemble singing mores than speech (Jusczyk, 1986; konopczynski, 1988), [...] adults also naturally adjust to infants and small children with many musical motherese features (intonational exaggeration, Ammenton, CVCVCV structure, [...]) which also lends weight to the argument that musical features have great importance in language acquisition MURPHEY, Tim. (1990): "The song stuck in my head phenomenon: a melodic din in the lad?" en *System*, nº 18, p. 59.

⁵⁷ "...there already are many indications to support song's positive contribution in language acquisition: the many musical features of motherese and of infant babbling, the therapeutic capacities of music and song in general and of melodic intonation Therapy [...] the neuropsychological indication that the right hemisphere is responsible for the emotional aspect in language and musical processing for non-musicians [...] and the pedagogical attributes that many language teachers find in song." Ibidem, pp. 59-60.

⁵⁸ "...lo musical... es un fenómeno cultural que no conoce fronteras y que actúa, por una parte, como reflejo de nuestras actitudes y convicciones personales, y por otra, como espejo de la manera de sentir y relacionarse de una sociedad en una época determinada.", SANTOS ASENSI, J. (1997): "Música maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español" en *Carabela* nº 41, p. 129.

Tiene, por lo tanto, un interés ilustrativo añadido que permite al estudiante meterse en los matices más íntimos de la lengua de aprendizaje.

La música tiene un gran número de virtudes que la hacen atractiva en la clase y muy pocos defectos que la desaconsejen. Podemos, al mismo tiempo, señalar que la música en sí, como producción extralingüística ya presenta aspectos característicos facilitadores del aprendizaje: el ritmo, melodía, voz, y el tono de la música en general y de una canción en particular actúan sobre el estudiante como relajantes y desinhibidores, situación ideal para la asimilación de información; de hecho, no es extraño encontrar docentes que utilizan fondos musicales durante la realización de diferentes tipos de ejercicios para propiciar el relajamiento y la mejor asimilación de datos por el alumno. Por otro lado, el carácter repetitivo que aparece en letra y melodía genera un efecto facilitador de la memorización con efectos positivos claramente visibles en la enseñanza de lenguas extranjeras⁵⁹.

En un mayor grado de concreción, la canción, como producción artística compuesta de letra y música esta admitida, casi unánimemente, como un medio de gran importancia en la enseñanza de ELE. Como ejemplo de este reconocimiento oficial el Instituto Cervantes señala en su Plan Curricular lo siguiente:

“Las canciones son un material adecuado para la práctica de la comprensión auditiva, no sólo por su valor lingüístico y poético, sino también porque constituyen una fuente importante de información cultural.”⁶⁰

En este epígrafe la institución de referencia para la enseñanza de ELE describe los principales aspectos de la canción en relación a la enseñanza de lengua extranjera y que tratamos en el presente trabajo: la importancia que puede tener en el desarrollo de las destrezas (específicamente la comprensión

⁵⁹ A este respecto, Murphey relaciona la canción con dos fenómenos lingüísticos concretos: el fenómeno “Din in the head” o repetición involuntaria de una lengua extranjera (Vd. KRASHEN, S. (1983): “The Din in the Head, Input and the Language Acquisition Device”, en *Foreign Language Annals*, nº 16.) y el fenómeno “the song stuck in my head”, que lleva al estudiante a la búsqueda del significado de melodías que ya conoce (Murphey (1990), op. cit.

⁶⁰ INSTITUTO CERVANTES (1994), op. cit., p. 131.

auditiva), su valor lingüístico como muestra real, su relación con la poesía, y su importancia como parte de la cultura del hablante de la lengua.

Aún así, es necesario resaltar dos aspectos de gran relevancia: por un lado, que el uso de canciones en la enseñanza de lenguas no es tan general como se pudiera esperar y por otro lado, que su presencia se encuentra muchas veces vinculado (al igual que ocurría en ocasiones con los textos literarios) a los finales de las unidades a modo de actividades lúdicas con el objetivo de relajar a los alumnos, por lo que aparecen usualmente desvinculados de los contenidos comunicativos o gramaticales de la unidad⁶¹.

También nos encontramos que hay profesores que aún son reacios a su utilización en base a argumentos tales como considerar el uso de canciones como una pérdida de tiempo, como una desviación del temario programado, o sencillamente como un acto de informalidad y falta de rigor en la docencia⁶². La realidad puede estar, más bien, relacionada con el hecho de que el uso de un material auditivo todavía se encuentra ligado en un gran número de ocasiones a actividades de relleno de huecos, que requieren una adaptación mínima y se restringen al campo de la comprensión auditiva⁶³, por lo que el problema puede estar en la falta de recursos para adaptar el material a los objetivos lingüísticos perseguidos. Por otro lado, el condenar de una manera tan poco fundada el uso de la canción no puede ocultar un aspecto claro e importante que ya hemos señalado antes: el aspecto lúdico es un importante factor favorecedor de la adquisición de una lengua extranjera por su carácter desinhibidor.

Por lo tanto, las razones que se pueden argüir para considerar la canción como un elemento pedagógico de primer orden en la enseñanza de lenguas extranjeras son las siguientes:

- El valor musical de la canción es un apoyo extralingüístico en el aprendizaje y ayuda a crear vínculos afectivos con el alumno⁶⁴.

⁶¹ Vd. BLANCO FUENTE, Elena (2005), op. cit., pp.27-46.

⁶² SANTOS ASENSI, J. (1997): op. cit., p. 129.

⁶³ ABIO, Gonzalo. y BARANDELA, Ana Margarita (2000): "La música en la clase de E/LE" en *Actas del VIII Seminario de dificultades Específicas de la enseñanza del Español a lusohablantes*. Sao Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, P. 245.

⁶⁴ Vd. SANTOS ASENSI, J. (1997): op. cit. p. 131.

- Es, al igual que señalamos con la literatura, una muestra real de lengua, dirigida a hablantes nativos, por lo cual su dominio produce en el estudiante una percepción del avance en su aprendizaje.
- Es también una muestra de producción cultural de la sociedad en la que se ha producido, por lo que ayuda a conocer las pautas por las que se rige ésta y, permite asimismo, la inclusión de temas, prácticas y ejercicios que ayudan a adquirir las destrezas socioculturales de la lengua.
- Las características de su lenguaje aporta elementos que ayudan a recordar y memorizar el material lingüístico de una manera más sencilla.
- Es un material abundante y variado al que tienen fácil acceso tanto profesores como alumnos, que frecuentemente llegan al aula con conocimientos musicales previos y con intereses personales⁶⁵.
- Las canciones permiten fácilmente la integración de las cuatro destrezas, la práctica de comprensión oral y escrita por un lado, más obvias e inherentes a la escucha y lectura de las letras, y las expresiones orales y escritas explotables a través de un amplio conjunto de actividades.
- Es un material polivalente que puede ser utilizado tanto para reforzar los contenidos de una unidad didáctica como para trabajar aspectos aislados⁶⁶.

En definitiva, las canciones son un material que prácticamente todo profesor de lenguas extranjera puede decir que ha utilizado en clase; está aceptado como uno de los recursos didácticos más efectivos y mejor considerados por los alumnos, por lo que su desarrollo en este campo no puede sino vaticinarse que va a ser excelente en el futuro. Nos queda, finalmente, volver a incidir en

⁶⁵ “... cuando una canción nos atrae, sentimos la necesidad de comprender el mensaje...En consecuencia, el acceso al significado constituye un objetivo que el alumno va a intentar alcanzar.”, MATA BARREIRO, C. (1990): “Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas” en **Didáctica de las lenguas segundas. Estrategias y recursos prácticos**, Madrid, Santillana, p. 163.

⁶⁶ “la música y las canciones pueden emplearse, bien como piezas centrales de la comunicación en el aula, bien como medio para enfatizar o reforzar distintos aspectos del proceso de adquisición lingüística o cultura.”, SANTOS ASENSI, J. (1997): op. cit. p. 136.

que las canciones presentan similitudes muy claras con la forma de los poemas, lo que nos permitirá en los capítulos siguientes establecer vínculos claros entre ambas disciplinas que, además, serán la base de nuestro trabajo práctico⁶⁷.

Los cantautores: su valor cultural

El término cantautor, aunque no deja de ser complejo en su definición y en su aplicación, viene a aplicarse a un grupo de interpretes que se caracterizarían por ser autores e intérpretes de sus propias composiciones, que tenían un compromiso sociopolítico y que, normalmente utilizaban una puesta en escena sencilla que en la mayor parte de los casos se limitaba al artista y a la guitarra⁶⁸. Es un fenómeno universal y que se puede relacionar con diferentes manifestaciones artísticas a lo largo de la historia⁶⁹, pero dentro de los límites en que nosotros vamos a trabajar lo que nos interesa es señalar que en los años 60⁷⁰ van a aparecer un grupo de interpretes que tienen unas características bien diferenciadas del panorama musical español de aquellos momentos.

Su experiencia artística parte de tres pilares principales. Por un lado, la influencia de artistas similares están ejerciendo a nivel mundial, provenientes tanto de Europa como de los Estados Unidos. Por otro, la situación política particular de la España de aquellos momentos, en la que tras largos años de dictadura ha aparecido una nueva generación que tiene una idea clara de la

⁶⁷“Una canción se podría considerar como un poema breve y atractivo (...), y por tanto, de fácil adaptación para actividades del aula, ya que al presentarse como una realidad completa y coherente, se puede observar en todo su contexto, al contrario de lo que ocurre cuando presentamos un fragmento de una obra literaria, extraído de un contexto más amplio.”, BLANCO FUENTE, Elena (2005), op. cit., p. 13.

⁶⁸ El diccionario de la RAE define cantautor como: “Cantante, por lo común solista, que suele ser autor de sus propias composiciones, en las que prevalece sobre la música un mensaje de intención crítica o poética.”: El Diccionario de uso del español de María Moliner da una definición más escueta y general: “Cantante que compone las canciones que él mismo interpreta”.

⁶⁹ No es extraño encontrarnos adjetivos referidos a otros periodos históricos y que se identifiquen juglar, trovador y cantautor. Vd. SANTAMARIA (2000), op. cit., p. 23.

⁷⁰ Fernando González Lucini sitúa el comienzo de la música de autor en 1956 con la versión musicada de *La más bella niña* de Góngora realizada por Paco Ibáñez. Vd. GONZÁLEZ LUCINI, Fernando (2006): **...Y la palabra se hizo música**, Madrid, SGAE.

sociedad que desean, muy diferente de la que están viviendo⁷¹. En tercer lugar, la presencia de la poesía social en el panorama literario español con autores como Celaya o Blas de Otero y su anhelo de llegar al gran público y compartir con él sus principios no hizo más que alentar a estos jóvenes intérpretes a poner su música al servicio de este propósito⁷².

En Francia Leo Ferré, Jacques Brel o George Brassens preparan el camino a mayo del 68 y recogen sus frutos. En Estados Unidos, Joan Baez, Bob Dylan y Peter Seeger encabezan la lucha contra la guerra del Vietnam, luchas por los derechos humanos y sirven de cobertura al movimiento *Hippie*. Y por si fuera poco, un nuevo espejo surge para poder mirarse en él: la América Latina de los años 60, en la que crecían las ideologías revolucionarias y las represiones contrarrevolucionarias ve nacer un movimiento de trovadores comprometidos: La precursora, Violeta Parra, el malogrado Víctor Jara, Atahualpa Yupanqui, Mercedes Sosa Daniel Viglietti o, más adelante, Pablo Milanés y Silvio Rodríguez crearon una obra bella, luchadora, comprometida y de denuncia.

Con este trasfondo, surge la “Nova Canço”. No por casualidad el movimiento de los cantautores apareció en Cataluña. La influencia de los autores franceses fue enorme y, a las motivaciones políticas antifranquistas hay que sumarle un fuerte sentimiento de identidad propia que estaba especialmente afectada por el régimen franquista. Raimon, María del Mar Bonet, Lluís Llach y Joan Manuel Serrat componen los primeros himnos que claman con un grito doblemente reivindicativo al lanzar metáforas de libertad y cantarse en catalán: *Al vent*, *L'estaca*, *Què volem aquesta gent* y *Ara que tinc vint anys* son canciones sencillas, con mensajes claramente comprensibles para unas masas ansiosas de libertad y que intentan, sin conseguirlo, burlar la acción de la censura de un régimen agonizante. Y si la evitan es porque su espacio de acción está en los conciertos, en pequeños o medianos lugares que se convierten de manera sutil en un acto político difícil de controlar por un

⁷¹ “...había un fuerte crecimiento demográfico y las universidades empezaban a llenarse de jóvenes que miraban y se proyectaban hacia Europa y los Estados Unidos ya que el pasado y el presente patrio les parecía una losa oscura y anacrónica.” MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (2002): “Mirada ética, aliento poético (los últimos años de la historia de España a través de los cantautores)” *Mosaico* nº 7, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejería de Educación en Bélgica, Luxemburgo y Países Bajos.

⁷² Vd. GONZÁLEZ LUCINI, F. (2006): op. cit.

sistema policial que logra, a veces sí, a veces no, prohibir su realización a tiempo encontrándose en muchas ocasiones con actos consumados.

Al mismo tiempo, los cantautores captaron la atención de otra parte de la audiencia, no tan politizada, a través de composiciones líricas de gran belleza que complementaron simultáneamente con la adaptación musical de poemas, en ocasiones de poetas contemporáneos políticamente comprometidos, y otras veces de autores consagrados del acervo literario histórico que es rescatado para el gran público.

Pero la influencia de este grupo anima a seguir su ejemplo a un gran número de artistas en el resto de España: en el País Vasco aparece Benito Lertxundi, Imanol y Mikel Laboa, en Andalucía grupos como Jarcha y Aguaviva, Labordeta en Aragón; Paco Ibáñez, desde el exilio, irrumpe en el panorama español; Víctor Manuel, Adolfo Celdrán y Aute entre otros muchos completan el ámbito musical que va a poner banda sonora al proceso de transición política española. Según avanza éste, nuevos e importantes nombres se unen a la lista: Joaquín Sabina, Javier Krahe, Amancio Prada y Luís Pastor. Ahondan en la veta artística y continúan desde diferentes posiciones y con una gran calidad el universo de cantautor. Los años 80 serán un periodo en el que la lucha por alcanzar la libertad se verá sustituido por la denuncia de la marginalidad y la diferencia social, la profundización en la faceta más lírica de los artistas y la aparición de un nuevo movimiento cultural en el entorno musical con el que van a tener que compartir espacios: la movida⁷³. Nuevos cantautores aparecen en los años 90, cuyos modelos están en la generación anterior: Javier Álvarez, Ismael Serrano, Pedro Guerra, o Quique González son algunos de los nombres más destacados de la última ola. Autores que no han vivido la dictadura y dejan traslucir en sus letras otros universos estéticos, comprometidos con nuevas realidades. Las injusticias ya no vienen de la falta de la libertad, sino del mundo globalizado.

Pero el aspecto que más nos interesa en esta memoria es el importante papel que, ya hemos dicho, cumplieron los cantautores en la recuperación y

⁷³ “Los 80 trajeron la movida madrileña, la nueva ola pop. Para muchos protestar con una guitarra ya no tenía sentido y los cantautores entraron en crisis. ..Así que Joaquín Sabina, Suburbano, Luís Pastor, trovadores surgidos en la época de la transición, lo tuvieron más difícil.”, V.V.A.A. (2000): **Un país de música: “Poetas y cantautores”** (CD), Madrid, El País.

popularización de la poesía a través de diferentes adaptaciones⁷⁴. Paco Ibáñez introdujo en su repertorio una muestra muy importante de todas las etapas de la literatura castellana, siendo especialmente importante su papel en la recuperación de los autores medievales y barrocos; Amancio Prada populariza la poesía mística de San Juan de la Cruz y Santa Teresa; Serrat engrandece aún más a Antonio Machado y a Miguel Hernández y así una larga lista. Muchos poemas y poetas recobraron, de este modo, vida y se acercaron al público no lector a través del oído; algunos de ellos han quedado ya indisolublemente unidos con sus cantores.

En definitiva, los cantautores ayudaron a canalizar toda una serie de sentimientos de libertad y de oposición a un régimen que les resultaba inaceptable y, una vez caído éste, se reconvirtieron en críticos de la sociedad que había surgido del cambio y, más allá, hoy en día, del nuevo sistema mundo surgido en la década de los 90. Pero no solamente ejercieron un papel de compromiso político; esta faceta no debe ocultar otra realidad evidente: la mayor parte de ellos crearon obras musicales de gran calidad e indiscutible valor que quedarán en la memoria de muchas generaciones. Su valor como autores líricos los hace merecedores para muchos del título de poetas.

Todo lo dicho nos lleva a valorar la presencia de los cantautores en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE; los objetivos socioculturales, en este caso de la “cultura”, “Cultura” o incluso la “Kultura” pasan por un conocimiento de la realidad musical y, por lo tanto, de nuestro objeto de estudio. El conocimiento de la realidad histórica española pasa también por un análisis de la transición así como la hispanoamericana por los diversos procesos revolucionarios y contrarrevolucionarios. Y, en este análisis, es imposible desvincular la movilización de ciertos sectores sociales y su toma de conciencia a través de la acción transgresora que conciertos y canciones suponían: ¿Se puede creer que se conoce la historia española contemporánea sin saber qué fue la Nova canço? Siendo aún más claros: ¿es posible decir que se conoce la historia sin entender la trascendencia de canciones como “L'estaca”, “Al alba” o “Libertad sin ira”? ¿Se puede hablar de música

⁷⁴ “Los cantautores han cumplido y cumplen la función de acercar la poesía a la canción y de extender su resonancia. La poesía, siempre minoritaria, se ve impulsada por las voces de los cantautores a una altura insospechada.”, AGUIRRE ORTIZ, Javier (2006): “De la poesía cantada” en *Realidad literal* (<http://www.realidadliteral.net/6paginall-11bb.htm>).

hispanoamericana y no colocar en este contexto a Víctor Jara, o Mercedes Sosa? En un plano cultural más concreto, ¿es posible hoy en día disociar la poesía de Antonio Machado de la música de Joan Manuel Serrat, o a Paco Ibáñez de Quevedo, Jorge Manrique o del Arcipreste de Hita? La respuesta parece, a nuestro parecer, evidente, y es por ello que consideramos que música, poesía y cantautores van unidos en un producto que presenta gran interés desde los puntos de vista histórico y cultural y con grandes posibilidades de desarrollo en la enseñanza de Español Lengua Extranjera.

En el final de este capítulo dedicado a los cantautores y su valor cultural es obligado, por su gran presencia en el presente trabajo y por su relevancia en el ámbito de la cultura española, incluir un comentario sobre los creadores flamencos y la importancia de la poesía en sus composiciones. A partir de la renovación que en este contexto musical comienza en las últimas décadas del siglo XX, y que incorpora nuevas sonoridades y tendencias que despiertan las iras de los flamencólogos más ortodoxos, Jazz, Blues, ritmos brasileños o pop empiezan a aparecer sutilmente entremezclados en las notas de los cantautores dando una nueva frescura a un género al que le ha costado salir de sus principios más clásicos. Creadores como Enrique Morente, Manzanita, José Meneses o Camarón son ejemplos claros de este cambio.

4- LA INTEGRACIÓN DE POESÍA Y CANCIÓN

Poesía y canción: rasgos comunes.

No puede resultar extraño que, después de todo lo señalado, afirmemos que las disciplinas que trabajamos de forma conjunta en la presente memoria tengan desde siempre una relación muy íntima, hasta el punto que gran parte de la poesía nació como canción, y un gran número de canciones pueden considerarse poesía. Por lo tanto, el análisis que pretendemos realizar en estas líneas es, en cierto modo, un ejercicio de redundancia que nos servirá para recalcar el carácter poético de la canción.

De hecho, la definición de canción como composición en verso cantada con música no hace más que seguir esta línea. El origen de la poesía está históricamente unido a la música, y esta relación es más visible cuando analizamos los orígenes de las diferentes literaturas nacionales⁷⁵. Sería, por tanto, posible señalar que es en tiempos relativamente recientes cuando se ha producido su escisión⁷⁶; separación que, como vamos a ver, no es definitiva y recupera la unidad con frecuencia⁷⁷.

En principio, pues, los rasgos que relacionan ambas formas artísticas pueden ser todos, en cuanto que estaríamos hablando de una misma realidad. Sin embargo, debemos tratar su estudio desde la perspectiva actual, que nos indica que poesía y canción surgen en la mayor parte de los casos como producciones claramente diferenciadas. Aún así seguimos encontrando rasgos comunes. Estos serían:

⁷⁵ “En todas las lenguas existe una clara relación entre folklore y literatura.”, PARÉS GRAHIT, María (2000): “Jugar y divertirse en clase de español con los viejos romances y las canciones tradicionales: una propuesta seria” en *Actas del VIII Seminario de dificultades Específicas de la enseñanza del Español a lusohablantes*. Sao Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.

⁷⁶ “Sucede que en el presente ambos caminos están separados, y los poetas componen sus versos al margen de la música. Pero en realidad no hay demasiada diferencia entre la actividad del poeta y la de un cantautor que escribe cuidadosamente la letra de su canción: los modos de expresión y de construcción son fundamentalmente los mismos.” Rico, F. et alii. (2002): **Lengua castellana y Literatura. 1 Bachillerato**, Madrid, Santillana, p.214.

⁷⁷ “La íntima conexión de la lírica con la música se pone de manifiesto en el hecho de que muchos poemas acaban siendo musicados y cantados, algo que nadie haría con el fragmento de una novela o con un cuento.” Ibidem.

- Son muestras reales de lengua que están dirigidas a un público nativo.
- Son reflejos culturales de la sociedad y tiempo que los produce.
- Su tamaño es relativamente pequeño, no superando habitualmente la extensión de una cuartilla.
- Integran realidades coherentes y completas⁷⁸.
- La carga afectiva de poemas y canciones suele ser alta.
- Poseen un ritmo marcado y manifiesto, que se logra a través de repeticiones, paralelismos, aliteraciones, rimas, construcciones silábicas o acentuales⁷⁹.
- Se producen con intención estética; por lo tanto, poseen un carácter lúdico intrínseco.
- El lenguaje utilizado para su composición es similar, estando presentes en ambos elementos tales como oraciones cortas, frases incompletas, uso de registros variados o evocación de sensaciones⁸⁰.
- Asimismo, este lenguaje común incluye licencias lingüísticas comunes como metáforas, símiles, comparaciones, etc...

Además de todos estos aspectos, y recuperando las características particulares que ya señalamos tanto para canciones como poemas, podemos decir que los poemas musicalizados son interesantes para su uso en el aula de ELE por los siguientes aspectos:

- Son un estímulo tanto para despertar el interés por la lectura de los autores analizados como por el cantautor que interpreta la adaptación musical.
- Ayudan a desarrollar el sentido estético y el sentido crítico, así como la competencia cultural de la lengua de estudio y la competencia literaria general del alumno.
- Son un recurso familiar y accesible por los alumnos.

⁷⁸ BLANCO FUENTE, Elena (2005), op. cit., p.13.

⁷⁹ SANTOS ASENSI, J. (1997): op. cit. p. 132.

⁸⁰ Vd. ABIO, Gonzalo. y BARANDELA, Ana Margarita (2000), op. cit.

- Existe una gran variedad de registros que hacen posible una gran adaptación y adecuación del material a los niveles y a la tipología del alumnado.
- Son ideales para el desarrollo de material didáctico en los campos de las cuatro destrezas básicas, que además pueden actuar de forma independiente o integrada dentro de otras unidades didácticas.

Desde nuestro punto de vista las ventajas que presenta la combinación de ambas disciplinas son incontestables. El único “pero” que podríamos señalar es que la unión de elementos musicales y literarios puede hacer menos presente a uno de ellos en la atención del estudiante; sin embargo este argumento puede ser planteado en diferentes términos: el poema musicalizado refuerza la emotividad y atención del lector y lo hace más cercano⁸¹.

Hay que seguir insistiendo en que, a pesar de que la diferenciación entre poesía y canción parte de la predisposición del autor y de la presencia o no de música, siguen presentándose ocasiones en las que no se puede sino dudar ante ciertas letras de canciones que pueden ser recitadas sin música⁸².

⁸¹ “La poesía, al ser cantada, tal vez no es escuchada con el mismo rigor –la atención se dirige a la música y sólo tangencialmente a la letra; pero la música puede también potenciar la expresividad del poema-. La canción (...) acompaña y potencia el texto...”, AGUIRRE ORTIZ, Javier (2006): op. cit.

⁸² “¿Quién duda de la belleza lírica de muchas canciones de Serrat o de Aute o de Joaquín Sabina, todos ellos con piezas hermosísimas? (...) ¿Podrían leerse en un libro –sus letras- olvidando la música y la voz? ¿Serían lo mismo? Me parece que el tema está aún por debatir”, Villena, Luís Antonio de (2001) “Trovador en juglaría” en *El Mundo* (31/10/2001) citado en NEYRET, Juan Pablo (2004): “Catorce versos dicen que es Sabina: canción y poesía en ‘Ciento volando’” en *Espéculo* (UCM), nº 20.

Poesía, música y materiales de ELE.

La idea que se plantea en esta memoria es la de la utilización de poesía musicalizada en la enseñanza de español a extranjeros y no es nueva: ya comentamos en el prólogo que desde la aparición del primer disco de Paco Ibáñez musicalizando a Federico García Lorca y a Luís de Góngora éste se convirtió en material muy utilizado para el aprendizaje de ELE. Es, asimismo, verdad que los escasos manuales que existían por los años 60 y 70 no incorporaron estas versiones. Hoy en día, como vamos a ver, si bien de forma aislada y con objetivos no homogéneos, ya aparecen poemas con esta estructura en diversos manuales de español. Utilizando una muestra de 37 manuales⁸³, de diferentes niveles, nos hemos encontrado que aparecen 13 canciones que son poemas musicalizados, en algunos casos con interés en su carácter literario y en otros en el musical. Los poemas serían los siguientes:

Libro de texto	Título poema/canción	Autor poema	Cantautor	Pág.
PARA EMPEZAR	<i>Con tres heridas</i>	Miguel Hernández	Joan Manuel Serrat	100
	<i>Cantares</i>	Antonio Machado	Joan Manuel Serrat	262
PLANETA ELE 3	<i>No sé por qué piensas tú</i>	Nicolás Guillén		32-35
ESTO FUNCIONA	<i>Te quiero</i>	Mario Benedetti	Nacha Guevara	
	<i>Me matan si no trabajo</i>	Nicolás Guillén		
INTERCAMBIO 1	<i>La muralla</i>	Nicolás Guillén	Los Calchakis	108
VEN 1	<i>Guantanamo</i>	José Martí		26
	<i>Me queda la palabra</i>	Blas de Otero	Aguaviva	166
VEN 3	<i>Gracias a la vida</i>	Violeta Parra	Violeta Parra	16
HACIA EL ESPAÑOL. Nivel Básico	<i>Guantanamo</i>	José Martí	Joselito Fernández	
SUEÑA 4	<i>Guantanamo</i>	José Martí		64
	<i>Círculos viciosos</i>	C. Sánchez Ferlosio	Joaquín Sabina	136
UNA RAYUELA	<i>La muralla</i>	Nicolás Guillén		85

⁸³ Los manuales consultados para esta muestra son los siguientes: *Para empezar, Esto funciona, Intercambio 1, Ven 1, Ven 2, Ven 3, Rápido, Hacia el español (nivel básico), Sueña 4, Una rayuela, Mis primeros días en secundaria, Mañana 1, Mañana 2, Español segunda lengua (Educación secundaria), Rápido rápido, Eco 1, Gente 1, Gente 2, Prisma B2, Pasacalle, Es español 2 (nivel intermedio), Así es el español básico, ELE 1, ELE 2, Materia Prima, Abanico, Adelante, Redes (nivel 1), Español en marcha, Cumbre (nivel elemental), Canal joven en español (nivel 1), Nuevo ELE inicial 1, Nuevo ELE intermedio 2, Planeta ELE 1, Prisma B1, Progresos, Estudio ELE A1*

En un primer análisis, se puede ver que la poesía musicalizada aparece, en relación con el total del material literario en los diferentes materiales, en un porcentaje muy pequeño⁸⁴. Un segundo punto que destaca es en la coincidencia en la elección. Así, la canción *Guantanamera* aparece en tres ocasiones⁸⁵ y *La muralla*, de Nicolás Guillén, en dos. Entre los intérpretes aparecen Joan Manuel Serrat en dos de sus versiones más conocidas de Antonio Machado y Miguel Hernández, Nacha Guevara, Los Calchakis, Joselito Fernández, Aguaviva, Joaquín Sabina (interpretando uno de sus temas, basado en un texto de Chicho Sánchez Ferlosio y que consideramos como poema porque el libro parece abordar el uso del mismo como si de tal se tratase) y Violeta Parra (concretamente su canción *Gracias a la vida* que no nos resistimos a incluir en la categoría de poema por sus posibilidades de trabajo literario). No parece, por tanto, que sea un material que goce de alto reconocimiento entre los autores de manuales de español⁸⁶, pero su mínimo porcentaje denota que, aunque no desarrollado, no es desconocido ni nuevo en el mundo de enseñanza de ELE. Otra característica ineludible de la presencia de canciones y literatura en la enseñanza de lengua, y que no podía más que presentarse en este caso, es la presencia de este tipo de material al final de las unidades.

Si analizamos la forma de tratar los materiales para su uso didáctico nos encontramos con una situación curiosa. En casos como los de *Para empezar* el texto se presenta de manera directa y sin ningún tipo de referencia ni ejercicio relacionado. En el caso de *VEN* los poemas están igualmente presentados sin ningún ejercicio y haciendo sencillamente una reseña referente al autor del

⁸⁴ Con respecto a la presencia y análisis del material literario de los manuales de ELE vd. MARTIN PERIS (2000), op. cit.

⁸⁵ La canción *Guantanamera* es relativamente conocida fuera del ámbito hispano, por lo que es más que probable que su inclusión busque la utilización de este aspecto para incentivar al alumno más que su carácter literario.

⁸⁶ Sin embargo, creemos necesario resaltar un dato: en el contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, Mark Lloyd (LLOYD, Mark (2006): "Songs for Swingin' Teachers" en *IH Journal*, Issue 20, Spring), realiza un análisis de las canciones en los manuales de EFL (Vd. www.ihjournal.com). Ninguna de las canciones está basada en poemas. Este dato nos lleva a pensar que, a pesar de su presencia simbólica, la canción-poema heredada en parte de los cantautores dejó una huella profunda en el sustrato cultural hispano.

texto y de la versión musical. *Una Rayuela*, libro dirigido a la enseñanza de español a niños hace exactamente lo mismo y no queda claro si quiere aprovecharse de su parte literaria o de su parte musical. Para *Sueña 4* música y texto son el precalentamiento a un ejercicio cultural sobre la música latina. En *Círculos viciosos* propone un ejercicio de expansión o creación poética siguiendo el modelo dado. De todos los casos el único libro que parece desarrollar de una manera más amplia el texto es *Planeta ELE*, que sin embargo deja en un segundo plano al intérprete que ni siquiera aparece nombrado. En definitiva, podemos decir que la presencia de poesía musicalizada en la enseñanza de español es puramente anecdótica y sin un desarrollo de las múltiples posibilidades que posee.

Resumiendo y, a modo de conclusión para la parte teórica, debemos volver a resaltar que el uso de los poemas adaptados por los cantautores es de una gran versatilidad: presenta todas las ventajas del uso de textos literarios en clase y de las canciones. Es un material real que se puede utilizar para desarrollar las cuatro destrezas: comprensión oral utilizada como audición, comprensión escrita de un poema, expresiones escrita y oral con las actividades adecuadas; aporta información cultural sobre la lengua de aprendizaje y sobre los aspectos culturales de carácter universal y, por último, ayuda al desarrollo de la competencia literaria del alumno. Su uso como elemento de enseñanza de literatura española es un reto que resulta interesante y, creemos, es una opción que puede resultar atractiva para el alumno extranjero que comienza a profundizar en el estudio de la lengua castellana.

PARTE SEGUNDA:

PROPUESTA DE CURSO DE LITERATURA

PARTE SEGUNDA:

PROPUESTA DE CURSO DE LITERATURA

1- LAS UNIDADES DIDÁCTICAS Y LAS FICHAS: CRITERIOS DE REALIZACIÓN.

El curso de literatura a través de la música de los cantautores está dirigido a alumnos de ELE que quieren incrementar sus conocimientos de literatura española o bien mejorar su competencia sociocultural en español. Está dirigido a alumnos que, en principio, tienen un conocimiento amplio de la lengua (B2-C1); sin embargo, los poemas han sido escogidos para poder ser utilizados, de acuerdo a las características de los mismos, y tratados de manera separada, en todos los niveles de aprendizaje.

El curso se ha dividido en ocho unidades didácticas que abarcan la historia de la literatura de una forma lineal, desde la aparición de los primeros textos en romance hasta nuestros días. El tema 1 comprende la Edad Media (siglos XI-XV); el tema 2 la literatura renacentista (siglo XVI); el tema 3, la literatura barroca (siglo XVII); el tema 4, la literatura del siglo XVIII XIX; el tema 5, la literatura en el cambio de siglo (Modernismo, Regeneracionismo, Generación del 98 y el Novecentismo); el tema 6, la Generación del 27; el tema 7, la literatura hispanoamericana del siglo XX y el tema 8 la literatura española posterior a la Guerra civil con un epílogo dedicado a la literatura del exilio. Esta división deja de lado algunos aspectos tales como las literaturas españolas en lengua no castellana y la literatura latinoamericana colonial, no porque se consideren de menor relevancia, sino por un criterio de espacio que obliga una síntesis excluyente e injusta⁸⁷. Es necesario señalar que hay gran cantidad de material en gallego y catalán dentro del campo de la poesía musicada⁸⁸.

⁸⁷ El debate sobre los términos “española”, “castellana” y todas las connotaciones geográficas, culturales e históricas que repercuten en la creación de una historia de la literatura pueden ser debatidos largo y tendido, pero no es el objetivo de este trabajo. Nos limitaremos a abordar la elaboración del curso considerando la literatura en idioma castellano, con la importante

Cada uno de las unidades señaladas contiene una introducción teórica a las características literarias de la época y unas fichas de autores cuyo número varía según el tema.

La introducción teórica: tiene una extensión de dos páginas en las que, a su vez, hay varios apartados:

- Un esquema general del periodo.
- Un resumen teórico de los movimientos literarios.

El esquema incluye un diagrama en el que aparece de forma básica, la temporalización, los movimientos o grupos literarios más importantes, los géneros y los principales autores del mismo. Este modelo, sin embargo, varía según las necesidades de concreción y las características de la época abordada; así, la unidad 1 se esquematiza a partir de los siglos, no de los géneros; en la unidad 4 se parte de los movimientos y en la unidad 7 no se incluye el teatro debido a su papel secundario

El estilo en el que se han escrito estos apartados ha buscado la sencillez, si bien el vocabulario utilizado ha sido más técnico que en las fichas, lo que puede acarrear que el alumno necesite aclaraciones concretas de vocabulario por parte del profesor.

Las fichas: cada una de ellas ocupa una extensión máxima de un folio por una sola cara. Se ha buscado que aporten toda la información necesaria para trabajar sobre el texto literario y los autores en un único espacio lo que, en ocasiones, ha generado problemas de condensación de información. En la medida de lo posible se ha procurado que la sensación que produzca en el alumno no sea de “apelotonamiento”, aunque somos conscientes de que esto no se ha evitado en el caso de algunas fichas, especialmente las que comprenden la Edad Media.

Las fichas están dedicadas cada una a un autor, cuyo nombre las encabeza y las nombra. La excepción a este modelo es la ficha 1, que se

ausencia ya reseñada, y añadiendo algún apunte en el nacimiento del castellano referido a las otras lenguas romances (mozárabe y galaico-portugués)

⁸⁸ Vd. para buscar ejemplos de estas versiones las discografías de Amancio Prada, Raimon o María del Mar Bonet.

refiere a la figura del Cid, y en la que no se parte del Cantar, sino de un romance; para su mejor inserción en la cronología se prefirió tratar el tema desde el personaje histórico y no desde la obra en sí.

Las partes básicas de las fichas son las siguientes: una biografía del autor literario, una biografía del intérprete, un retrato, fotográfico o pictórico del poeta y por último una fotografía del cantautor. Se ha colocado la información del poeta en la parte superior y la del cantautor en la inferior. Las biografías se han escrito proporcionando una serie de datos básicos: lugar y fecha de nacimiento, acontecimientos importantes de su vida, lugar y fecha de muerte e importancia y relevancia de su obra artística. Se ha procurado, en la medida de lo posible, simplificar la expresión al máximo; se han utilizado, preferentemente, descripciones en presente y en pretérito.

En algunas fichas este esquema básico se ha modificado. En las fichas en las cuales el cantautor ya aparecía reseñado con anterioridad nos ha parecido pertinente no repetir el material y hacer referencia al artífice de la versión, por lo que únicamente habrá que buscar la ficha en la cual está biografiado. Esto ocurre con dos autores: Paco Ibáñez, autor de cinco de las canciones que se presentan en el disco, y Amancio Prada, autor de dos. En algunas de estas fichas se ha aprovechado la disponibilidad de espacio para añadir información extra de interés (ficha 3, explicación de la importancia de las coplas; ficha 4, una profundización en el romancero; fichas 10 y 11, definiciones del conceptismo y culteranismo; ficha 13, nota sobre la fábula). En la última ficha del trabajo se añadió una pequeña reseña sobre la literatura del exilio debido a la dificultad que entrañaba su situación en cualquiera de los marcos de las últimas unidades, tanto en la literatura americana como en la de posguerra.

Los poemas: fueron elegidos con la intención de abarcar en toda su extensión temporal la historia de la literatura española. Todos ellos, por supuesto, tienen una versión musical más o menos conocida. La dificultad de selección ha estado relacionada con el hecho de que Edad Media, Renacimiento y Barroco no son espacios literarios que hayan atraído excesivamente la atención de músicos y cantautores, lo cual ha hecho muy difícil, en ocasiones imposible, encontrar musicalizaciones que pudieran

utilizarse en esta memoria. La solución a esta falta de interés ha venido de la mano de Paco Ibáñez, cuyas versiones recogen la totalidad de las épocas señaladas, con el inconveniente de tenerlo presente en exceso a lo largo de las primeras fichas.

Se ha conservado, en general, la versión original de los poemas (de acuerdo a las ediciones que aparecen en la bibliografía) tanto en las grafías como en el orden, salvo algunas excepciones relacionadas con problemas de comprensión (como en el caso de la ficha 2), de extensión (como en las fichas 3 y 29), o simplemente porque la versión musical “descolocada” se ha popularizado de tal manera que no hemos considerado que fuera posible explicar por qué texto y canción no coinciden (ficha 30, poema *Te quiero* de Mario Benedetti). En la obra *Aristóteles lo dijo* se ha preferido presentar de forma paralela la versión original y la adaptación al castellano actual de Paco Ibáñez; en las *Coplas* de Manrique sólo se han escrito las estrofas de la versión musicalizada; los *Versos Sencillos* de José Martí suelen ser la base para las diferentes versiones de la canción *Guantanamera*, y se han utilizado únicamente los que aparecen en la versión de Compay Segundo; el *Romance sonámbulo* se ha incluido entero para la mejor comprensión y explicación del significado, a pesar de que la versión utilizada no incluya más que seis estrofas; el poema de Neruda se presenta en el orden en el que aparecen en la canción, a pesar de que se señale el orden real de cada estrofa en la parte superior. Asimismo, y esto es necesario advertirlo, falta un verso inicial que la versión musical no ha incluido.

En los títulos de las canciones se ha conservado el título original del poema, salvo en aquellos en que, o bien no tienen en su formato original, en cuyo caso se ha preferido utilizar el que el adaptador ha preferido (por ejemplo, en el caso de *oh sombra!*), o bien el título general corresponde a un poema de gran longevidad y el cantautor ha utilizado unas estrofas con una temática independizada del concepto general de la obra (como es el caso de *Por tu cuerpo*). En el caso de *Versos sencillos* se ha preferido añadir también el título por el que normalmente se reconoce la letra.

En cuanto al número de poemas, se ha establecido en 36. La distribución por épocas es muy desigual; las primeras unidades presentan un número de poemas reducido, que en muchos casos ha costado reunir, mientras

que en las últimas ha sido necesario un importante trabajo de selección debido a la abundancia de canciones y autores.

Las canciones y los intérpretes. La selección de los poemas ha estado condicionada a la existencia de versiones musicales basadas en ellos. En algunos casos la selección se ha llevado a cabo dentro de una gran variedad; en otros, muy a nuestro pesar, ha sido necesario acudir a versiones únicas que repetían autor⁸⁹. Se ha procurado que las interpretaciones que se nombran en las fichas sean lo más fieles a la poesía original, sin embargo, esto no ha sido posible en todos los casos. Así, podemos encontrar pequeñas variaciones especialmente destacables en las versiones que los cantautores flamencos interpretan, que creemos no afectan al significado del original; por otro lado, éstas no van a suponer un problema de especial dificultad para el alumno.

En los casos en que se presenta el poema completo, y la versión musicalizada solo está presente parte de éste, se ha resaltado con negrita la parte del texto que el interprete va a cantar (esto ocurre en *Llana de amor viva* o en el *Romance sonámbulo*).

Los intérpretes de los poemas son cantores contemporáneos y, en su mayor parte, que siguen en activo en el mundo musical. El título del trabajo, *Poesía y cantautores* deja clara la tipología que aparece de forma mayoritaria. Si tomamos de manera amplia la definición de cantautor⁹⁰ podríamos insertar en ella a la mayoría de los artistas que nombramos, pues en su conjunto han compuesto sus propios temas. Sin embargo, si los identificamos con los aspectos culturales y subjetivos que definen a un cantautor, a nuestro juicio, de los 32 que aparecen únicamente 18 responderían a este modelo⁹¹. Se han escogido tres artistas del mundo flamenco⁹², cinco cantantes del panorama

⁸⁹ Para las diferentes versiones musicales que se pueden encontrar de los poemas consultar el capítulo *La musicalización de la poesía española* de esta memoria.

⁹⁰ Vd. en la primera parte el capítulo dedicado a los cantautores en español.

⁹¹ Estos serían: Paco Ibáñez, Víctor Jara, Amancio Prada, Alberto Cortez, Pablo Milanés, Joan Manuel Serrat, Luís Eduardo Aute, Cecilia Todd, Paco Curto, Germán Díaz, Silvio Rodríguez, Daniel Viglietti, Joaquín Sabina, Luís Pastor, Adolfo Celdrán, Mercedes Sosa, Inés Fonseca y Víctor Manuel.

⁹² Enrique Morente, Manzanita y José Menese.

latinoamericano de gran prestigio⁹³, dos folkloristas⁹⁴, tres grupos de estilos muy diferentes⁹⁵ y una cantante lírica⁹⁶. En definitiva, si bien no todos los intérpretes que utilizamos son cantautores, si podemos afirmar que cada uno de los que no lo son de la lista de esta memoria aporta datos y aspectos muy importantes sobre la cultura musical española y latinoamericana, lo cual, a nuestro parecer, justifica con creces su presencia.

Criterios de selección de poemas y cantautores. La lista definitiva de poemas y cantautores ha sido posible después de una continua corrección de la misma intentando encajar un puzzle que al final nos proporcionara un cuadro en el cual aparecieran las principales figuras de la música de autor en el ámbito hispanoamericano al lado de los más grandes escritores en lengua castellana. Lo que en principio puede parecer una tarea más o menos interesante y relativamente sencilla ha sido un trabajo más técnico y difícil de lo que puede sospecharse.

El primer criterio de selección que se ha utilizado ha sido la disponibilidad. El barroco no ha sido una época especialmente atractiva para los cantantes en español, y en la Edad Media y Renacimiento los discos realizados a partir de la producción literaria de dichas épocas es muy escasa. La importancia de este hecho no ha repercutido únicamente en la obligatoriedad de utilizar a ciertos autores (el caso de Paco Ibáñez) de forma forzosa con varios autores, sino que también los elimina para su utilización con otros autores contemporáneos cuyas versiones también tienen gran interés. Puede resultar curiosa la presencia de unos intérpretes como *Electrelane*, que nos presentan varios problemas: primero, es un grupo no hispanohablante cuyo castellano es difícilmente comprensible incluso para un nativo; segundo, no es un grupo especialmente conocido a nivel general, lo que puede provocar una falta de interés en alumnos y profesores; en tercer lugar, el género musical en el que se ha realizado la adaptación no comparte formas con la mayoría del

⁹³ Nydia Caro, Compay Segundo, María Dolores Pradera, Nacha Guevara y Loquillo.

⁹⁴ Joaquín Díaz y Cecilia Todd.

⁹⁵ Quilapayún, Electrelane y Tierra Santa.

⁹⁶ Teresa Berganza.

resto de cantantes. Sin embargo, no nos hemos resistido a incluirlo en base a una sola razón. Son los únicos músicos que se han atrevido a ponerle música a Juan Boscán.

El segundo criterio ha sido la variedad. Se ha intentado que este trabajo abarque el mayor número de autores posible para un mayor conocimiento del panorama musical en español. Es importante volver a señalar en este punto algo que resulta evidente y que ya hemos analizado en el apartado anterior: la mayoría de los intérpretes son cantautores, pero un gran porcentaje de ellos no se le puede clasificar como tales. Ahora bien, lo que podría considerarse un rasgo que empobrece el planteamiento y objetivo general de esta historia de la literatura es, a nuestro juicio, un elemento que contribuye a hacer más rica la enseñanza de los aspectos culturales en la clase de ELE, pues da pie a hablar del folklore, del flamenco y de diferentes estilos musicales modernos que van desde la música más comercial hasta el rock duro⁹⁷.

A la hora de elegir los poetas, asimismo, se ha escogido aquellos que se consideran de forma general como los más significativos⁹⁸. Por supuesto, es fácil comprobar que faltan nombre importantes; la causa de su ausencia seguramente esté en dos razones principales: la falta de versiones musicalizadas, conocidas por el autor de esta memoria, de sus poemas⁹⁹, o por una razón de espacio que obliga a establecer un número máximo de autores¹⁰⁰. Contradictoriamente, si nos podemos encontrar con figuras noveles que aun no son conocidas por el gran público, pero cuya obra es, a nuestro parecer, muy interesante y se ha atrevido con la poesía de algunos de los grandes poetas¹⁰¹.

Finalmente, hay que señalar que, en este caso, los aspectos sintácticos y morfológicos han quedado relegados a un plano secundario; no se ha

⁹⁷ Esta variedad se ha intentado complementar con una amplia discografía comentada en el último capítulo y que permite al profesor realizar su propia elección y adaptación.

⁹⁸ Por lo tanto, y aún viajando a contracorriente de las tendencias actuales (Duff & Maley, op. cit., p. 9) estamos planteando la presencia de autotes –más que textos- en el contexto de la historia de la literatura, y las nuevas posibilidades que estos pueden tener a la hora de realizar ejercicios de lengua.

⁹⁹ Sorprende, con respecto a este asunto, el nulo interés que ha despertado Garcilaso de la Vega entre los cantautores.

¹⁰⁰ Lo que justifica, aunque seguramente no muy convincentemente, la ausencia de autores muy musicalizados como, por ejemplo, León Felipe.

¹⁰¹ Como, por ejemplo, Germán Díaz e Inés Fonseca.

buscado que tengan un nivel gramatical o de comprensión asequible o asimilable a un grupo concreto, sino que más bien se ha buscado que en el curso fuera una visión global de la literatura española. Los peligros de esto son claros: por un lado, la generalización conlleva simplificación y ésta puede, en algunos casos, olvidar aspectos muy importantes. Por otro lado, El no seleccionar los textos de acuerdo a niveles concretos de lengua puede hacerlos inasequibles a los niveles iniciales de aprendizaje. El primer aspecto, aunque inevitable, se puede refutar con una explicación muy simple: este curso de literatura no pretende profundizar, sino más bien servir de introducción a la literatura en español, dando una visión general de las principales corrientes literarias y sus autores. Con respecto a la dificultad en el nivel de comprensión, una visión en conjunto del curso muestra una gran variedad de grados de lengua en los poemas, con lo cual individualmente tratados podemos encontrar material para todos los niveles de aprendizaje. Un mayor hincapié en los poemas más apropiados para cada nivel particular de aprendizaje convierte el curso en un material versátil para todos los niveles. De cualquier manera, es indudable que, en este caso, el trabajo del profesor no es buscar material para un nivel determinado, sino asignar y adaptar los materiales a los diferentes niveles. De cualquier modo, las adaptaciones deberían ser necesarias en los niveles iniciales (A1, A2, B1), y nada significativas a partir de los niveles altos (B2 en adelante).

2- HISTORIA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA: POESÍA Y CANTAUTORES.

a. Programación

El siguiente curso de Historia de la literatura española, dirigido al ámbito de la Enseñanza de Español Lengua Extranjera (ELE), pretende desempeñar un papel introductor en el conocimiento de la literatura en español, a través de unos principios teóricos mínimos y la presentación de textos por medio de las diferentes musicalizaciones que cantautores e intérpretes de diferentes estilos han realizado.

1-PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN La programación de *Historia de la Literatura Española* que presentamos está dirigida a alumnos que estudien español como lengua extranjera y responde a la necesidad de complementar el conocimiento lingüístico con aspectos culturales que estos alumnos pueden tener inquietud por adquirir. Está, por tanto, dirigido a estudiantes que ya se encuentran en el proceso de adquisición de un dominio medio/alto del idioma.

La historia de la literatura española que presentamos comienza en el siglo XI, con la aparición de los primeros textos en lengua romance y llega hasta nuestros días. El objetivo final de este curso es el conocimiento de este periodo evolutivo y la comprensión de los principales movimientos literarios, así como de sus más destacadas figuras.

Se considera que, desde esta materia, haciendo hincapié en la comprensión de los movimientos literarios y en el análisis de textos básicos de los autores más importantes, nuestro alumnado contará con una útil herramienta para profundizar en el conocimiento del español y de su cultura, facilitando su uso y su aprendizaje futuros. Asimismo, se espera que los alumnos adquieran una formación cultural general que repercuta en el desarrollo de su competencia literaria. Por último, el método de presentación de los textos a través de la música pretende que se formen en un aspecto cultural paralelo como es el de la música contemporánea del ámbito hispano y sus intérpretes.

La adscripción del curso a niveles no iniciales de enseñanza del español presupone que el alumno ya ha tenido un contacto mínimo con la realidad cultural del español, tanto musical como literaria, a través del estudio de la lengua. Este estudio, sin embargo, no ha sido articulado hacia la inserción de esos conocimientos en un marco que le dé un valor histórico y explique los aspectos que lo relacionen con antecedentes y sus influencias. La visión general del mundo literario que aportamos va a intentar mostrar esta coherencia proporcionando un esquema básico para su comprensión. Insistimos en el carácter introductorio a una materia con la que el alumno no ha tenido un contacto profundo y que favorecerá que éste desarrolle facultades de interrelación con la realidad del español.

La programación del curso, por otro lado, desarrollará diversas funciones: la formativa, proporcionando conocimientos nuevos en el campo de la literatura y del español, favoreciendo la madurez intelectual y humana de los alumnos, así como el desarrollo de la capacidad para adquirir otros saberes y habilidades; la propedéutica, o preparatoria, como tránsito a otros estudios más profundos, proporcionando conocimientos básicos y estrategias de aprendizaje para afrontarlos; y la orientadora, facilitando la preparación para conocerse así mismo, y para desarrollar sus capacidades de tomar decisiones conscientes y apropiadas.

La programación sigue (con la excepción parcial de la literatura americana del siglo XX) un orden cronológico y considera de manera breve diversos factores que intervienen en el proceso histórico-literario estudiado. La programación toma en consideración los principales factores literarios y culturales dejando de lado los importantes aspectos históricos, sociales y económicos por la necesidad de síntesis que demanda un curso introductorio.

Pretendemos que los alumnos sean conscientes de que la historia de la literatura español es compleja y llena de matices que la relacionan con los procesos culturales mundiales así como es cuna de particularismo de relevancia. Es, también, reflejo de la sociedad que la creó y a través de ella podemos descubrir los mecanismos culturales y de pensamiento que han dado lugar a las realidades actuales. En definitiva, que aun cuando el curso está planteado a partir de contenidos mínimos que logren que el alumno conozca

los conceptos clave de la literatura española a través de su estudio histórico, los estudiantes deben ser conscientes de la complejidad y riqueza de la producción literaria en lengua española tanto en su conocimiento histórico como contemporáneo.

2.- OBJETIVOS GENERALES.

1. Ampliación del dominio de la lengua española.
2. Conocer los principales movimientos literarios en lengua castellana.
3. Conocer y leer a los principales autores en lengua española así como sus obras más importantes.
4. Ampliar la competencia literaria del alumno.
5. Conocer los movimientos musicales contemporáneos en español así como sus principales intérpretes.
6. Conocer y valorar la aportación cultural de España y Latinoamérica al mundo.
7. Relacionar la cultura propia de cada estudiante con la cultura española.
8. Incentivar el hábito lector.

3.- CONTENIDOS PARA HISTORIA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA:

Los contenidos del curso quedan presentados a través de las siguientes Unidades didácticas:

3.1 Conceptos:

UNIDAD 1: EDAD MEDIA

- La literatura medieval española
- El Cid
- Juan Ruiz, Arcipreste de Hita
- Jorge Manrique
- El Romancero

UNIDAD 2: EL RENACIMIENTO

- La literatura renacentista

- Juan del Encina
- Juan Boscán
- Santa Teresa de Jesús
- San Juan de la Cruz
- Fray Luís de León

UNIDAD 3: EL BARROCO.

- La literatura del barroco
- Luís de Góngora
- Francisco de Quevedo
- Lope de Vega

UNIDAD 4: EL SIGLO XVIII Y XIX

- La literatura del XVIII y XIX
- Félix María de Samaniego
- José de Espronceda
- Gustavo Adolfo Bécquer

UNIDAD 5: LITERATURA EN EL CAMBIO DE SIGLO

- La literatura modernista y novecentista
- José Martí
- Rubén Darío
- Antonio Machado
- Juan Ramón Jiménez

UNIDAD 6: LA GENERACIÓN DEL 27

- Literatura y autores del 27
- Federico García Lorca
- Rafael Alberti
- Luís Cernuda
- Pedro Salinas

- Jorge Guillén
- Miguel Hernández

UNIDAD 7: LITERATURA AMERICANA.

- La literatura hispanoamericana
- César Vallejo
- Nicolás Guillén
- Pablo Neruda
- Octavio Paz
- Mario Benedetti.

UNIDAD 8: LITERATURA POSTERIOR A LA GUERRA CIVIL

- Blas de Otero.
- José Agustín Goytisolo
- Agustín García Calvo
- Gil de Biedma.
- José Hierro.
- Pedro Garfias.

3.2 Procedimientos:

- Obtención de información a partir de distintos tipos de fuentes, valorándolas críticamente.
- Colocación cronológica de las principales etapas literarias y de los más importantes autores
- Empleo de conceptos lingüísticos y literarios con rigor y corrección
- Interpretación y comentario de textos literarios y de lenguaje musical básico.
- Descripción de las características básicas y explicación de las causas y consecuencias de los movimientos literarios en lengua española.
- Elaboración de síntesis y de mapas conceptuales.
- Comparación de autores y etapas literarias.
- Utilización de material audiovisual diverso.
- Búsqueda, selección y análisis de información a través de la realización de pequeñas investigaciones.

3.3 Actitudes

- Rigor en el trabajo intelectual e interés cultural.
- Desarrollo de una conciencia crítica.
- Valoración y respeto de otras culturas distintas a la propia.
- Estimulo de investigación propia y autónoma al interior de la clase
- Fomentar la cultura participativa dentro del aula

4. TEMPORALIZACIÓN

El curso tiene una duración mínima de 40 horas lectivas durante un trimestre aproximadamente a razón de tres horas semanales (14 semanas), que puede ser fácilmente modificada. La repercusión propuesta es la siguiente:

UNIDAD	CARGA LECTIVA
U.1 EDAD MEDIA	5 Horas
U2: RENACIMIENTO	5 Horas
U3: BARROCO	4 Horas
U4: S.XVIII/ROMANTICISMO	4 Horas
U5: MODERNISMO/NOVECENTISMO	5 Horas
U6: GENERACIÓN 27	6 Horas
U7: LITERATURA AMERICANA	6 Horas
U8: LITERATURA POSTERIOR G.C.	5 Horas

5.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

Los criterios de evaluación para el curso de *Historia de la literatura: poemas y cantautores* serán los siguientes:

1. Conocer y analizar los procesos y los hechos más relevantes de los movimientos y tendencias literarios del español, situándolos cronológicamente y en relación con los distintos movimientos mundiales.
2. Obtener información relevante procedente de fuentes diversas y valorarla críticamente
3. Analizar las principales figuras de la literatura española señalando los rasgos principales de su biografía y sus obras principales.
4. Comprender y explicar los motivos que conducen de una etapa literaria a otra, señalando los principales cambios que se producen.

5. Señalar las partes principales de un poema, así como señalar el tema, rima y tipología del poema con un vocabulario literario básico.
6. Conocer los principales autores de la canción española y latinoamericana y el porqué de su importancia, especialmente por aquellas canciones que influirán en el panorama cultural, social o político.
7. Leer con independencia, adaptando estilo y velocidad de lectura los textos literarios, dominando el vocabulario literario con excepción de modismos poco frecuentes.

6.- METODOLOGÍA.

Se combinarán una metodología basada en la explicación oral por parte del profesor de los distintos tipos de contenido, para pasar a una metodología más activa que garantice la participación del alumno en su propio aprendizaje. El proceso de adquisición de nuevos conocimientos se hará a través de un esquema de cinco fases: desembalaje de conocimientos, profundización, aplicación o contextualización, síntesis y análisis.

La presentación oral del tema estará precedida por la exposición de un esquema general en el que se enmarcará la explicación siguiente, y por una evaluación de los conocimientos previos sobre el mismo.

Durante el proceso de explicación se fomentará la participación interactiva del alumnado en este con el objetivo de que mejore la comprensibilidad e inteligibilidad de la materia, para superar las probables lagunas que surjan. En esta "interacción" será clave la acción del profesor como director de preguntas-respuestas que ayuden a descubrir las respuestas a los propios alumnos, así como a relacionar estos conocimientos con otros ya conocidos o pertenecientes a su mundo más cercano. Una última estrategia puede ser la de tormenta de ideas. Una vez terminada esta fase, la participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje será básico para la asimilación de los nuevos conceptos. En este sentido, se utilizarán las siguientes estrategias:

- Análisis lingüísticos, léxicos y gramaticales, así como comentarios de textos literarios.
- Audición de canciones basadas en poemas.

- Búsqueda de datos sobre autores e intérpretes que aparecen en el curso.
- Preparación de actividades de tareas de síntesis tales como recitales de poesía o conciertos musicales basados en el repertorio del curso.

La participación del alumno en su propio proceso de aprendizaje y los métodos que hemos señalado para ello se podrán realizar de forma individual, pero también se incentivará en gran parte de los casos su realización con otros compañeros, fomentando el trabajo en grupo y desarrollando las capacidades necesarias para tal situación: solidaridad, coordinación, respeto por las opiniones diferentes, organización, etc...

Con respecto a las prácticas de lengua que se puedan llevar a cabo será el nocio-funcional.

Al finalizar dos o tres unidades se procederá a la prueba de evaluación y calificación correspondiente. Se favorecerá en todo momento la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y se estimulará el interés y el hábito de la lectura a través de referencias literarias.

7.- PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN.

Los procedimientos de evaluación se concretarán en distintas pruebas destinadas a comprobar si el alumno es capaz de:

- Situar cronológicamente las diferentes etapas o fenómenos literarios estudiados.
- Identificar las características de las etapas o procesos analizados, estableciendo sus causas primeras y consecuencias.
- Sintetizar los principales rasgos de un movimiento literario concreto.
- Analizar textos deduciendo las características formales, tipología y significado.
- Identificar los principales autores de cada época, señalando sus características literarias principales y cuáles son sus obras más importantes.
- Definir conceptos básicos del lenguaje literario

También se valorará el trabajo diario en clase y las actitudes en la misma como parte de la evaluación.

Los exámenes a realizar consistirán en dos pruebas escritas, una en el ecuador del curso y otra al finalizar el curso. La puntuación máxima por conocimientos, en las pruebas, será de ocho puntos, reservándose los dos restantes, hasta la puntuación de diez, para:

- el orden y la correcta expresión en la exposición.
- el uso correcto del vocabulario y de la terminología literaria.
- la ortografía y la presentación (márgenes, limpieza, etc.).

Para obtener la calificación de cinco, el alumno deberá demostrar que ha adquirido -al menos- las capacidades señaladas en esta Programación. Las calificaciones superiores a cinco estarán en función del nivel de capacidades adquiridas por cada alumno de su trabajo, y de la continuidad y progresión que haya demostrado en su aprendizaje.

8.- CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.

Los procedimientos de evaluación se concretarán en distintas pruebas destinadas a comprobar si el alumno cumple los criterios mínimos de evaluación reseñados en el punto 5 de la presente programación.

La base para la evaluación del curso serán los siguientes aspectos y pruebas que tendrán el siguiente valor porcentual.

- Un examen de diagnóstico (30 %)
- Un examen final de rendimiento (40%)
- Trabajo realizado en clase (20%)
- Actitud, participación, comportamiento... (10%)

La suma de los porcentajes dará la nota final del alumno.

9.- MATERIALES, TEXTOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS.

Los materiales básicos para el desarrollo de la asignatura serán el texto de estudio de esta programación con sus fichas, la pizarra, el CD con las versiones musicales de los poemas y un reproductor, a partir de los cuales se articularán los contenidos básicos de la asignatura.

Se intentará que el alumno maneje la mayor cantidad de fuentes de información posible, a fin de conseguir, a través de ellas, que adquiera un conocimiento y dominio más pleno y que pueda desarrollar su capacidad de

análisis y de valoración crítica de las obras literarias. Esto, por otra parte, facilitará que la asignatura sea más motivadora y evitará la monotonía.

Si bien el desarrollo de las unidades didácticas y sus correspondientes fichas nos proporcionan una base completa, cabe la posibilidad de que el profesor los complemente con otro tipo de material y les proporcione a los alumnos bibliografía específica sobre los diferentes aspectos de estudio.

10.- ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Las actividades complementarias y extraescolares se podrán realizar en función del desarrollo de la programación. Queda abierta la posibilidad de visitar exposiciones, acudir a alguna conferencia o concierto que pudiera tener relación con la temática del curso y fuera interesante para reforzar o ampliar los contenidos del programa si se presentara la oportunidad.

11- DESARROLLO UNIDADES DIDÁCTICAS

UNIDAD DIDÁCTICA N°1

LA LITERATURA DE LA EDAD MEDIA

OBJETIVOS:

1. Conocer y comprender el marco socio-histórico de la Edad Media
2. Conocer y comprender las características de las obras literarias.
3. Conocer y comprender la importancia de los cantares de gesta.
4. Conocer y comprender la significación de los romances
5. Conocer y comprender la significación de Juan Ruiz.
6. Conocer la trayectoria de Paco Ibáñez, Víctor Jara y Joaquín Díaz.

CONTENIDOS

A. CONCEPTOS.

- Glosas, jarchas y cantigas.
- Los cantares de Gesta
- El Mester de Juglaría
- El Mester de Clerecía
- El Romancero
- Cantautores: Paco Ibáñez, Víctor Jara y Joaquín Díaz.

B. PROCEDIMIENTOS

1. Identificar los orígenes de la literatura castellana.
2. Identificar los rasgos más significativos de la literatura medieval.
3. Describir las características de los autores medievales.
4. Preparación y realización de debates.

EL RENACIMIENTO

OBJETIVOS:

1. Conocer y comprender el marco socio-histórico del Renacimiento
2. Conocer y comprender las características de su producción literaria.
3. Conocer y comprender la importancia de Boscán y Garcilaso
4. Conocer y comprender la importancia de los místicos.
5. Conocer y comprender la significación del *Lazarillo de Tormes*.
6. Conocer y comprender la significación de *La Celestina*.
7. Conocer la trayectoria de Teresa Berganza, Vitier y Amancio Prada.

CONTENIDOS

A. CONCEPTOS.

- Humanismo
- Soneto, lira, silva.
- Poesía mística
- Novela pastoril, bizantina, de caballería, morisca
- Novela picaresca
- Cantautores: Amancio Prada, Víctor Jara y Joaquín Díaz.

B. PROCEDIMIENTOS

1. Identificar los orígenes de la literatura renacentista
2. Identificar los rasgos literarios más significativos del Renacimiento
3. Describir las características de los autores renacentistas.
4. Preparación y realización de debates.

UNIDAD DIDÁCTICA N°3

EL BARROCO

OBJETIVOS:

1. Conocer y comprender el marco socio-histórico del Barroco
2. Conocer y comprender las características de su producción literaria.
3. Conocer y comprender la importancia de *El Quijote*.
4. Conocer y comprender la importancia de Lope de Vega.
5. Conocer y comprender la significación de Quevedo y Góngora.
6. Conocer y comprender la significación de Calderón y Tirso de Molina
7. Conocer la trayectoria de José Menese.

CONTENIDOS

A. CONCEPTOS.

- Barroco
- Conceptismo.
- Culteranismo
- Comedia Nueva
- El Quijote

B. PROCEDIMIENTOS

1. Identificar los orígenes de la literatura barroca
2. Identificar los rasgos literarios más significativos del barroco
3. Describir las características de los autores barrocos.
4. Preparación y realización de debates.

SIGLO XVIII Y XIX

OBJETIVOS:

1. Conocer el marco socio-histórico del s. XVIII y XIX.
2. Conocer y comprender la importancia de Bécquer.
3. Conocer y comprender la importancia de Rosalía y Espronceda.
4. Conocer y comprender la significación de Benito Pérez Galdós.
5. Conocer la trayectoria de Alberto Cortez.

CONTENIDOS

A. CONCEPTOS.

- Ilustración y neoclasicismo
- Romanticismo
- Ensayo
- Realismo
- Naturalismo

B. PROCEDIMIENTOS

1. Identificar los orígenes y características de la literatura del siglo XVIII, del Romanticismo y del Realismo.
2. Identificar los rasgos literarios más significativos del Romanticismo, Realismo y Naturalismo
3. Describir las características de los autores románticos y realistas.
4. Preparación y realización de debates.

LITERATURA EN EL CAMBIO DE SIGLO

OBJETIVOS:

1. Conocer el marco socio-histórico deL fin del XIX y comienzo del XX.
2. Conocer y comprender la importancia de Rubén Darío.
3. Conocer y comprender la importancia de A. Machado y J.R. Jiménez
4. Conocer y comprender la importancia de la *Generación del 98*.
5. Conocer y comprender la significación de Unamuno, Baroja y Azorín.
6. .Conocer la trayectoria de Serrat, Pablo Milanés, Aute y Compay Segundo.

CONTENIDOS

A. CONCEPTOS.

- Modernismo
- Regeneracionismo
- Generación del 98
- Novecentismo

B. PROCEDIMIENTOS

1. Identificar los orígenes y características de la literatura de finales del siglo XIX y principios del XX.
2. Identificar los rasgos literarios más significativos del Modernismo, Generación del 98 y Novecentismo.
3. Describir las características de los autores modernistas, regeneracionistas, noventayochistas y novecentistas.
4. Preparación y realización de debates.

LA GENERACIÓN DEL 27

OBJETIVOS:

1. Conocer el marco socio-histórico del primer tercio del siglo XX español.
2. Conocer y comprender la importancia de García Lorca y Alberti.
3. Conocer y comprender la importancia de los vanguardistas
4. Conocer y comprender la significación de Cernuda, Salinas, Guillén, Alonso, y Miguel Hernández
5. .Conocer la trayectoria de Manzanita, Enrique Morente, María Dolores Pradera y Silvio Rodríguez.

CONTENIDOS

A. CONCEPTOS.

- Vanguardismo
- Ultraísmo
- Creacionismo
- Generación del 27

B. PROCEDIMIENTOS

1. Identificar los orígenes y características del vanguardismo hispanoamericano y del grupo del 27.
2. Identificar los rasgos literarios más significativos Vanguardismo y de la Generación del 27.
3. Describir las características de los autores de la Generación del 27.
4. Preparación y realización de debates.

LITERATURA AMERICANA

OBJETIVOS:

1. Conocer el marco socio-histórico del siglo XX hispanoamericano.
2. Conocer y comprender la importancia del vanguardismo americano.
3. Conocer y comprender la importancia de los escritores regionalistas, indigenistas y de la revolución mexicana.
4. Conocer y comprender la importancia del “Boom”.
5. Conocer y comprender la significación de Paz, César Vallejo, Neruda, Guillén, Borges, Cortázar, Roa Bastos, García Márquez, Vargas Llosa, Carpentier, Rulfo, Cabrera Infante...
6. Conocer la trayectoria de Sabina, Viglietti, Quilapayún, y Guevara.

CONTENIDOS

A- CONCEPTOS.

- Poesía negra.
- Novela indigenista.
- Novela regionalista.
- Realismo mágico.
- El “Boom”.

B. PROCEDIMIENTOS

1. Identificar los orígenes y características de la literatura latinoamericana del siglo XX.
2. Identificar sus rasgos literarios más significativos.
3. Describir las características de los autores más destacados.
4. Preparación y realización de debates.

LITERATURA POSTERIOR A LA GUERRA CIVIL

OBJETIVOS:

1. Conocer el marco socio-histórico de la posguerra española.
2. Conocer y comprender la importancia de los poetas sociales.
3. Conocer y comprender la importancia de Cela y Martín Santos.
4. Conocer y comprender la literatura del exilio.
5. Conocer y comprender la significación del teatro de posguerra.
6. Conocer y comprender la literatura española actual.
7. .Conocer la trayectoria de Mercedes Sosa, Víctor Manuel y Loquillo.

CONTENIDOS

B. CONCEPTOS.

- Poesía social.
- Tremendismo.
- Novísimos.
- Generación del 50 y del 68.
- Neovanguardismo.
- Literatura del exilio.

B. PROCEDIMIENTOS

1. Identificar los orígenes y características de la literatura española de posguerra.
2. Identificar los rasgos literarios más significativos de la literatura de posguerra y actuales.
3. Describir las características de los autores españoles de posguerra y actuales.
4. Preparación y realización de debates.

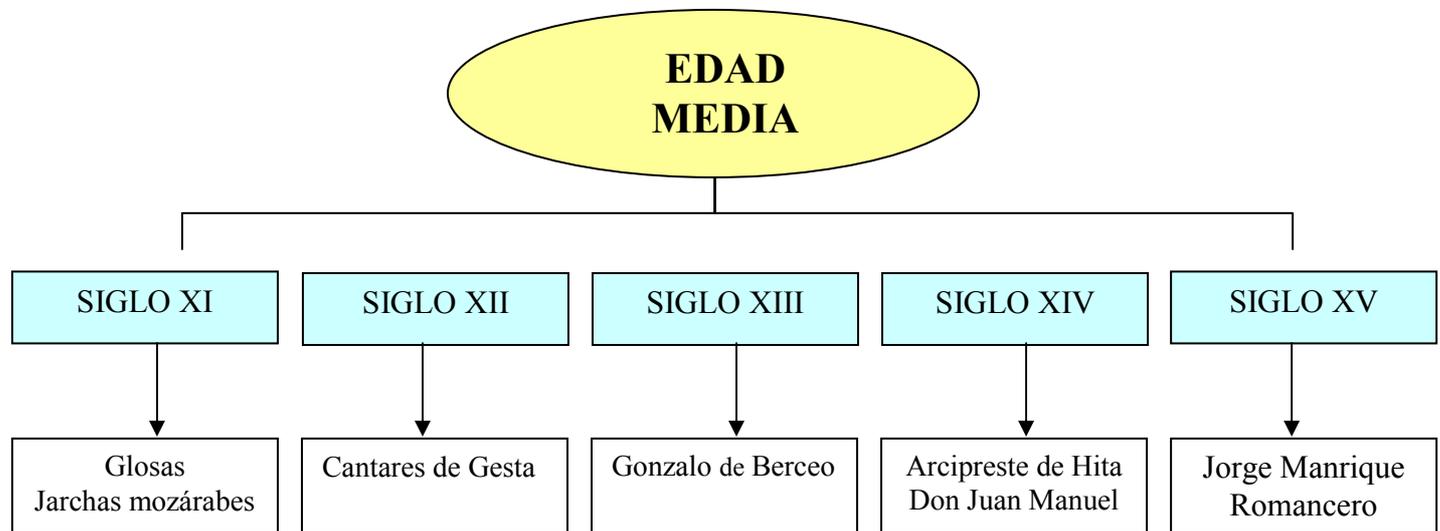
b) Unidades didácticas:

ESQUEMA DE POEMAS E INTERPRETES

CRONOLOGÍA		POEMA	AUTOR	CANTAUTOR
Unidad 1	1	El Cid pide justicia	Anónimo	Joaquín Díaz
EDAD	2	Aristóteles lo dijo	Arcipreste de Hita	Paco Ibáñez
MEDIA	3	Coplas a la muerte de su padre	Jorge Manrique	Paco Ibáñez
	4	Romance del enamorado y la muerte	Anónimo	Víctor Jara
Unidad 2	5	Romerico	Juan del Encina	Teresa Berganza
RENACIMIENTO	6	¡Oh sombra!	Juan Boscán	Electrelane
	7	Vivo sin vivir en mi	Santa Teresa de Jesús	Amancio Prada
	8	Llama de amor viva	San Juan de la Cruz	Vitier
	9	Canción de la vida solitaria	Fray Luis	Nydia Caro
Unidad 3	10	Y ríase la gente	Luis de Góngora	Paco Ibáñez
BARROCO	11	Poderoso caballero es Don Dinero	Quevedo	Paco Ibáñez
	12	A mis soledades voy	Lope de Vega	José Meneses
Unidad 4	13	El cuento de la lechera	Félix María Samaniego	Paco Ibáñez
SIGLO XVIII, XIX	14	Canción del Pirata	José de Espronceda	Tierra Santa
	15	Volverán las oscuras golondrinas	Gustavo A. Bécquer	Alberto Cortez
Unidad 5	16	Versos sencillos (Guantanamera)	José Martí	Compay Segundo
ROMANTICISMO,	17	Canción de otoño	Rubén Darío	Pablo Milanés
NOVECIENTISMO y	18	Cantares	Antonio Machado	Joan Manuel Serrat
GENERACION 98	19	Amor sin tedio	Juan Ramón Jiménez	Luis Eduardo Aute
Unidad 6	20	Romance sonámbulo	Federico G. Lorca	Manzanita
GENERACIÓN	21	Mi corza	Rafael Alberti	Paco Curto
DEL 27	22	Donde habite el olvido	Luis Cernuda	Enrique Morente
	23	Fe mía	Pedro Salinas	María Dolores Pradera
	24	Advenimiento	Jorge Guillen	Germán Díaz
	25	Menos tu vientre	Miguel Hernández	Silvio Rodríguez
Unidad 7	26	Masa	Cesar Vallejo	Daniel Viglietti
LITERATURA	27	La muralla	Nicolás Guillén	Quilapayún
AMERICANA	28	Amo el amor de los marineros	Pablo Neruda	Joaquín Sabina
	29	Por tu cuerpo	Octavio Paz	Luis Pastor
	30	Te quiero	Mario Benedetti	Nacha Guevara
Unidad 8	31	A la inmensa mayoría	Blas de Otero	Adolfo Celdrán
LITERATURA	32	Palabras para Julia	José Agustín Goytisolo	Mercedes Sosa
POSTERIOR	33	Libre te quiero	Agustín García Calvo	Amancio Prada
A LA GUERRA CIVIL	34	No volveré a ser joven	Gil de Biedma	Loquillo
	35	Las nubes	José Hierro	Inés Fonseca
Epílogo: el exilio	36	Asturias	Pedro Garfias	Víctor Manuel

UNIDAD 1

LA LITERATURA MEDIEVAL ESPAÑOLA



LOS ORÍGENES DE LA LITERATURA ROMANCE EN LA PENÍNSULA IBÉRICA

Las primeras palabras en lengua romance que se conservan en la península ibérica son las **glosas**, anotaciones al margen de libros escritos en latín para ayudar a los lectores a comprenderlos. Las más antiguas son de finales del siglo X. Las más famosas son las *Glosas emilianenses* y las *Glosas Silenses*. Mientras tanto, en el sur de la península, los Mozárabes (cristianos que vivían en territorio musulmán) componían en su lengua pequeñas canciones con escritura árabe denominadas **jarchas**. Los temas principales de estas composiciones son el amor y la espera del amado. La más antigua es de finales del siglo X:

*¡Tant'amare, tant'amare,
Habib, tant'amare!
Enfermaron uellos nidos
ya duelen tan male.*

En el noroeste de la península surge una lírica en lengua galaico-portuguesa, las **cantigas**, poesía culta, para ser cantada y relacionada con la tradición lírica provenzal.

*Ondas do mar de Vigo
se vistes meu amigo?
E ai Deus, se verrá cedo!
Ondas do mar levado,
se vistes o meu amado?
E ai Deus, se verrá cedo!*

En Castilla debió existir una literatura oral muy parecida a las anteriores. Sólo en el siglo XV se recogerán poemas líricos en recopilaciones denominadas **Cancioneros**. Los más famosos son el **Cancionero de Palacio** y el **Cancionero de Baena**. Los temas que tratan estos cancioneros son iguales a los de las jarchas y las cantigas:

*Al alba venid, buen amigo,
al alba venid.
Amigo, el que yo más quería,
venid al alba de día.*

EL MESTER DE JUGLARÍA Y LOS CANTARES DE GESTA.

La producción literaria de los juglares se denomina Mester de juglaría. Los versos son irregulares y, debido a su carácter oral, suelen variar y dejar sitio a la improvisación. Eran acompañados de música repetitiva y se creaban para ser interpretados en público. Su momento de plenitud fue el siglo XII, aunque continuarían recitándose hasta el siglo XIV.

Los cantares de gesta intentan ensalzar las virtudes y hazañas de los héroes nacionales. Los poemas épicos aparecen en toda Europa, y entre todos tuvo una importancia especial la *Chanson de Roland* francesa.

Los cantares van a ser la primera gran manifestación literaria en lengua castellana. Solamente se conserva uno casi entero (El Cantar de Mío Cid), pero se sabe que existieron más que se clasifican en tres ciclos:

- *El Ciclo de Roldan*: copian la temática de la *Chanson de Roland*.
- *El ciclo de los condes de Castilla*: los temas están, principalmente, relacionados con el origen del reino de Castilla.
- *El ciclo del Cid*.

EL MESTER DE CLERECÍA.

Es una escuela poética que produce poemas muy elaborados, escritos por autores cultos y clérigos. El siglo XIII supone una revolución cultural en la corte castellana. Alfonso X el sabio crea la escuela de traductores de Toledo, aparecen las primeras universidades y existe una producción escrita en lengua castellana. Surge entonces una escuela poética que produce poemas muy elaborados, escritos por autores cultos y clérigos:

*Mester traigo hermoso, non es de joglaría,
mester es sen pecado, ca es de clerecía,
flabar curso rimado por la cuadernavía
a sílabas contadas, ca es grant maestría.*

Las características de estas poesías son:

- Temas moralizantes y religiosos.
- Uso de la estrofa denominada cuaderna vía (cuatro versos de 14 sílabas)
- Rima consonante de todos los versos.

Las obras anónimas principales de esta escuela son:

- *El Libro de Alexandre*: sobre la vida de Alejandro Magno.
- *El libro de Apolonio*: sobre la vida de Apolonio, personaje legendario similar a Alejandro Magno.

La figura más destacada será **Gonzalo de Berceo**, primer poeta castellano conocido y autor de *Los Milagros de Nuestra Señora*, colección de veinticinco milagros de la Virgen, y de poemas hagiográficos y de contenido moral.

EL SIGLO XIV.

Una figura literaria ocupa un lugar destacado en este siglo: Juan Ruiz, Arcipreste de Hita, que escribe el *Libro de Buen Amor* en cuaderna vía, pero con temática muy diferente. En la segunda mitad, Pero López de Ayala escribirá el *Rimado de palacio*, obra postrera del mester de clerecía.

En prosa, El rey **Alfonso X** ordena escribir y dirige dos obras de Historia: *La Estoria de España* y la *General Estoria*. La traducción de cuentos árabes influye en **Don Juan Manuel**, que escribe *El conde Lucanor*, cincuenta cuentos moralizantes, presentados como consejos de un ayo, Patronio, al Conde su señor. Con esta obra comienza la ficción en prosa de la lengua castellana.

FICHA 1

EL CID CAMPEADOR



EL PERSONAJE HISTÓRICO

Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid Campeador, vivió en el siglo XI. Nació alrededor de 1043 en una pequeña familia noble castellana. El nombre de "Cid" viene del término árabe *sayyid*, que significa "Señor". Fue vasallo del rey Sancho II. Cuando murió éste, obligó a su hermano Alfonso VI a jurar que no tenía nada que ver con su muerte. El nuevo rey lo desterró y éste partió al reino musulmán de Zaragoza, donde sirvió al rey Yusuf al-Mu'tamin. Más tarde conquistará Valencia, convirtiéndolo en un feudo personal y se reconciliará con el rey Alfonso VI. Resistió las invasiones de los almorávides y casó a sus hijas con las casas reales de Aragón y Navarra. Murió en 1099.

EL CID LITERARIO

Rodrigo Díaz es el primer gran personaje literario de la lengua española. Lo encontramos en dos fuentes:

EL CANTAR DE MÍO CID

Poema épico de 3.720 versos, fechado en 1207. Su autor es anónimo, aunque se cree que era un poeta culto. Narra la última etapa de la vida del Cid, y se divide en tres partes:

- I- Cantar del destierro: Alfonso VI destierra al Cid y este sale hacia Aragón con sus fieles.
- II- Cantar de las Bodas. El Cid conquista Valencia y se reconcilia con el Rey. Los Infantes de Carrión piden la mano de sus hijas y éste se la concede.
- III- Cantar de la afrenta de Corpes. Un león pone en ridículo a los infantes, y éstos, para vengarse, golpean y abandonan medio muertas a las hijas del Cid. El Campeador venga a sus hijas y las casa con los Infantes de Navarra y Aragón.

El Cantar idealiza la figura del Cid, su honor, su valentía y su humanidad. Además, es un relato muy fiel a la realidad histórica.

Los rasgos estilísticos son los siguientes:

- Métrica irregular, en torno a las dieciséis sílabas.
- Uso de lenguaje arcaizante.
- Uso de fórmulas literarias épicas (*el que en buena hora nació, el de la barba vellida...*)

EL ROMANCERO DEL CID

Derivados del cantar, la gente pedía al juglar que interpretara los fragmentos más interesantes, lo que dio lugar a la aparición de fragmentos cortos que relataban momentos concretos de la historia. Aparecieron así los romances del Cid, que convivieron con el cantar y perduraron repetidos de boca en boca. A partir del siglo XVI se empezaron a escribir y conservar.

EL CID PIDE JUSTICIA

Tres Cortes armara el rey, las unas armara en Burgos, las otras armó en Toledo, para cumplir de justicia Treinta días da de plazo, y el que a la postre viniese Veinte y nueve son pasados, treinta días son pasados, Ellos en aquesto estando con trescientos caballeros: -Dios os mantenga, buen rey, sólo no hablo yo a los condes, -Nosotros, hijos de reyes, no merecimos casarnos El Cid, de que oyera esto, y mirando al Rey Alfonso -Convidáraos yo a comer, que casase yo mis hijas Yo os diera allí la respuesta Preguntarlo he a su madre Preguntarlo he yo a su ayo, Y dijérame a mí el ayo: que los condes son muy pobres, mas por non contradeciros,	todas tres a una sazón, las otras armó en León. donde los hidalgos son, al chico con el mayor. treinta días, que más no, que lo diesen por traidor. los condes llegados son; y el buen Cid no viene, no, el buen Cid allí asomó todos hijosdalgo son. y a vosotros sálveos Dios, que mis enemigos son.- sobrinos de emperador; con hijas de un labrador.- furioso el rostro volvió bien oírís lo que habló: buen rey, me mandasteis vos con los condes de Carrión. con respeto y con amor: y su madre dijo no. al ayo que las crió. Buen Cid, no lo hagáis, no, y tienen gran presunción; buen rey, hiciéralo yo.
---	--

TEXTO Y MÚSICA

JOAQUÍN DÍAZ

Joaquín Díaz es, quizás, el más famoso folklorista español. Nació en Zamora en 1947. Comenzó a recopilar y difundir la cultura tradicional a mediados de los años 60. Dio conciertos y conferencias en Europa y América. Ha grabado más de setenta discos y ha escrito más de medio centenar de libros. Es, además, el creador y director de la Fundación Joaquín Díaz, una de las más prestigiosas instituciones dedicadas al folclore.

FICHA 2

JUAN RUIZ, ARCIPRESTE DE HITA

El libro de Buen Amor

Esta obra está compuesta por más de 1.700 estrofas en cuadernavía. El autor dice en el prólogo que quiere que el hombre huya del amor, pero el libro es una exaltación del mismo a través de las supuestas aventuras amorosas (casi siempre fallidas) del autor a lo largo de su vida.

Incluye el libro también cuentos y fábulas morales de influencia y origen árabe y francés, poesías de diferente cariz, canciones, y dos narraciones famosas: los amores de *don Melón* y *doña Endrina*, y la batalla de *don Carnal* y *Doña Cuaresma*. El objetivo último de la obra todavía es motivo de discusión: para unos, una obra de tipo moral; para otros, una apología del hedonismo y del amor carnal.



*Como dise Aristóteles, cosa es verdadera,
el mundo por dos cosas trabaja: la primera,
por aver mantenençia; la otra era
por aver juntamiento con fembra plasentera.*

*Si lo dixiese de mío, sería de culpar;
díselo grand filósofo, non só yo de rebtar;
de lo que dise el sabio non debemos dubdar,
que por obra se prueba el sabio e su fablar.*

*Que dis' verdat el sabio claramente se prueba
omes, aves, animalias, toda bestia de cueva
quieren, segund natura, compañía siempre nueva;
et quanto más el omen que a toda cosa se mueva.*

*Digo muy más del omen, que de toda criatura:
todos a tiempo çierto se juntan con natura,
el omen de mal seso todo tiempo sin mesura
cada que puede quiere faser esta locura.*

*El fuego siempre quiere estar en la senisa,
como quier' que más arde, quanto más se atisa,
el omen quando peca, bien ve que deslisa,
mas non se parte ende, ca natura lo entisa.*

*Et yo como soy omen como otro pecador,
ove de las mugeres a veses grand amor;
probar omen las cosas non es por ende peor,
e saber bien, e mal, e usar lo mejor.*

Juan Ruiz (c. 1293-c.1350) es uno de los más importantes poetas europeos medievales. Se cree que nació en Alcalá de Henares. Fue arcipreste del pueblo de Hita y fue encarcelado. Allí se cree que escribió su obra el *Libro de Buen Amor*. Parece que era un hombre alegre, festivo y sensual y en su obra busca agrandar y alegrar a los lectores. Escribe en cuadernavía, siguiendo las normas del Mester de Clerecía, pero los temas son más bien típicos de la juglaresca.

Aristóteles lo dijo, y es cosa verdadera, que el hombre por dos cosas trabaja: la primera, por el sustentamiento, y la segunda era por conseguir unión con hembra placentera.

Si lo dijera yo, se podría tachar, mas lo dice un filósofo, no se me ha de culpar. De lo que dice el sabio no debemos dudar, pues con hechos se prueba su sabio razonar.

Que dice verdad el sabio claramente se prueba; hombre, aves y bestias, todo animal de cueva desea, por natura, siempre compañía nueva y mucho más el hombre que otro ser que se mueva.

Digo que más el hombre, pues otras criaturas tan sólo en una época se juntan, por natura; el hombre, en todo tiempo, sin seso y sin mesura, siempre que quiere y puede hacer esa locura.

Prefiere el fuego estar guardado entre ceniza, pues antes se consume cuanto más se le atiza; el hombre, cuando peca, bien ve que se desliza, mas por naturaleza, en el mal profundiza.

Yo, como soy humano y, por tal, pecador, sentí por las mujeres, a veces, gran amor. Que probemos las cosas no siempre es lo peor; el bien y el mal sabed y escoged lo mejor.

TEXTO Y MÚSICA

PACO IBÁÑEZ

Nació en Valencia (1934). Hijo de un anarquista, se exilió en Francia en 1948. Estudio guitarra clásica en París con Andrés Segovia. En 1964, edita su primer álbum con poemas de Lorca y Góngora. Pone música, desde entonces, a los grandes poetas españoles de todas las épocas: Alberti, Celaya, Blas de Otero, Juan Ruiz, León Felipe, Goytisolo... También traduce al castellano al cantautor francés Brassens. Se convirtió en un símbolo del antifranquismo. A la muerte de Franco volvió a España. Es, sin duda, el cantautor que más ha ayudado a la difusión y conocimiento de la poesía española entre el gran público.

FICHA 3

JORGE MANRIOUE

Jorge Manrique nació en Paredes de Nava en 1440. Miembro de una familia noble castellana. Luchó en la guerra entre Enrique IV y la nobleza en el bando del rey. Más tarde apoyó a Isabel la Católica frente a Juana la Beltraneja. Escribió poemas que seguían el modelo del amor cortés y las *Coplas por la muerte de su padre*, obra maestra de la literatura castellana. En un enfrentamiento bélico es herido y muere en 1479 en Santa María del Campo (Cuenca).



«La gloria toda frena obaa pacoce (figura que por ella se muestra a cabo copla delos de con Jorge quanto cobuase a saber fob de ca de pa principal reaa copla a abalido end mismo los qlea van puellos end fin por a b c o. falao cinco que endra obaa le bullaran que pacoce em en fr. fobaa finaa da van end mecho. r acaba la gloria y allí se pacoce ver y aigan toda fraso guilar fr con benuola y pacoce coxion todos dicitaa finaa reprob. oaa de baa o toda qaal frjan lo que por dizea pereq.

I

Recuerde el alma dormida,
avive el seso e despierte
contemplando
cómo se passa la vida;
cómo se viene la muerte
tan callando;

cuán presto se va el plazer;
cómo, después de acordado,
da dolor;
cómo, a nuestro parescer,
cualquiere tiempo passado
fue mejor.

III

Nuestras vidas son los ríos
que van a dar en la mar,
qu'es el morir;
allí van los señoríos
derechos a se acabar
e consumir;
allí los ríos caudales,
allí los otros medianos
e más chicos,
allegados, son iguales
los que viven por sus manos
e los ricos.

V

Este mundo es el camino
para el otro, qu'es morada
sin pesar;
mas cumple tener buen tino
para andar esta jornada
sin errar.
Partimos cuando nascemos,
andamos mientras vivimos,
e llegamos
al tiempo que feneçemos;
assí que cuando morimos,
descansamos.

XIII

Los plazer e dulçores
desta vida trabajada
que tenemos,
non son sino corredores,
e la muerte, la çelada
en que caemos.
Non mirando a nuestro daño,
corremos a rienda suelta
sin parar;
desque vemos el engaño
y queremos dar la vuelta
no hay lugar.

XIV

Esos reyes poderosos
que vemos por escripturas
ya passadas
con casos tristes, llorosos,
fueron sus buenas venturas
trastornadas;
assí, que no hay cosa fuerte,
que a papas y emperadores
e perlados,
assí los trata la muerte
como a los pobres pastores
de ganados.

XXV

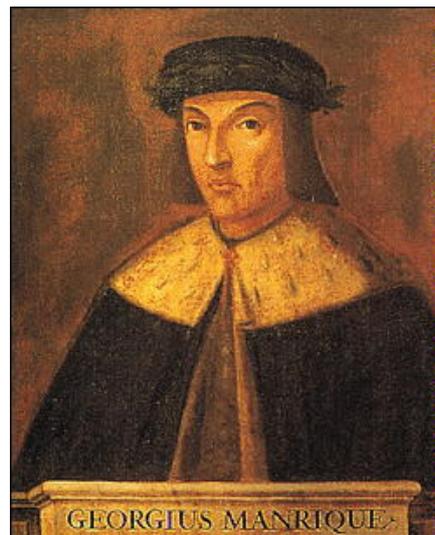
Aquel de buenos abrigo,
amado, por virtuoso,
de la gente,
el maestre don Rodrigo
Manrique, tanto famoso
e tan valiente;
sus hechos grandes e claros
non cumple que los alabe,
pues los vieron;
ni los quiero hazer caros,
pues qu'el mundo todo sabe
cuáles fueron

XXXIII

Después de puesta la vida
tantas vezes por su ley
al tablero;
después de tan bien servida
la corona de su rey
verdadero;
después de tanta hazaña
a que non puede bastar
cuenta cierta,
en la su villa d'Ocaña
vino la Muerte a llamar
a su puerta,

XXXIV

diziendo: 'Buen caballero,
dexad el mundo engañoso
e su halago;
vuestro corazón d'azero
muestre su esfuerço famoso
en este trago;
e pues de vida e salud
fezistes tan poca cuenta
por la fama;
esfuércese la virtud
para sofrir esta afrenta
que vos llama.'



Coplas de Don Jorge Manrique por la muerte de su padre.

*Es una elegía compuesta por
cuarenta coplas con una estructura
innovadora:*

8a, 8b, 4c, 8a, 8b, 4c

*El poeta reflexiona sobre, la
muerte y la fugacidad de la vida.
En la parte final, elogia la figura de
Rodrigo Manrique, sus virtudes y
su vida.*

*El efecto del pie quebrado (el
verso de 4 ó 5 sílabas) resalta el
deseo reflexivo del poeta,
proporcionando un ritmo sereno y
lleno de solemnidad.*

XL

Assí, con tal entender,
todos sentidos humanos
conservados,
cercado de su mujer
y de sus hijos e hermanos
e criados,
dio el alma a quien gela dio
(el cual la ponga en el cielo
en su gloria),
que aunque la vida perdió,
dexónos harto consuelo
su memoria.

*Versión
musical:
Paco
Ibáñez*

FICHA 4

EL ROMANCERO

EL ROMANCERO VIEJO

Es el conjunto de composiciones poéticas anónimas transcritas en el S. XV, procedentes de los cantares de gesta y cantados por juglares. Son series de versos de ocho sílabas y rima asonante en los versos pares. Los temas son históricos (El Cid, el conde Fernán González, las luchas entre cristianos y moros...), líricos, novelescos o carolingios (de épica francesa). Su carácter oral hace que existan diversas versiones de un mismo romance.

EL ROMANCERO NUEVO

Muchos escritores de los siglos XVI y XVII compusieron obras que imitaban la estructura y los temas de los romances. Estas obras se conocen con el nombre de *Romancero nuevo* y, a diferencia del primero, son de autor conocido, su transmisión es escrita y su letra invariable.

El romance del enamorado y la muerte es uno de los romances tradicionales más conocidos. Cuenta la historia de un hombre que es visitado por la Muerte para llevárselo. El protagonista le ruega que le permita, al menos, despedirse de su amada. Esta accede pero, en el momento de encontrarse con su amor, la muerte, cruel, cobra su deuda. Existen muchas versiones de la historia, y han sido varios los cantautores que la han adaptado.

Texto y música **VICTOR JARA**

ROMANCE DEL ENAMORADO Y LA MUERTE

Un sueño soñaba anoche, soñaba con mis amores, Vi entrar señora tan blanca, ¿Por dónde has entrado, amor? Las puertas están cerradas, No soy el amor, amante: ¡Ay, Muerte tan rigurosa, Un día no puede ser,	soñito del alma mía, que en mis brazos los tenía. muy más que la nieve fría. ¿Cómo has entrado, mi vida? ventanas y celosías. la Muerte que Dios te envía. déjame vivir un día! una hora tienes de vida.
Muy deprisa se calzaba, ya se va para la calle,	más deprisa se vestía; en donde su amor vivía.
¡Ábreme la puerta, blanca, ¿Cómo te podré yo abrir Mi padre no fue al palacio, Si no me abres esta noche, la Muerte me está buscando, Vete bajo la ventana te echaré cordón de seda y si el cordón no alcanzare,	ábreme la puerta, niña! si la ocasión no es venida? mi madre no está dormida. ya no me abrirás, querida; junto a ti vida sería. donde labraba y cosía, para que subas arriba, mis trenzas añadiría.
La fina seda se rompe; Vamos, el enamorado,	la muerte que allí venía: que la hora ya está cumplida.

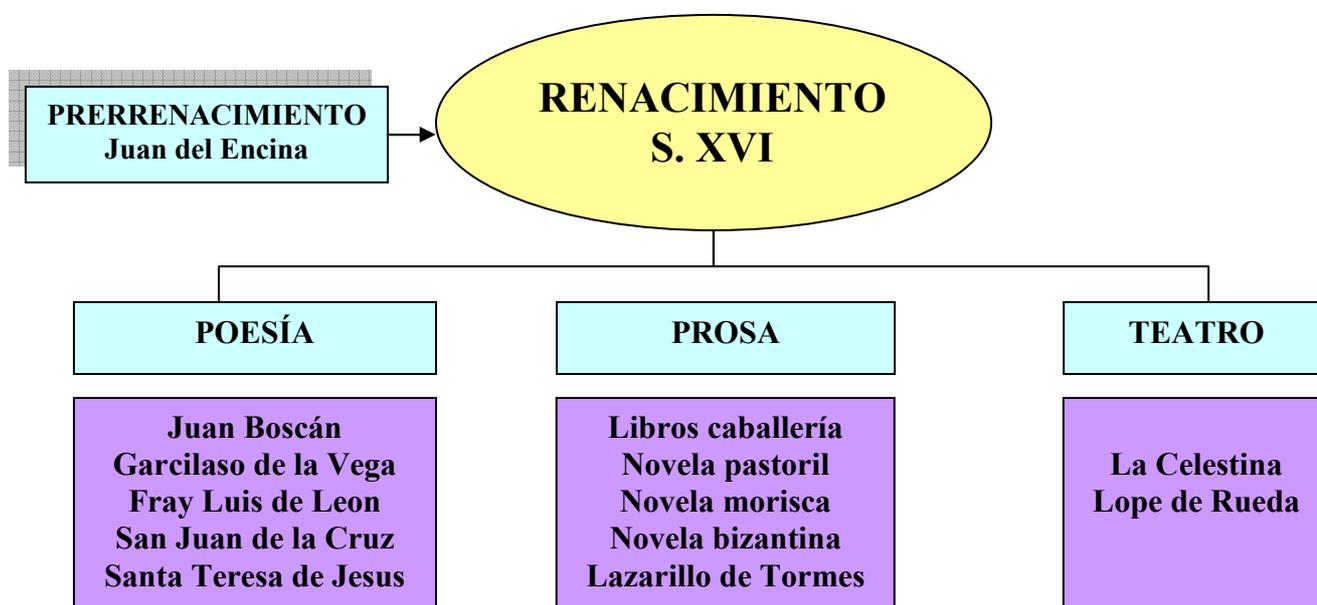


Nace en Chillán, Chile, el 28 de septiembre de 1932. De familia campesina, su madre le enseña a tocar la guitarra y aprende canto gregoriano en el seminario. Comienza pronto a recopilar la

música folklórica chilena. Estudia actuación y dirección teatral en la Escuela de teatro. Conoce a Violeta Parra, que le anima a seguir adelante en la composición. Dirige gran número de obras teatrales y forma parte del grupo *Quilapayún*. Su compromiso social con los desfavorecidos está reflejado en su obra. Militante político de izquierdas, apoyó a Salvador Allende, de cuyo gobierno fue embajador cultural. Durante el golpe de estado de 1973, fue detenido, torturado y, el 16 de septiembre de 1973, asesinado a balazos.

UNIDAD 2

LA LITERATURA RENACENTISTA



EL RENACIMIENTO

Es la etapa cultural que, comenzando en Italia, se extiende por Europa a lo largo del siglo XVI. Significó un resurgir de la cultura clásica y una nueva situación del hombre, que se convierte en el centro del universo. El Humanismo supone el rechazo del teocentrismo medieval frente al antropocentrismo del pensamiento grecolatino. Se produjo un florecimiento de las actividades artísticas en general: arquitectura, escultura, pintura y literatura) Sus rasgos principales son:

- Distinción de lo natural y sobrenatural.
- Vuelta a los cánones de belleza griegos.
- Desarrollo de las lenguas vernáculas frente al latín.
- Nuevas formas estróficas
- Búsqueda de la belleza formal.

POESÍA

Existe una fuerte influencia italiana, especialmente de la poesía de **Petrarca**, en escritores como **Juan Boscán** y **Garcilaso de la Vega**. Estos escritores copian aspectos como:

- La expresión del sentimiento amoroso
- Gran lirismo.
- Nuevas formas métricas (lira, silva,...)

Aparece también una poesía espiritual cuyo tema principal será la experiencia mística, y cuyos principales representantes son **San Juan de la Cruz** y **Santa Teresa de Jesús**.

Al lado de todos los grandes escritores nombrados, destaca también la figura de **Fray Luís de León**.

TEATRO

El teatro había surgido en época medieval bajo la forma de representación religiosa. (la más antigua es el *Auto de los Reyes Magos* –s.XII-) Hasta el siglo XV se sabe que los juglares solían realizar representaciones burlescas (juegos de escarnio).

En la transición al Renacimiento nos vamos a encontrar a varios autores de importancia:

- **Gómez Manrique**: escribe dramas litúrgicos y obras cortesanías.
- **Juan del Encina**: Considerado el padre del teatro español. Realiza obras religiosas, burlescas y pastoriles. Destacan en su teatro los elementos de diversión, la sencillez de sus argumentos y las particularidades de los personajes.

La obra maestra de la dramaturgia española del Renacimiento es la *Tragicomedia de Calisto y Melibea*, conocida como **La Celestina**, y escrita por **Fernando de Rojas**. Su carácter teatral ha sido puesto en duda, pero su estructura dialogada nos permite clasificarla como tal. Es, sin duda, una de las obras maestras de la literatura española.

Es la historia de dos amantes apasionados, que son ayudados por una vieja alcahueta a lograr sus deseos amorosos, así como de las desgraciadas consecuencias de sus actos. Se representa una realidad descarnada que sucumbe a la pasión, y que lleva a la muerte y a la destrucción.

Por otro lado, Lope de Rueda está considerado el “primer hombre de teatro” Creó su propia compañía teatral con la que recorrió el país. Compuso *pasos*, piezas a representar entre los actos de una obra teatral larga.

NARRATIVA

Hay gran número de géneros narrativos, que se pueden dividir en tres grandes grupos:

- **Narraciones idealizadas y fantásticas** (novela pastoril, morisca, bizantina, de caballerías)
 - Novela pastoril: novelas bucólicas; narran las desventuras amorosas de pastores refinados e idealizados.
 - Novela morisca: narra las aventuras inventadas de árabes y cristianos durante la reconquista. Los personajes son ejemplos de caballería y cortesía.
 - Novela bizantina: imitadas de la obra griega *Teágenes y Cariclea*, narran las aventuras que dos enamorados separados sufren para reencontrarse.
 - Libros de caballería: obras fantásticas e imaginativas que cuentan las hazañas de caballeros medievales idealizados.
- **Narraciones realistas** (novela picaresca). A mediados de siglo se publica *El Lazarillo de Tormes*, obra clave de la literatura española, que cuenta la historia de un muchacho que, de forma autobiográfica narra sus desdichas hasta convertirse en hombre. Destaca en esta obra su fuerte realismo, que hace pensar al lector que son hechos verdaderos. Con esta obra surge la novela picaresca.
- **Prosa didáctica y religiosa**. Tratan temas morales, históricos y religiosos. Tienen un marcado carácter crítico. Los autores más destacados son:
 - Obras humanistas: Alfonso de Valdés y Juan de Valdés
 - Obras religiosas: Fray Luís de León, Santa Teresa, San Juan de la Cruz

BIOGRAFÍA.

Nació en Salamanca en 1469. Fue poeta, dramaturgo y músico y la figura más destacada de la transición del medioevo al Renacimiento. Estudió en la Universidad de Salamanca y sirvió a los Reyes Católicos y al Duque de Alba. Vivió también en Roma y peregrinó a Jerusalén. Se ordenó sacerdote en 1519 y se retiró a vivir a León, donde murió en 1529. Su obra es muy variada: poesía pastoril, tradicional, romances, villancicos, glosas, canciones... Podemos encontrar una parte importante de su obra en el *Cancionero de Palacio*, del reinado de los R.R.C.C.

ROMERICO

Romerico, tú que vienes
 donde mi vida está,
 Las nuevas della me da,
 Dame nuevas de mi vida
 Así Dios te dé plazer,
 Si tú me quieres hazer
 Alegre con tu venida,
 Que después de mi partida
 De mal en peor me va.
 Las nuevas della me da.

El villancico *Romerico*, con texto y música de Juan del Encina, fue una de las obras con más éxito en su época, y era conocida por el gran público. Hoy no suele faltar en los repertorios de música renacentista española y los mejores intérpretes no dudan en tenerlo en su repertorio.



Egloga nue
 juan d'l enzi
 duzen dos e
 ella Placida

TERESA BERGANZA

Nace en Madrid, en 1935. Es la mezzosoprano española más reconocida. Su timbre calido y hermoso la convirtió en una de las más distinguidas intérpretes de Rossini.

Desde 1954 ha actuado en los escenarios más selectos del panorama musical mundial. Ha recibido los más importantes premios del mundo musical como de la cultura, siendo galardonada con el Premio Príncipe de Asturias de las Artes y siendo la primera mujer que formó parte de la Academia de Bellas Artes de San Fernando.

Biografía.

Nació en Barcelona en 1487(?) y murió en Perpignan en 1542. De familia noble, tuvo una formación cultural humanista. Es el introductor de las formas métricas italianas en España, fruto de su conocimiento de los poetas italianos: soneto, canción, octava... van a ser las formas de sus poemas. Fue amigo de Garcilaso de la Vega, al que convenció para componer de la misma manera y cuyas obras, junto con las suyas, se publicarán en 1543 bajo el título de *Las obras de Boscán y algunas de Garcilaso de la Vega*.

Soneto

**Como aquel que en soñar gusto recibe,
su gusto procediendo de locura,
así el imaginar con su figura
vanamente su gozo en mí concibe.**

**Otro bien en mí, triste, no se escribe,
sí no es aquel que en mí pensar procura;
de cuanto ha sido hecho en mi ventura
lo sólo imaginado es lo que vive.**

**Teme mi corazón de ir adelante,
viendo estar su dolor puesto en celada;
y así revuelve atrás en un instante**

**a contemplar su gloria ya pasada.
¡Oh sombra de remedio inconstante,
ser en mí lo mejor lo que no es nada!**

**TEXTO Y MUSICA****Electrelane**

Nacen en 1998, en Brighton. Este interesante cuarteto tiene un lugar de honor en la música inglesa actual con sonidos que mezclan intensos cambios de ritmo con notas que recuerdan a grupos como *Joy Division* y *The Cure*. Graban su primer disco en 2001. Se han atrevido, asimismo, a interpretar canciones en diversas lenguas, entre ellas el español. Sus últimos años han sido una incesante gira que ha llevado el grupo a actuar en los cinco continentes.

BIOGRAFÍA.

Teresa de Cepeda y Ahumada nació en Ávila en 1515 y murió en Alba de Tormes en 1582. Fue fundadora de las Carmelitas Descalzas y fundó gran número de conventos. Fue persona de salud delicada y sufrió varias experiencias visionarias. Sus obras pertenecen a la literatura mística, que desarrollo tanto en verso como en prosa. Sus obras más destacadas son **El castillo interior**, **El libro de su vida**, **Las moradas** y **el camino de perfección**. Fue canonizada en 1622 y nombrada doctora de la Iglesia en 1970, siendo la primera mujer con tal título.

**TEXTO Y MÚSICA.**

Amancio Prada.

Nació en Dehesas (León) en 1949. Estudió sociología en la Universidad de la Sorbona, donde entró en contacto con Georges Brassens. A su regreso a España, edita varios discos con los que se convierte en el cantor de Rosalía de Castro, de Agustín García Calvo y de San Juan de la Cruz. En su discografía destacan títulos como *Cántico espiritual* (1977), *Canciones y soliloquios* (1982), *Trovadores, místicos y románticos* (1990) y *Emboscados* (1994). Ha actuado a lo largo y ancho del mundo y es uno de los cantautores más personales y destacados, seguido por un público incondicional y rendido a su música.

VIVO SIN VIVIR EN MÍ

Vivo sin vivir en mí,
y tan alta vida espero,
que muero porque no muero.

Vivo ya fuera de mí
después que muero de amor;
porque vivo en el Señor,
que me quiso para sí;
cuando el corazón le di
puse en él este letreiro:
que muero porque no muero.

Aquesta divina prisión
del amor con que yo vivo
ha hecho a Dios mi cautivo,
y libre mi corazón.
y causa en mí tal pasión
ver a Dios mi prisionero,
que muero porque no muero.

¡Ay, qué larga es esta vida!
¡qué duros estos destierros,
esta cárcel, estos hierros
en que el alma está metida!
Sólo esperar la salida
me causa dolor tan fiero,
que muero porque no muero.

¡Ay, qué vida tan amarga
do no se goza el Señor!
Porque si es dulce el amor,
no lo es la esperanza larga.
Quíteme Dios esta carga,
más pesada que el acero,
que muero porque no muero.

Sólo con la confianza
vivo de que he de morir,
porque muriendo, el vivir
me asegura mi esperanza.
Muerte do el vivir se alcanza,
no te tardes, que te espero,
que muero porque no muero.

Mira que el amor es fuerte:
vida, no me seas molesta;
mira que sólo te resta,
para ganarte, perderte.
Venga ya la dulce muerte,
Venga el morir muy ligero,
que muero porque no muero .

FICHA 8

SAN JUAN DE LA CRUZ

Biografía:

Juan de Yepes y Álvares nació en Fontiveros (Ávila) en 1542 y murió en Úbeda en 1591. Fue, junto con Santa Teresa de Ávila, el reformador de la orden de los Carmelitas. Fue un hombre de naturaleza enfermiza. Estudió en la Universidad de Salamanca y sufrió cárcel por los excesos en su afán reformista del Carmelo. Fundó diversos conventos y escribió una obra breve dentro de la literatura mística. Sus principales obras son **Noche oscura**, **Llama de amor viva** y el **Cántico espiritual**. Fue canonizado y nombrado Doctor de la Iglesia. Está considerado como uno de los más importantes poetas líricos españoles.



Llama de amor viva

¡O llama de amor viva,
que tiernamente hyeres
de mi alma en el más profundo centro!
pues ya no eres esquiva
acava ya si quieres;
rompe la tela de este dulce encuentro.

¡O cauterio suave!
¡O regalada llaga!
¡O mano blanda! ¡O toque delicado
que a vida eterna save
y toda deuda paga!
matando, muerte en vida la as trocado.

¡O lámparas de fuego
en cuyos resplandores
las profundas cabernas del sentido,
que estaba obscuro y ciego,
con estraños primores
color y luz dan junto a su querido!

¡Cuán manso y amoroso
recuerdas en mi seno
donde secretamente solo moras,
y en tu aspirar sabroso
de bien y gloria lleno,
quán delicadamente me enamoras!

TEXTO Y MÚSICA:

José María Vitier, compositor y pianista cubano, nació en 1954. Es uno de los músicos más reconocidos del panorama musical de su país. Ha escrito la banda sonora de más de 50 películas, entre las que se encuentra "Fresa y Chocolate". Ha escrito igualmente música sacra como la obra "Misa cubana". Ha participado en gran número de festivales y ha recibido un número enorme de premios. Su música está fuertemente influenciada por el jazz, la música tradicional cubana

Cecilia Todd, cantante y folklorista venezolana. Comenzó su carrera en 1972, y ha desarrollado su carrera principalmente en su país natal y en Argentina. es una de las intérpretes más respetadas en Latinoamérica

FICHA 9

FRAY LUIS DE LEÓN

Nació en Belmonte (Cuenca) en 1527 y murió en Madrigal de las Altas Torres (Ávila) en 1591. Fue monje agustino y se licenció en teología en la Universidad de Salamanca, donde fue catedrático de esta materia. Hombre políglota, tradujo obras clásicas griegas y romanas, así como textos de la Biblia. Uno de estas traducciones, la del *Cantar de los Cantares* le valió ser encarcelado durante cuatro años, tras los cuales volvió a sus clases en la universidad.

Destaca en su obra un profundo humanismo, así como un dramatismo que lo acerca a los místicos. Cultivó tanto la prosa como el verso. Sus obras principales son *Los nombres de Cristo*, la *oda a Salinas*, *Noche serena* y *Vida retirada*. Es, junto a Garcilaso, el mayor poeta del Renacimiento español.



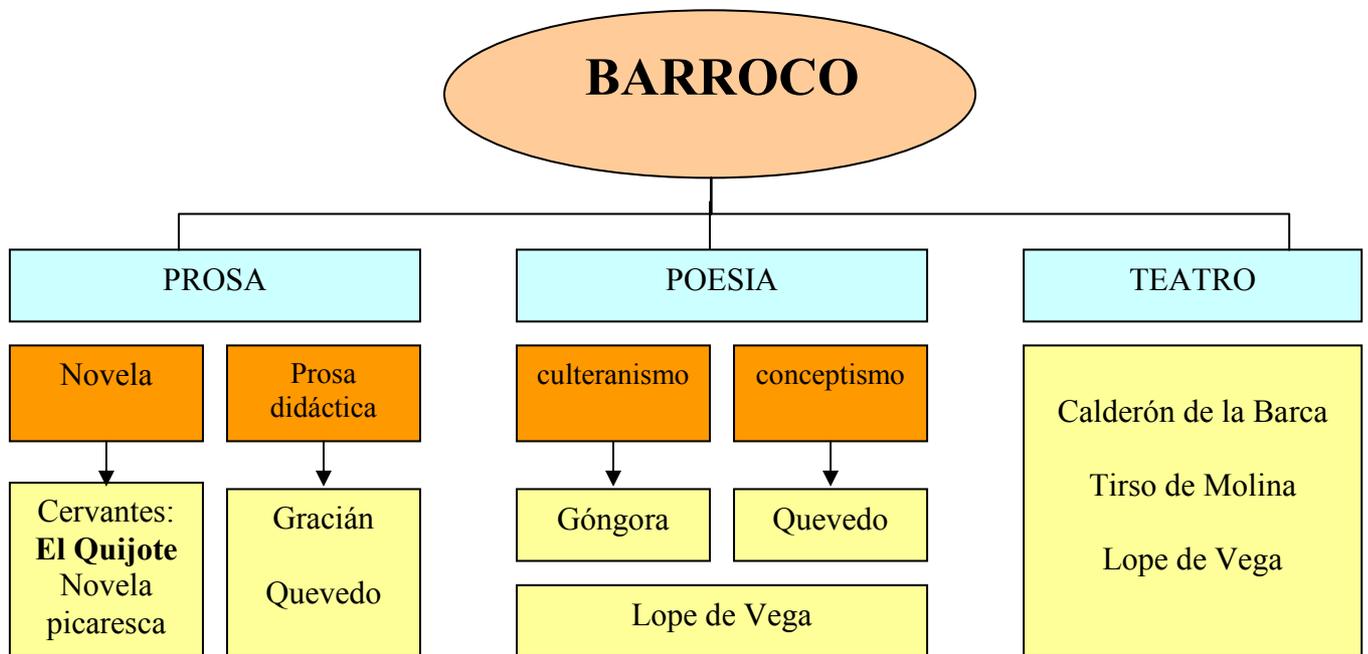
CANCION DE LA VIDA SOLITARIA

¡Qué descansada vida
la del que huye del mundanal ruido
y sigue la escondida
senda por donde han ido
los pocos sabios que en el mundo han sido;
que no le enturbia el pecho
de los soberbios grandes el estado,
ni del dorado techo
se admira, fabricado
del sabio Moro, en jaspe sustentado!
No cura si la fama
canta con voz su nombre pregonera,
ni cura si encarama
la lengua lisonjera
lo que condena la verdad sincera.
¿Qué presta a mi contento
si soy del vano dedo señalado;
si, en busca de este viento,
ando desalentado
con ansias vivas, con mortal cuidado?
¡Oh monte, oh fuente, oh río!
¡Oh secreto seguro, deleitoso!
Roto casi el navío,
a vuestro almo reposo
huyo de aqueste mar tempestuoso.
Un no rompido sueño,
un día puro, alegre, libre quiero;
no quiero ver el ceño
vanamente severo
de a quien la sangre ensalza o el dinero.
Despiértenne las aves
con su cantar sabroso no aprendido;
no los cuidados graves
de que es siempre seguido
el que al ajeno arbitrio está atenido.
Vivir quiero conmigo,
gozar quiero del bien que debo al cielo.
A solas, sin testigo,
libre de amor, de celo,
de odio, de esperanzas, de recelo.
Del monte en la ladera,
por mi mano plantado tengo un huerto,
que con la primavera
de bella flor cubierto

ya muestra en esperanza el fruto cierto;
y como codiciosa
por ver y acrecentar su hermosura,
desde la cumbre airosa
una fontana pura
hasta llegar corriendo se apresura.
Y luego, sosegada,
el paso entre los árboles torciendo,
el suelo de pasada
de verdura vistiendo
y con diversas flores va esparciendo.
El aire del huerto orea
y ofrece mil olores al sentido;
los árboles menean
con un manso ruido
que del oro y del cetro pone olvido.
Téngase su tesoro
los que de un falso leño se confían;
no es mío ver el lloro
de los que desconfían
cuando el cierzo y el ábrego porfían.
La combatida antena
cruje, y en ciega noche el claro día
se torna; al cielo suena
confusa vocería,
y la mar enriquecen a porfía.
A mí una pobrecilla
mesa de amable paz bien abastada
me basta, y la vajilla
de fino oro labrada
sea de quien la mar no teme airada.
Y mientras miserable-
mente se están los otros abrasando
con sed insaciable
del peligroso mando,
tendido yo a la sombra esté cantando;
a la sombra tendido,
de hiedra y lauro eterno coronado,
puesto el atento oído
al son dulce, acordado,
del plectro sabiamente meneado.

TEXTO Y MÚSICA.

Nydia Caro cantante, compositora y actriz nació en Nueva York. De padres puertorriqueños. Estudió canto, danza y actuación y, en 1967, graba su primer disco. Estudió literatura en la Universidad de Puerto Rico y participó en diferentes festivales, entre los que ganó el de la OTI en 1974, que le dieron popularidad en toda América. Se decantó entonces por la música bailable y la salsa y trabajó más de una década como presentadora y como actriz en diferentes series de televisión. Después de un largo periodo de descanso, vuelve a la música en 1998 con un disco completamente diferente de su música anterior. *De amores libres*, basado en poemas de Santa Teresa, San Juan y Fray Luís, supone su incursión en la música alternativa. En la actualidad sigue trabajando en el mundo de la canción.



SIGLO XVII Y BARROCO

El siglo XVII es el siglo en el que el imperio español entra en crisis con los Austrias Menores. Es también una época de cambio marcada por la Contrarreforma religiosa que dará lugar a una nueva etapa cultural: el Barroco. Y si bien en lo histórico España perderá su primacía en la política europea, en lo literario será denominado junto parte del siglo XVI *el Siglo de Oro*, pues se considera la época, en conjunto, más importante de la literatura española. Ahora el antropocentrismo dará paso a un fuerte pesimismo y a una desvalorización de la vida y de la naturaleza humana. El gusto del Barroco trae preferencia por las formas retorcidas de expresión y por lo efectista y desmesurado, así como por el exceso de ornamentación.

LA POESÍA

Las características del Barroco se van a manifestar en distintas tendencias, y se va a materializar en las figuras de tres grandes autores: Luís de Góngora, Francisco de Quevedo y Lope de Vega.

Los temas y las formas que se van a tratar son variados: el amor, la naturaleza, la mitología, el desengaño, la muerte y el tiempo. Junto a estos temas, existirá una corriente burlesca basada en la sátira con fuerte carga crítica y humorística.

Las dos principales corrientes poéticas van a ser el culteranismo o gongorismo y el conceptismo. Ambas buscan la ruptura del equilibrio clásico tanto en forma como en contenido, pero desde dos perspectivas diferentes: el culteranismo haciendo predominar la expresión sobre el contenido; el conceptismo sobreponiendo el contenido a la expresión.

EL TEATRO

El teatro español sufrió una transformación muy importante de la mano de **Lope de Vega**, que crea la *comedia nueva*. Esta nueva forma de entender el teatro se caracterizó por un predominio de la acción, variedad de temas, fusión de lo trágico y lo cómico, empleo exclusivo de verso y el rechazo de las tres unidades (de acción, de tiempo y de lugar). Su éxito fue tremendo. Escribió gran número de obras entre las que podemos destacar **Fuente Ovejuna** y **El caballero de Olmedo**.

Otros autores importantes fueron Tirso de Molina, autor de **El burlador de Sevilla** (donde crea el personaje mítico de Don Juan) y Calderón de la Barca, cuya obra está marcada por una gran carga filosófica. En su producción destacan **La vida es sueño** y **El alcalde de Zalamea**.

LA PROSA

La prosa va a tener dos vías principales de desarrollo. Por un lado la novela y, por el otro, la prosa didáctica.

En la novela se va a continuar con las tendencias del siglo XVI. Pero si un género heredado va a tener éxito será la novela picaresca (**El buscón** de Quevedo, el **Guzmán de Alfarache** de Mateo Alemán).

La figura más importante de la narrativa del siglo XVII fue, sin duda, Miguel de Cervantes Saavedra, y su novela **El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha**, que está considerada la obra cumbre de la literatura española. Sus protagonistas, el enloquecido Alonso Quijano y Sancho Panza son, sin duda, los personajes literarios españoles más universales. Otras obras destacadas de Cervantes son las **Novelas ejemplares** y Los trabajos de **Persiles y Sigismunda**.

La prosa moral y doctrinal recoge obras de temas diversos tales como política, costumbres, moral y doctrina. Destacan dos autores en este campo. Quevedo, que escribió sobre los defectos y vicios del hombre (**Los sueños, la cuna y la sepultura**), y Baltasar Gracián, que escribe a partir de su percepción negativa del ser humano (**Agudeza y arte de ingenio, Oráculo manual y arte de prudencia**).

*Ándeme yo caliente
Y ríase la gente.*

Traten otros del gobierno
del mundo y sus monarquías,
mientras gobiernan mis días
mantequillas y pan tierno;
y las mañanas de invierno
naranjada y aguardiente,
Y ríase la gente.

Coma en dorada vajilla
el Príncipe mil cuidados,
como píldoras dorados;
que yo en mi pobre mesilla
quiero más una morcilla
que en el asador reviente,
Y ríase la gente.

Cuando cubra las montañas
de blanca nieve el enero,
tenga yo lleno el brasero
de bellotas y castañas,
y quien las dulces patrañas
del Rey que rabió me cuente,
Y ríase la gente.

Busque muy en hora buena
el mercader nuevos soles;
yo conchas y caracoles
entre la menuda arena,
escuchando a Filomena
sobre el chopo de la fuente,
Y ríase la gente.

Pase a media noche el mar,
y arda en amorosa llama
Leandro por ver a su Dama;
que yo más quiero pasar
del golfo de mi lagar
la blanca o roja corriente,
Y ríase la gente.

Pues Amor es tan cruel,
que de Píramo y su amada
hace tálamo una espada,
do se junten ella y él,
sea mi Tisbe un pastel,
y la espada sea mi diente,
Y ríase la gente

El culteranismo

También llamado *gongorismo*. Es una de las dos grandes tendencias poéticas del barroco se caracteriza por una exageración del lenguaje y de los recursos literarios cuyo resultado es una obra de apariencia artificiosa. Busca la belleza y en él predomina la forma sobre el contenido. La obra se llena de metáforas, latinismos, alegorías

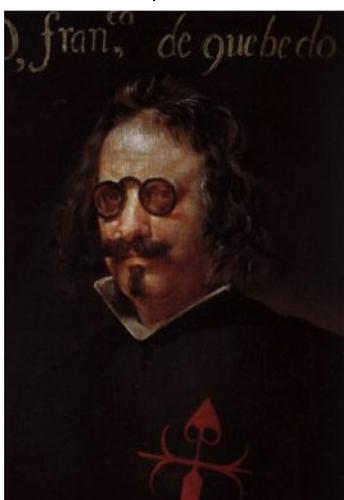


Luis de Góngora y Argote realizó toda su obra en verso. Nace en Córdoba en 1561 y muere en la misma ciudad en 1627. Fue un hombre de carácter serio y malhumorado. Estudió en Salamanca. Fue sacerdote y llegó a ser capellán de honor del rey Felipe III. Al lado de poemas de corte tradicional, como romances o letrillas, realizó poemas de corte culterano, con un estilo complejo y de difícil interpretación. Destacan sus sonetos, de gran perfección formal. Sus dos grandes poemas son *La fábula de Polifemo y Galatea* y *las Soledades*.

VERSIÓN MUSICAL:
Paco Ibáñez

El conceptismo

Desarrolla la importancia del contenido frente a la expresión. Busca las asociaciones ingeniosas, los juegos de palabras y muestra un realismo exagerado que muchas veces se muestra a través de lo feo y lo grotesco, y usando la sátira y la caricatura como medios de crítica. Quevedo fue sin duda el autor más destacado de esta corriente.



Prosista y poeta. Francisco de Quevedo y Villegas nace en Madrid en 1580 y muere en Villanueva de los Infantes en 1645. De familia aristócrata, estudio en las Universidades de Alcalá y Valladolid. Fue consejero del duque de Osuna. A causa de rencillas políticas con el conde-duque de Olivares, fue encarcelado cuatro años en León. Fue un hombre desmesurado en todo lo que hacía. Destaca en su obra la combinación de moralismo riguroso, sátira descarnada y lirismo puro. Fueron famosos los enfrentamientos literarios y personales que tuvo con Góngora, al que le dedicó varias poesías satíricas

VERSIÓN MUSICAL:
Paco Ibáñez

PODEROSO CABALLERO ES**DON DINERO**

Madre, yo al oro me humillo;
él es mi amante y mi amado,
Pues, de puro enamorado,
de contino anda amarillo;
que pues, doblón o sencillo,
Hace todo cuanto quiero,
poderoso caballero
Es don Dinero.

Nace en las Indias honrado,
donde el mundo le acompaña;
viene a morir en España,
y es en Génova enterrado.
Y pues quien le trae al lado
es hermoso, aunque sea fiero,
poderoso caballero
Es don Dinero.

Son sus padres principales,
y es de nobles descendiente,
porque en las venas de Oriente
todas las sangres son reales;
y pues es quien hace iguales
al duque y al ganadero,
poderoso caballero
Es don Dinero.

Mas ¿a quién no le maravilla
ver en su gloria, sin tasa
que es lo menos de su casa
doña Blanca de Castilla?
Pero, pues da al bajo silla
y al cobarde hace guerrero,
poderoso caballero
Es don Dinero.

Y es tanta su majestad,
(aunque son sus duelos hartos),
que con haberle hecho cuartos
no pierde su autoridad;
pero, pues da calidad
Al noble y al pordiosero,
poderoso caballero
Es don Dinero.

Más valen en cualquier tierra
(mirad si es harto sagaz),
sus escudos en la paz
que rodela en la guerra.
Pues al natural destierra
y hace propio al forastero,



Poeta y dramaturgo barroco, Lope Félix de Vega Carpio nació y murió en Madrid (1562-1635). Estudió en la Universidad de Alcalá. Fue soldado y, al quedar viudo, se hizo sacerdote. Fue un hombre vital y pasional, de naturaleza optimista, que, sin embargo, sufrió grandes desgracias familiares en los últimos años de su vida. Destacó tanto con su poesía como con su teatro. En la primera, su poesía lírica, a caballo entre las grandes corrientes poéticas barrocas, lo convierten en uno de los mejores poetas de todos los tiempos. Su vida amorosa va a tener fuerte influencia en ella. En su extensa producción dramática destaca por ser el creador de una nueva forma de teatro: la comedia nueva, aceptada de forma entusiasta por el gran público.

A mis soledades voy

**A mis soledades voy,
de mis soledades vengo,
porque para andar conmigo
me bastan mis pensamientos.**

No sé qué tiene el aldea
donde vivo y donde muero,
que con venir de mí mismo,
no puedo venir más lejos.

**Ni estoy bien ni mal conmigo;
mas dice mi entendimiento
que un hombre que todo es alma
está cautivo en su cuerpo.**

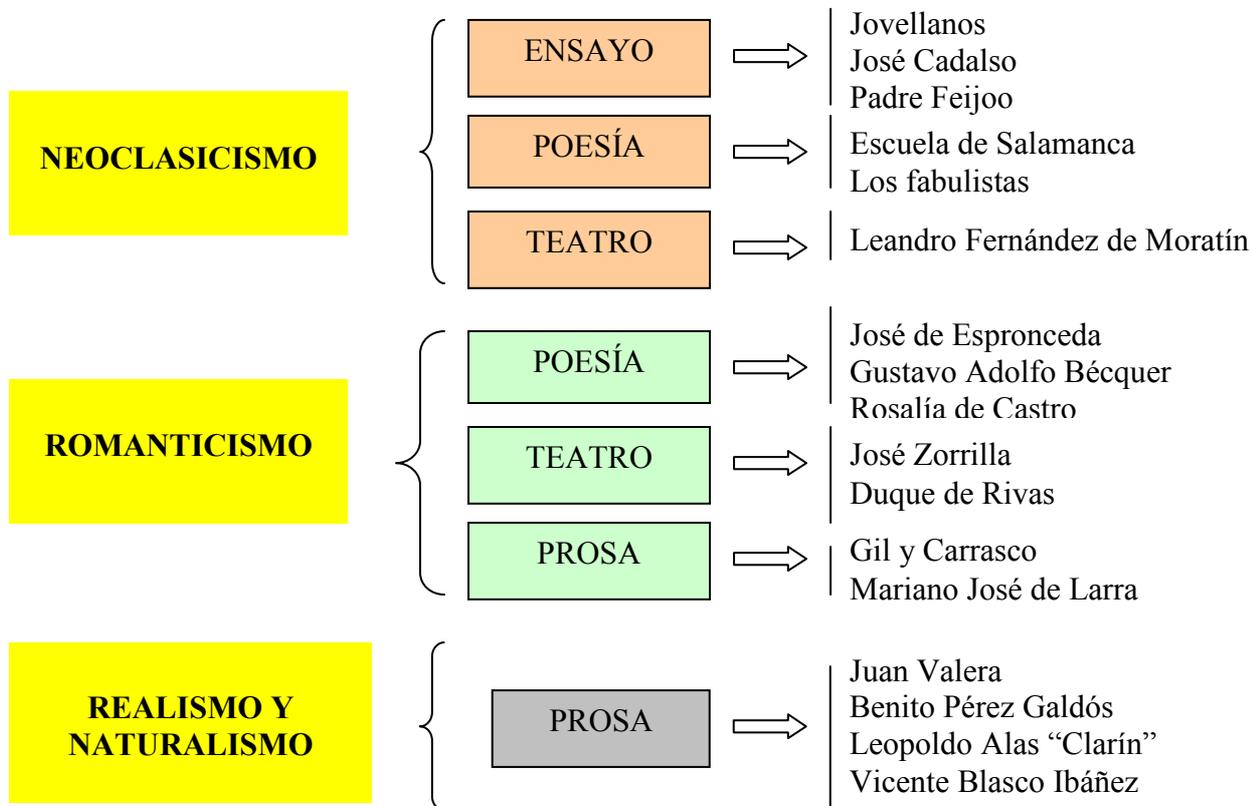
Entiendo lo que me basta,
y sólomente no entiendo
cómo se sufre a sí mismo
un ignorante soberbio.

Texto y música:

José Menese, uno de los cantaores más reconocidos del mundo flamenco, nació en la Puebla de Cazalla (Sevilla) en 1942. Empieza a actuar en 1959 y, desde entonces, ha cosechado los más importantes premios dentro del mundo del cante jondo. Tuvo un papel importante en el renacimiento cultural del cante jondo en la década de los 60. Ha actuado con las más importantes figuras del panorama flamenco y ha actuado a lo largo y ancho del mundo. Su voz rotunda, llena de ecos y su técnica pulida en la que no falta la sensibilidad son las características que lo hacen inconfundible y admirado

UNIDAD 4

LOS SIGLOS XVIII Y XIX



LA LITERATURA NEOCLASICISTA

El siglo XVIII se va a ver influenciado por la Ilustración, nueva corriente cultural e ideológica que va preparar los cambios de la edad contemporánea. Junto a una literatura continuadora de las formas barrocas, el neoclasicismo busca la recuperación de las formas clásicas que, en literatura, supuso un arte ajustado a normas, lo que restó emoción y espontaneidad a las obras. Al mismo tiempo, la Ilustración supuso el desarrollo del ensayo, obra que permitía transmitir los principios dogmáticos de la corriente ideológica: primacía de la Razón, la crítica libre y la independencia de pensamiento.

El ensayo, por tanto, va a ser un género esencial del siglo XVII. Destacaron **Benito Jerónimo Feijoo**, fraile benedictino que gozó de un gran prestigio que reunió sus escritos de todo tipo de temas en los ocho volúmenes del *Teatro crítico universal*. **José Cadalso** hombre de fino humor y gran espíritu crítico, realizó un análisis inmisericorde de la sociedad española de su tiempo en las *Cartas marruecas*, su obra más importante. Gaspar Melchor de Jovellanos, el tercer gran ilustrado, realizó diversos ensayos sobre los problemas españoles de su tiempo en los que destacaba su función didáctica.

La poesía neoclásica se caracterizó por el equilibrio y el cuidado de la forma. Destacaron los fabulistas **Félix María Samaniego** y **Tomas de Iriarte**, que inspirados en los clásicos griegos le dieron nueva forma al género. El otro gran grupo de poetas fueron los que formaban parte de la **Escuela de Salamanca**, entre los que destacó **Meléndez Valdés**. Este grupo se caracterizó por realizar una poesía formalista que seguía el modelo de poesía anacreóntica.

El teatro neoclásico tiene un autor destacado: Leandro Fernández de Moratín. Es un teatro que recibe la influencia del teatro francés de Moliere y que tiene una fuerte función didáctica. Moratín va a escribir únicamente comedias en las que va a tratar un tema principal: el matrimonio y sus problemas sociales, tales como la libertad de elección y la igualdad de los novios. Destacan entre sus obras *El sí de las niñas* y *La comedia nueva*.

LA LITERATURA ROMÁNTICA

A finales del siglo XVIII se empiezan a ver cambios que se dirigen a una nueva forma de entender la literatura, en la que frente a la razón y la norma va a ser más importante el sentimiento y el anhelo de libertad.

El romanticismo, que tuvo su principal fuerza en las primeras décadas del siglo XIX, se va a caracterizar por tener entre sus principios la primacía del sentimiento y la fantasía, el triunfo del individualismo, la libertad como valor supremo, el subjetivismo, la exaltación y la presencia de las fuerzas irracionales. Hay también un desarrollo importante de la lírica y se ponen de moda los temas de tipo histórico. Su marcado carácter anticlasicista se ve en los temas, trágicos y desmesurados, el no respeto de la regla de la tres unidades en teatro, y la exaltación del “yo”.

La poesía romántica española va a tener tres grandes representantes: **Espronceda**, **Bécquer** y **Rosalía**. El primero, un poeta exaltado y rebelde, típica figura romántica; los dos últimos, ya representantes tardíos del movimiento romántico.

El teatro romántico va a compartir espacio con la supervivencia del teatro neoclásico, lo que generaría fuertes debates teóricos. No va a mantener la regla de las tres unidades, va a haber un gran cultivo del drama histórico, y el gran tema va a ser el amor, que va a desembocar en un final trágico. Los más destacados dramaturgos románticos van a ser **Ángel Saavedra**, **Duque de Rivas**, con su obra *Don Álvaro o la fuerza del sino*, y **José Zorrilla**, que basándose en la figura del burlador de Sevilla creará a *Don Juan Tenorio*.

La prosa romántica se desarrollará en varios campos: por un lado la novela histórica tendrá un gran desarrollo. Destacó la obra del **Enrique Gil y Carrasco** titulada *El señor de Bembibre*. Por otro, la obra periodística, que es muestra de la creciente importancia de la prensa en la sociedad española. Es significativa la obra de Mariano José de Larra, que escribió numerosos artículos de crítica de la sociedad española con un lenguaje irónico y mordaz con claro objetivo didáctico. Su lenguaje natural y preciso sigue teniendo plena vigencia hoy en día.

LA LITERATURA REALISTA

Frente al sentimiento y la subjetividad del romanticismo, el Realismo va a intentar reflejar la realidad contemporánea del artista con total objetividad, sin dejar margen a la fantasía ni a la inventiva. Nace en Francia y su influencia se extiende por toda Europa. El género predominante será la novela, pues es el que mejor permite plasmar la realidad con mayor minuciosidad. Las características formales del Realismo serán, además de las ya dichas, el análisis psicológico de los personajes, el estilo sobrio y sin aspavientos y el uso del narrador omnisciente.

Los autores más destacados del realismo español fueron **Juan Valera**, autor de *Pepita Jiménez*, **Leopoldo Alas “Clarín”**, que destacó como periodista, como autor de relatos breves y por su novela *La Regenta*, y **Benito Pérez Galdós**, prolífico autor que escribió 32 novelas y la serie de los **Episodios Nacionales**, que incluye 46 títulos en los que narra de forma novelada el siglo XIX español.

El naturalismo es otro movimiento literario que, partiendo de los postulados realistas, los llevó al extremo buscando el origen del comportamiento humano, y utilizando para ello principios científicos tales como el determinismo y los aspectos biológicos y antropológicos, mostrando al lector los aspectos más miserables y escabrosos de la naturaleza humana. En España, el Naturalismo tiene dos escritores destacados: **Emilia Pardo Bazán** y, sobre todo, **Vicente Blasco Ibáñez**, del que destacan obras como *La barraca* y *Cañas y Barro*.



Félix María Samaniego nació en La Guardia (Álava) en 1745. Era de origen noble y participó del espíritu de la Ilustración. Tenía una sólida cultura clásica con predilección por los fabulistas como Fedro y Esopo, a los que emulará. Formó parte de la Sociedad Vascongada de Amigos del País. Su afán didáctico le llevó a escribir para sus alumnos las *Fabulas morales*, en las que ridiculizaba los defectos humanos. Su estilo, tachado por algunos críticos de retórico y pomposo, juega con la ironía el humor incisivo de manera proverbial. Entre sus fábulas destacan La lechera, La cigarra y la hormiga, y El cuervo y el zorro. Mantuvo una fuerte polémica con el otro gran autor de fábulas del momento, Tomás de Iriarte. Fue también autor de poesía erótica. Murió en su ciudad de origen en 1801.

Las fábulas.

Son breves composiciones, en verso o prosa, de las cuales el protagonista es un animal u objeto inanimado. Tienen un marcado carácter didáctico, pues tienen siempre moraleja final, que demuestra una verdad moral. De origen clásico, la fábula se convirtió en un medio ideal para transmitir el espíritu didáctico de la ilustración y el Neoclasicismo



Llevaba en la cabeza
una Lechera el cántaro al mercado
con aquella presteza,
aquel aire sencillo, aquel agrado,
que va diciendo a todo el que lo advierte
«¡Yo sí que estoy contenta con mi suerte!»

Porque no apetecía
más compañía que su pensamiento,
que alegre la ofrecía
inocentes ideas de contento,
marchaba sola la feliz Lechera,
y decía entre sí de esta manera:

«Esta leche vendida,
en limpio me dará tanto dinero,
y con esta partida
un canasto de huevos comprar quiero,
para sacar cien pollos, que al estío
me rodeen cantando el pío, Pío.

Del importe logrado
de tanto pollo mercaré un cochino;
con bellota, salvado,
berza, castaña engordará sin tino,
tanto, que puede ser que yo consiga
ver cómo se le arrastra la barriga.

Llevarélo al mercado;
sacaré de él sin duda buen dinero:
compraré de contado
una robusta vaca y un ternero,
que salte y corra toda la campaña,
hasta el monte cercano a la cabaña.»

Con este pensamiento
enajenada, brinca de manera
que a su salto violento
el cántaro cayó. ¡Pobre Lechera!
¡Qué compasión! Adiós leche, dinero,
huevos, pollos, lechón, vaca y ternero.

¡Oh loca fantasía!
¡Qué palacios fabricas en el viento!
Modera tu alegría,
no sea que saltando de contento,
al contemplar dichosa tu mudanza,
quiebre su cantarillo la esperanza.

No seas ambiciosa
de mejor o más próspera fortuna;
que vivirás ansiosa
sin que pueda saciarte cosa alguna.
No anheles impaciente el bien futuro;
mira que ni el presente está seguro.

VERSIÓN MUSICAL:
Paco Ibáñez

Canción del pirata

Con diez cañones por banda,
viento en popa, a toda vela,
no corta el mar, sino vuela
un velero bergantín.
Bajel pirata que llaman,
por su bravura, *El Temido*,
en todo mar conocido
del uno al otro confín.

La luna en el mar ríela
en la lona gime el viento,
y alza en blando movimiento
olas de plata y azul;
y ve el capitán pirata,
cantando alegre en la popa,
Asia a un lado, al otro Europa,
y allá a su frente Stambul:

“Navega, velero mío
sin temor,
que ni enemigo navío,
ni tormenta, ni bonanza
tu rumbo a torcer alcanza,
ni a sujetar tu valor.

Veinte presas
hemos hecho
a despecho
del inglés,
y han rendido
sus pendones
cien naciones
a mis pies.

*Que es mi barco mi tesoro,
que es mi dios la libertad,
mi ley, la fuerza y el viento,
mi única patria, la mar.*

Allá muevan feroz guerra
ciegos reyes
por un palmo más de tierra;
que yo aquí; tengo por mío
cuanto abarca el mar bravío,
a quien nadie impuso leyes.

Y no hay playa,
sea cualquiera,
ni bandera
de esplendor,
que no sienta
mi derecho
y dé pecho
a mi valor.

*Que es mi barco mi tesoro,
que es mi dios la libertad,
mi ley, la fuerza y el viento,
mi única patria, la mar.*

A la voz de "¡barco viene!"
es de ver
cómo vira y se previene
a todo trapo a escapar.
Que yo soy el rey del mar,
y mi furia es de temer.

En las presas
yo divido
lo cogido
por igual.
sólo quiero
por riqueza
la belleza
sin rival.

*Que es mi barco mi tesoro,
que es mi dios la libertad,
mi ley, la fuerza y el viento,
mi única patria, la mar.*

¡Sentenciado estoy a muerte!
Yo me río;
no me abandone la suerte,
y al mismo que me condena,
colgaré de alguna entena,
quizá; en su propio navío.

Y si caigo,
¿qué es la vida?
Por perdida
ya la di,
cuando el yugo
del esclavo,
como un bravo,
sacudí.

*Que es mi barco mi tesoro,
que es mi dios la libertad,
mi ley, la fuerza y el viento,
mi única patria, la mar.*

Son mi música mejor
aquilones,
el estrépito y temblor
de los cables sacudidos,
del negro mar los bramidos
y el rugir de mis cañones.

Y del trueno
al son violento,
y del viento
al rebramar,
yo me duermo
sosegado,
arrullado
por el mar.

*Que es mi barco mi tesoro,
que es mi dios la libertad,
mi ley, la fuerza y el viento,
mi única patria, la mar.*



José de Espronceda nació en Almendralejo (Badajoz) en 1808. Fue activista revolucionario contra el absolutismo de Fernando VII. Estuvo exiliado en Londres y París y, a su vuelta fue diputado. Es el prototipo de poeta romántico: rebelde, pasional, exaltado. Fue crítico con la sociedad que le tocó vivir. Sus obras más importantes son los poemas *Canción del pirata*, *El mendigo* y *El estudiante de Salamanca*. Muere en 1842.

Tierra Santa

Grupo riojano de Power metal creado en 1997. en La Rioja. Es uno de los grupos españoles más reconocido en su género. Han grabado diez discos entre los cuales se puede destacar *Tierra de Leyenda* (2000). Han actuado junto con todas las grandes bandas de rock duro español. En 2008 deciden cesar su actividad indefinidamente.



Poeta y prosista, Adolfo Domínguez Bastida nace en Sevilla en 1836. Cambió su apellido por el de Bécquer. De familia de pintores, intentó dedicarse a este oficio sin éxito. Vivió en la pobreza y sobrevivió escribiendo en periódicos poco importantes. Tuvo una vida desdichada y murió, probablemente de tuberculosis, en Madrid en 1870, a los 34 años de edad. No publicó en vida más que alguna de sus leyendas y algunos ensayos costumbristas. Su vida sentimental desgraciada tuvo gran influencia en su obra poética.

Su producción literaria destaca, sobre todo, por sus **leyendas**, relatos donde aparecen elementos tan románticos como lo sobrenatural, lo exótico y el misterio, y por sus **rimas**, en las cuales nos presenta una poesía llena de una nueva sensibilidad y con un léxico poético renovado. De él arranca la moderna poesía lírica española.

Volverán las oscuras golondrinas

Volverán las oscuras golondrinas
en tu balcón sus nidos a colgar,
y, otra vez, con el ala a sus cristales
jugando llamarán.

Pero aquéllas que el vuelo refrenaban
tu hermosura y mi dicha al contemplar,
aquéllas que aprendieron nuestros nombres...
ésas... ¡no volverán!

Volverán las tupidas madre selvas
de tu jardín las tapias a escalar,
y otra vez a la tarde aún más hermosas,
sus flores se abrirán.

Pero aquéllas, cuajadas de rocío
cuyas gotas mirábamos temblar
y caer, como lágrimas del día...
ésas... ¡no volverán!

Volverán del amor en tus oídos
las palabras ardientes a sonar,
tu corazón, de su profundo sueño
tal vez despertará.

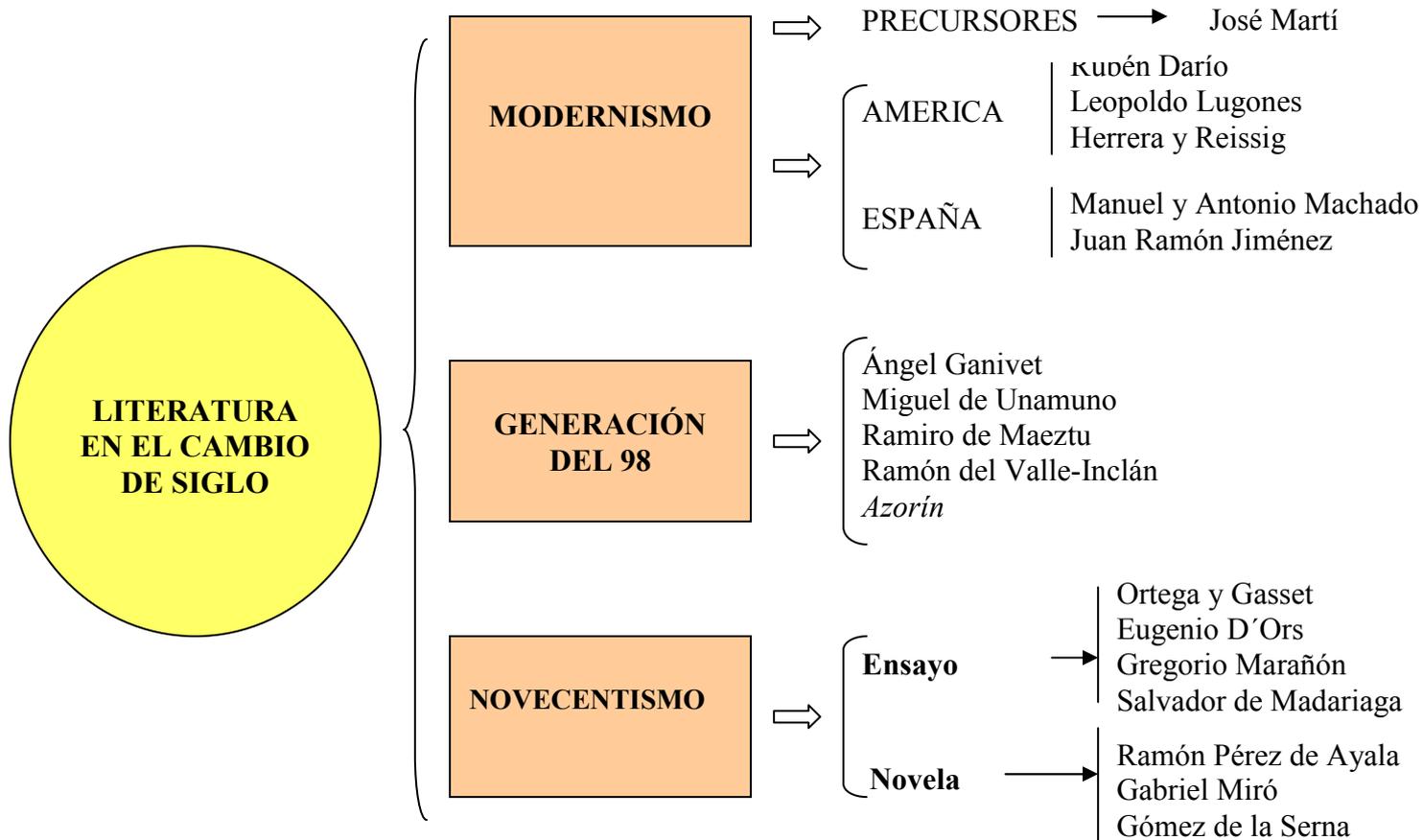
Pero mudo y absorto y de rodillas,
como se adora a Dios ante su altar,
como yo te he querido...; desengáñate,
¡así... no te querrán!

Alberto Cortez

Es una de los intérpretes más famosos y reconocidos del mundo hispanoamericano. Nace en Rancul, Argentina en 1940. Comenzó a componer a los 12 años de edad. Se paga los estudios en Buenos Aires cantando con su guitarra. Trabajó con diferentes orquestas y compuso para diferentes artistas, logrando popularidad tanto como interprete como compositor. En 1967 cambia su trayectoria musical hacia textos y canciones más comprometidos. Ha cantado las letras de poetas como Machado y Neruda. En 1996 sufrió un ataque cerebral del que se recuperó. Su canción *Cuando un amigo se va* fue considerada por la prensa de Chile como una de las mejores canciones en castellano del siglo XX.

UNIDAD 5

LITERATURA EN EL CAMBIO DE SIGLO



EL MODERNISMO

Nació en Hispanoamérica, de la mano de Rubén Darío; su obra *Azul* se considera el inicio del movimiento. Su duración fue breve, ocupando básicamente la última década del siglo XIX y la primera del XX. Fue principalmente un movimiento poético, lo que no significa que no existan novelas modernistas, y su influencia fue decisiva en la poesía posterior. Su origen puede encontrarse en las escuelas posrománticas europeas, con especial influencia del parnasianismo y el simbolismo francés, el decadentismo inglés y, en el ámbito hispano, de la obra de Bécquer.

Las características del modernismo van a ser la exaltación de la belleza, el preciosismo, el exotismo. Los autores modernistas llenarán sus poemas de amor y erotismo, así como de descontento por el mundo contemporáneo, del cual se intentarán fugar a través de mundos ideales, pasados o imaginados, que llenan de símbolos como el cisne, los jardines, la luna, objetos exóticos y referencias mitológicas. Todo ello a través de un léxico rico y variado que busca en todo momento la musicalidad.

Formalmente van a introducir novedades, pues la influencia francesa introduce el gusto por los versos alejandrinos, dodecasílabos y eneasílabos, recuperando también el gusto por el soneto y la silva.

Surge también un ideal de vida acorde con los principios literarios: la dedicación exclusiva del autor modernista a la poesía lleva, a menudo, acarreada una situación económica precaria que incluye un desprecio a las normas de vida burguesas. Aparece aquí el concepto de la bohemia, que aparecerá ligado a escenarios tales como los cafés o las tertulias, así como a la noche. Los principales escritores modernistas en Hispanoamérica fueron **Rubén Darío**, por supuesto, **Leopoldo Lugones** y **Herrera y Reissig**. En España, **Antonio Machado**, **Manuel Machado** y **Juan Ramón Jiménez** en su primera etapa.

LA GENERACIÓN DEL 98

Al mismo tiempo que el Modernismo, y con fuertes lazos con este movimiento, surge un grupo de escritores en España que participaron de los principios modernistas pero que sufrieron un fuerte impacto cuando España perdió sus últimas colonias americanas a consecuencia de la Guerra de 1898 con los Estados Unidos. Después de este acontecimiento, se plantearán de forma crítica la situación del país, buscando las causas que habían llevado al “desastre”, pero manifestarán un amor apasionado por España. Este amor se muestra a través de la exaltación de los aspectos más propios del carácter español o por el tratamiento de Castilla en los textos.

Los principales miembros de esta generación de autores son **Ángel Ganivet**, **Ramón del Valle-Inclán**, **Miguel de Unamuno**, **Pío Baroja**, **José Martínez Ruiz “Azorín”** y **Ramiro de Maeztu**. Algunos autores también incluyen a **Antonio Machado** y al filósofo **José Ortega y Gasset**.

EL NOVECENTISMO

También conocido como “Generación del 14”, es un grupo literario posterior al del 98 y que se desarrollará principalmente en los años 10 del siglo XX. Siguen escribiendo sobre la idea de España pero desde una postura más positiva e intelectual. Desde el punto de vista formal van a caracterizarse por un exquisito cuidado de la forma, que será clara y elegante. Va a predominar entre este grupo de escritores el ensayo. Destacaron en este género el filósofo **Ortega y Gasset** y **Eugenio D’Ors**. En novela los autores más destacados fueron **Gabriel Miró** y **Ramón Pérez de Ayala**. A caballo entre el Novecentismo y las vanguardias habría que situar la incalificable obra de **Ramón Gómez de la Serna**.

FICHA 16

JOSÉ MARTÍ

Político y poeta cubano, considerado uno de los padres de la patria. Nació en la Habana en 1853. Empieza a ejercer como periodista en 1868. Sus ideas independentistas provocaron su ingreso en prisión y, más tarde, su destierro a España, donde se licencia en derecho y filosofía y letras. En 1880 se establece en Nueva York, donde comienza a organizar la *Liga Patriótica* y el *Partido Revolucionario Cubano*. Es, asimismo, nombrado cónsul por varios países latinoamericanos. En 1895 vuelve a Cuba para combatir por la independencia y en Boca de Dos Ríos, en una escaramuza con soldados españoles, cae muerto. Está considerado, estilísticamente, una síntesis del romanticismo que en sus gustos y formas es precursor del Modernismo. Sus versos más conocidos, sin duda, son los de su obra *Versos sencillos*, que se hicieron mundialmente famosos cuando al unirse a una melodía popular cubana dieron lugar a la canción titulada *Guantanamera*.



Versos sencillos (*Guantanamera*)

Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma,
Y antes de morirme quiero
Echar mis versos del alma.

Cultivo una rosa blanca,
En Junio como en Enero,
Para el amigo sincero
Que me da su mano franca.

Y para el cruel que me arranca
El corazón con que vivo,
Cardo ni ortiga cultivo:
Cultivo la rosa blanca.



Compay Segundo

Máximo Francisco Repilado Muñoz nació en Siboney, Cuba, en 1907. Creció en un ambiente muy humilde y, ya muy joven, se convirtió en músico y compositor, llegando a ser muy conocido entre los amantes de la música cubana. Tocó la guitarra, el clarinete y el bongó, y fue el inventor de un instrumento de siete cuerdas, cruce de guitarra española y tres cubano denominado *armónico*. Irónicamente, la fama internacional le llegó a los 80 años con la edición del disco *Buena Vista Social Club*, con el que ganaría varios premios *Grammys*. Este éxito tardío le llevó en los últimos años de su vida a grabar nueve discos y a actuar delante de millones de personas. Murió en la Habana en 2003 a los 95 años. Su música heredó el sabor y saber hacer de los trovadores tradicionales de Santiago de Cuba, lo que unido a una personalidad tranquila y amable lo hizo inconfundible en su estilo.

**Rubén García**

Sarmiento, conocido por el seudónimo de Rubén Darío, nació en Metapa, Nicaragua, en 1867. Trabajó como periodista y diplomático. Viajó por Europa y América, y residió en España y Francia. Su libro *Azul* supuso una renovación de las formas literarias hispanas y se considera el inicio del Modernismo. En el final de sus días pasó dificultades económicas, y volvió a Nicaragua en 1916, donde murió ese mismo año.

Canción de otoño

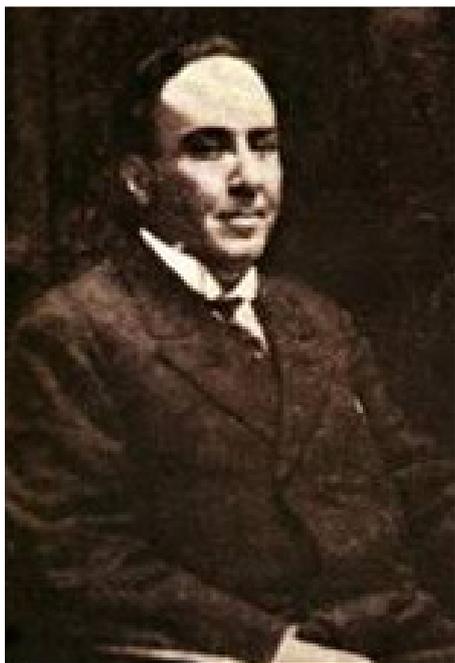
Cuando mi pensamiento va hacia ti, se perfuma;
 Tu mirar es tan dulce, que se torna profundo.
 Bajo tus pies desnudos aún hay blancor de espuma.
 Y en tus labios compendias la alegría del mundo.

El amor pasajero tiene el encanto breve,
 y ofrece un igual término para el goce y la pena.
 Hace una hora que un nombre grabé sobre la nieve.
 Hace un minuto dije mi amor sobre la arena.

Las hojas amarillas caen en la alameda,
 en donde vagan tantas parejas amorosas.
 Y en la copa de Otoño un vago vino queda
 en que han de desojarse, Primavera, tus rosas.

Pablo Milanés

Cantautor cubano, miembro de la denominada Nueva trova cubana. Nació en Bayazo en 1943. A los 16 años comenzó su carrera musical formando parte de diferentes grupos. Ha publicado más de 30 discos. Junto con Silvio Rodríguez es la figura más conocida del panorama musical cubano, con canciones que han pasado a la historia como *Yolanda* o *Para vivir*.



Es uno de los grandes poetas del siglo XX. Nació en Sevilla en 1875. Empezó a publicar en 1893. Fue catedrático de francés y tuvo un carácter introvertido y taciturno. Lo marcó profundamente la muerte de su mujer, Leonor. Escribió también prosa y teatro. Su estilo es claro y sobrio, profundo y grave, con el que expreso las mismas inquietudes que los noventayochistas. Al final de la guerra civil cruza la frontera como un refugiado más y muere en Collioure, en febrero de 1939.

Cantares

Todo pasa y todo queda
pero lo nuestro es pasar,
(...)

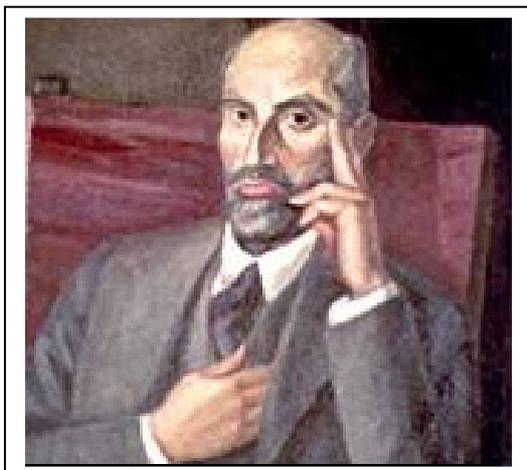
Joan Manuel Serrat

Nació en Barcelona en 1943. Es, quizás, el cantautor más reconocido tanto en España como en América Latina. Debutó en 1964 y pasó a integrar el movimiento de cantautores en lengua catalana denominado *Nova canço*. Creo una fuerte polémica cuando se negó a cantar en el Festival de Eurovisión si no lo hacía en catalán, lo que le supuso estar vetado en muchos medios. Comprometido política y socialmente, ha musicalizado a varios poetas, entre los cuales merece destacarse a Miguel Hernández y a Machado, a los cuales ha quedado para siempre vinculado en el sentir popular.

Ha publicado álbumes Tanto en castellano como en catalán entre los que destacan *Mediterráneo* y *Cada loco con su tema*.

Es, sin lugar a dudas, el más carismático y conocido de los cantautores españoles.





Tus piernas eran finas y tus pechos pequeños...
(...)

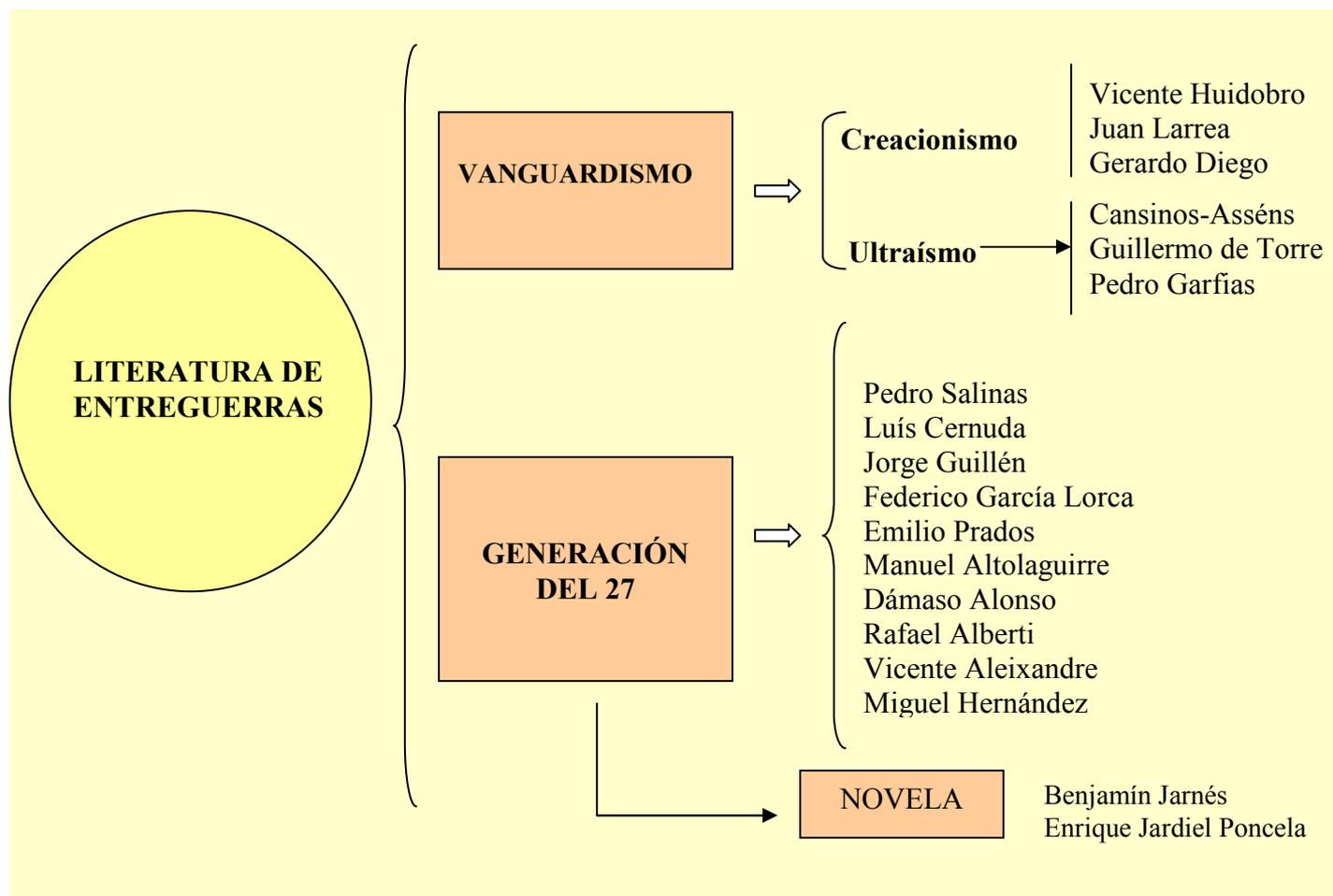
Nació en Moguer, Huelva, en 1881. Publica sus primeras obras modernistas en 1900. Poco después, se traslada a vivir a Madrid. En 1936 se exilió a consecuencia de la guerra civil, viviendo en varios países americanos. La poesía de Rubén Darío lo va a influir profundamente, al igual que los poetas del Simbolismo francés. Recibió el Premio Nóbel de literatura y, poco después, murió en Puerto Rico en 1956.

Su poesía va a evolucionar desde el Modernismo, pasando por una etapa de “desnudez poética”, hasta la etapa metafísica. Se le incluye dentro del grupo del Novecentismo.

Rasgos comunes a toda su poesía son una dedicación total a la poesía y una búsqueda incesante de la belleza.

Luís Eduardo Aute nació en Manila en 1943. A los 11 años su familia se instala en España. A los 15 años comienza a desarrollar sus facultades artísticas en la música y en la pintura. Tras componer para otros artistas, comienza a grabar, convirtiéndose en uno de los cantautores más importantes de la transición. Su canción *Al alba*, escrita en contra de la pena de muerte, es uno de los himnos de la última lucha contra el Franquismo.

Siguió componiendo en las últimas décadas manteniéndose entre los más prestigiosos y seguidos músicos españoles. En 2001 hizo su incursión en el mundo cinematográfico con un film de animación, *Un perro llamado Dolor*.



EL VANGUARDISMO

Las vanguardias, movimientos artísticos que nacieron en Europa en el periodo de entreguerras, van a tener sus representantes en España e Hispanoamérica. Los objetivos generales van a ser la innovación de las artes y la relegación de las artes anteriores. Se conocerán en España gracias a la revista *Prometeo* de **Ramón Gómez de la Serna**. Los movimientos más importantes en el ámbito hispano serán el **Creacionismo**, que postulaba que el artista debe actuar como la naturaleza. Sus principales representantes fueron **Vicente Huidobro, Juan Larrea y Gerardo Diego**. El Ultraísmo, fuertemente antimodernista, buscó la eliminación de nexos inútiles, el uso de la disposición tipográfica y la condensación metafórica. Los poetas ultraístas más destacados fueron **Rafael Cansinos-Asséns, Guillermo de Torre y Pedro Garfias**.

LA GENERACIÓN DEL 27

Se denomina con este nombre al grupo de escritores españoles que, en la década de los 20, alcanzaron su madurez artística dando lugar a un momento de esplendor literario, especialmente para la poesía. Su nombre surgió de la celebración en ese año del tercer centenario de la muerte de Góngora, acontecimiento que reunió a gran parte de los que son considerados miembros del grupo. En la figura de este poeta encontraron al artista volcado en la creación de un universo literario y de un lenguaje poético particulares, principios con los que comulgaban.

Además del referido homenaje y similares principios estéticos, están vinculados por el hecho de escribir en las mismas revistas literarias, publicar en las mismas editoriales y mantener fuertes lazos de amistad entre ellos. A esto se podría añadir que también comparten un talante abierto y progresista que manifiestan en sus obras y en sus manifestaciones ideológicas.

Los miembros más destacados del grupo van a ser **Federico García Lorca**, **Rafael Alberti**, **Luis Cernuda**, **Pedro Salinas**, **Jorge Guillén**, **Vicente Aleixandre**, **Dámaso Alonso**, **Gerardo Diego**, **José Bergamín**, **Emilio Prados**, **Manuel Altolaguirre**, y **Miguel Hernández**.

PRINCIPIOS ESTÉTICOS

- Condena del realismo y sentimentalismo.
- Comunión entre ciertos aspectos de las vanguardias y la tradición literaria castellana; búsqueda continua de la síntesis entre la innovación de las primeras y la segunda.
- Primacía del aspecto formal frente a los contenidos
- Búsqueda de la sorpresa en el lector a través de la metáfora elaborada.
- Poesía artificiosa, formalista y elitista; búsqueda de la poesía pura.

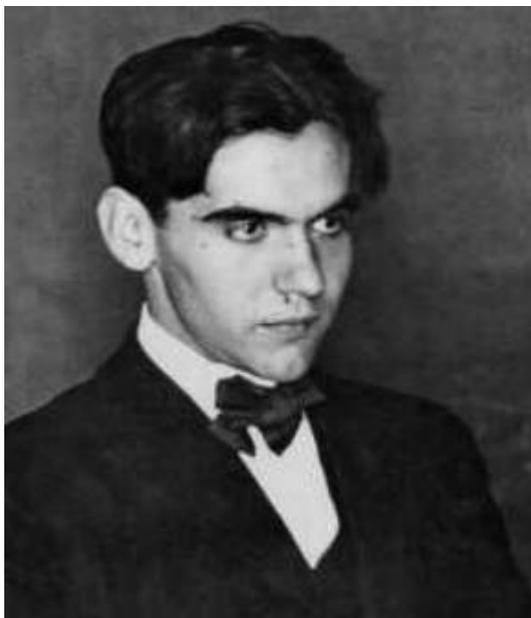
TRAYECTORIA Y EVOLUCIÓN

Las etapas en que podemos señalar dentro del grupo del 27 son las siguientes:

- 1- Poesía pura. Hasta 1928 los autores anhelaron la creación de poemas elaborados con precisión y que buscan desencadenar emociones a través de las metáforas y las imágenes. Paralelamente, usaron las formas de la poesía tradicional para llevar a cabo una etapa de neofolklorismo.
- 2- Influencia surrealista. A partir de 1928 se detectan rasgos tales como la expresión irracional, la aparición del mundo onírico y el inconsciente.
- 3- Poesía transferrada. El grupo muere y se exilia en parte. El dolor, el desconcierto y más tarde la nostalgia serán los temas primordiales.
- 4- Etapa de senectud. Los autores más longevos escribirán una poesía evocadora en la cual la vejez y la soledad aparecerán en sus versos.

PROSA Y TEATRO DEL 27

Aparecen vinculados a los autores anteriores. Destaca entre todos el teatro de Federico García Lorca. La prosa queda en un segundo plano y, aparte de las obras de Salinas, Cernuda, o Alonso, hay que hablar de la existencia de dos vertientes: la de la novela lírico intelectual, cuyo mejor representante sería **Benjamín Jarnés** y la humorística, cuyo autor más destacado sería **Enrique Jardiel Poncela**.



ROMANCE SONÁMBULO

Verde que te quiero verde.
Verde viento. Verdes ramas.
(...)

Nació en Fuentevaqueros (Granada) en 1898. Entre 1919 y 1928 vivió en la Residencia de Estudiantes de Madrid, donde tuvo contacto con futuras figuras clave de la cultura española: Dalí, Buñuel, Alberti... Realizó dos viajes a América, el primero en el que visitó Estados Unidos y Cuba, que marcó un antes y un después en su producción literaria, y un segundo en el que conoció Argentina y Uruguay. Fue director de la compañía de teatro universitario *La Barraca*, con la que recorrió España. Fue un artista polifacético: músico, dibujante, pero sobre todo, escritor. Fue dramaturgo y poeta. Sus temas fueron el destino, la muerte, el deseo frustrado, la marginación y el erotismo.

Manzanita

José Manuel Ortega Heredia, Manzanita, nació en Madrid en 1956, en una familia de artistas flamencos. Empezó a actuar a los 9 años, acompañando con 11 a Enrique Morente. En 1978 saca su primer disco en solitario y, desde entonces, fue uno de los artistas flamencos más reconocidos. Fusionó el flamenco con la rumba, con los sonidos Pop, con los sones y con los boleros, lo que le convirtió en uno de los creadores del nuevo flamenco.

Murió en Alhaurín de la Torre (Málaga) en 2004.

Su primera poesía partió de la poesía popular, que aparece reflejada en la obra *Romancero Gitano*, mientras que, en una segunda etapa, da un giro radical entrando en el irracionalismo surrealista con el libro *Poeta en Nueva York*. Su teatro es, junto con el de Valle-Inclán, el más importante del siglo XX español. Se interesa por la farsa y por el drama, en el que la represión de la mujer aparece como un tema central. Al estallar la guerra civil, es detenido y asesinado en Viznar.

Nació en 1902, en el Puerto de Santa María, Cádiz. Se trasladó a vivir a Madrid siendo muy joven. Su primer libro, *Marinero en tierra*, aparece en 1924 y obtiene el Premio Nacional de Literatura. Va a experimentar dentro de las diferentes vanguardias literarias. Militó activamente en el Partido Comunista y durante la Guerra Civil es miembro de la *Alianza de Intelectuales Antifascistas*. Se exilió en Buenos Aires al terminar la guerra. Viajará por diferentes países del área socialista y, en 1965 se traslada a vivir a Roma. En 1977 regresa a España y es elegido diputado en las primeras elecciones democráticas. Recibe el premio Cervantes en 1983 y muere en 1999 en su pueblo natal.

MI CORZA

Mi corza, buen amigo,
(...
)



Paco Curto

Este multifacético artista salmantino ha sido actor, director, músico e intérprete. Ha dirigido varias series de televisión y ha grabado varios discos, entre los que destacan una musicalización del Poema de Mio Cid, una obra dedicada a Miguel Hernández y, en los últimos tiempos, ha interpretado música del romancero tradicional. Ha compartido escenario con artistas de la talla de Manolo Sanlúcar, Leo Ferré o Theodorakis. Ha dado concierto a lo largo y ancho de América y Europa, y ha recibido importantes premios a su labor.

Donde habite el olvido

Donde habite el olvido, (...)



Nació en 1902, en Sevilla Fue alumno de Pedro Salinas en la Universidad. Vivió en Madrid y en Málaga, donde contactó con el ambiente literario y conoció a autores

como Emilio Prados, Manuel Altolaguirre, Aleixandre o García Lorca. Fue lector en la universidad de Toulouse. Después de la guerra se exilió en Gran Bretaña y Estados Unidos, donde fue profesor en varias universidades. A partir de 1953 vivió en México, donde murió en 1963.

Su naturaleza de hombre inadaptado, así como su anhelo de belleza, lo hacen tropezar con una realidad vulgar que destruye sus esperanzas. Por otro lado, su personalidad dolorida, solitaria y vulnerable le hace volver recurrentemente sobre el tema central de su obra, el amor insatisfecho. Esta visión dolorida y melancólica de la vida no hará sino acentuarse con su amargura por el destierro.

Enrique Morente

Nació en el barrio granadino del Albaicín en 1942. Grabó su primer disco en 1967. En su tercer disco, *Homenaje a Miguel Hernández* (1971) abandonó la rigurosa ortodoxia en el cante que lo caracterizó en sus primeros trabajos y comenzó a desarrollar una de sus principales características: la no adscripción a ningún estilo, arriesgando e innovando a cada nueva obra. Va a utilizar en su obra versos de grandes poetas como San Juan de la Cruz, García Lorca, Los Machado, Jorge Guillén, etc...Su heterodoxia supuso su marginación de los cerrados grupos de la tradición flamenca, pero su arte ha superado estas barreras y ha logrado introducir su maestría en el ámbito de la música culta. Es, sin duda, una de las figuras más influyentes del mundo flamenco en la actualidad.

Nació en Madrid, en 1892. Fue doctor en letras y dedicó su vida a la actividad académica. Ejerció de lector en la Sorbona, y fue profesor en Sevilla, Murcia, Cambridge y Santander. Se exilió al término de la guerra civil y siguió su labor docente en diversas universidades americanas. Murió en Boston en 1951.

Escribió narraciones, teatro, ensayos y ejerció como crítico literario, pero fue, sobre todo, poeta. Su obra está construida sobre tres pilares: la autenticidad, la belleza y el ingenio. Su lengua poética y su métrica son, en apariencia, sencillas. Renuncia a la rima y, en general, escribe versos cortos. Sin embargo, tras esta simplicidad hay unos versos trabajados y exactos. Sus sensaciones e ideas siempre quedarán bajo la mirada inteligente del poeta.

Fe Mía

No me fío de la rosa
de papel,(...)



María Dolores Pradera

Nació en Madrid en 1920. Vivió su niñez a caballo entre Chile y España. Comenzó su carrera artística como actriz de teatro y cine, actuando en conocidas películas españolas de la década de los 40. Empezó su carrera musical acompañada de los guitarristas Santiago y Julián López Hernández, "Los Gemelos", que la acompañarán durante gran parte de su periplo artístico. Ha interpretado a los más importantes compositores latinoamericanos como José Alfredo Jiménez, Chabuca Granda o Miguel Matamoros, convirtiendo en clásicos de la canción hispana canciones como *La flor de la canela*, *El rosario de mi madre* o *Toda una vida*. Su voz inconfundible y excepcional la ha convertido en una de las cantantes más célebres del ámbito hispanoamericano.

FICHA 24

JORGE GUILLÉN

ADVENIMIENTO

¡Oh luna, cuánto abril, (...)



Nació en Valladolid en 1893. Fue lector en la Sorbona y profesor universitario en Murcia, Sevilla y Oxford. Tradujo a Paul Valeríe y escribió en las más importantes revistas literarias como *Litoral*, *Índice* o la *Revista de Occidente*. Después de la Guerra Civil se exilió en Estados Unidos, donde sigue su labor docente en diferentes universidades. Vuelve a España después de la muerte de Franco y es nombrado académico de la lengua. Recibe el Premio Cervantes en 1977 y muere en 1984.

Su ideario literario es la búsqueda de la poesía pura, que se manifiesta en una gran preocupación por la forma, cuidada de forma exigente y cuidadosa. Toda su obra conserva un marcado sentido de unidad.

Germán Díaz

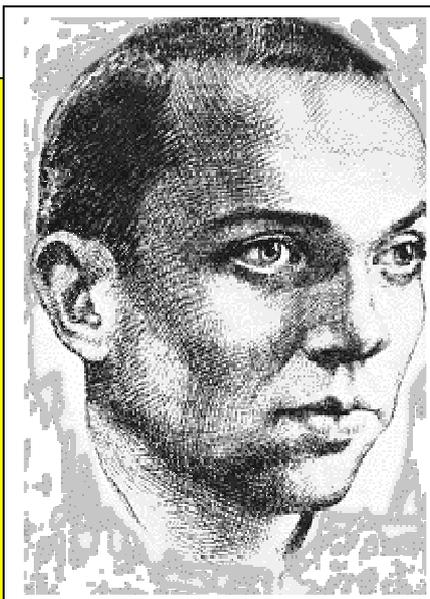
Nació en 1978 en Valladolid. Músico de formación clásica, ha seguido sus estudios en el campo de la música tradicional, siendo especialmente relevante su faceta de zanfonista. A pesar de su juventud, y de no ser conocido todavía por el gran público, ha colaborado con algunas de las figuras más importantes de la música tradicional, tales como Joaquín Díaz, el *Nuevo Mester de Juglaría*, o *Acetre*. Ha participado en alrededor de cien grabaciones que abarcan música de un espectro muy amplio.

FICHA 25

MIGUEL HERNÁNDEZ

Menos tu vientre.

Menos tu vientre
todo es confuso.
(...)



Nació en Orihuela, en 1910. De orígenes muy humildes, fue pastor en su niñez, aunque su paso por la escuela ya le había dejado una profunda afición por la poesía. Su primer libro, *Perito en Lunas*, muestra su admiración por los clásicos castellanos, en especial Góngora. Vivió en Madrid, donde conoció a autores como Neruda, Alberti o Cernuda. Comprometido político, formó parte del Partido Comunista.

Durante la guerra luchó por la República y llenó su obra de compromiso cívico. Al finalizar el conflicto intentó huir a través de la frontera portuguesa, pero fue detenido. Murió en 1942 en la cárcel, víctima de la tuberculosis.

Su poesía sorprende por su espontaneidad y visceralidad, que encierran una gran fuerza vital. Habla en su poesía del amor y la muerte, y reafirma su compromiso con la denuncia de la condición de los humildes. En su última obra, escrita en prisión, el poema *Nanas de la cebolla*, dedicada a su hijo, muestra toda la sencillez y emotividad del poeta.

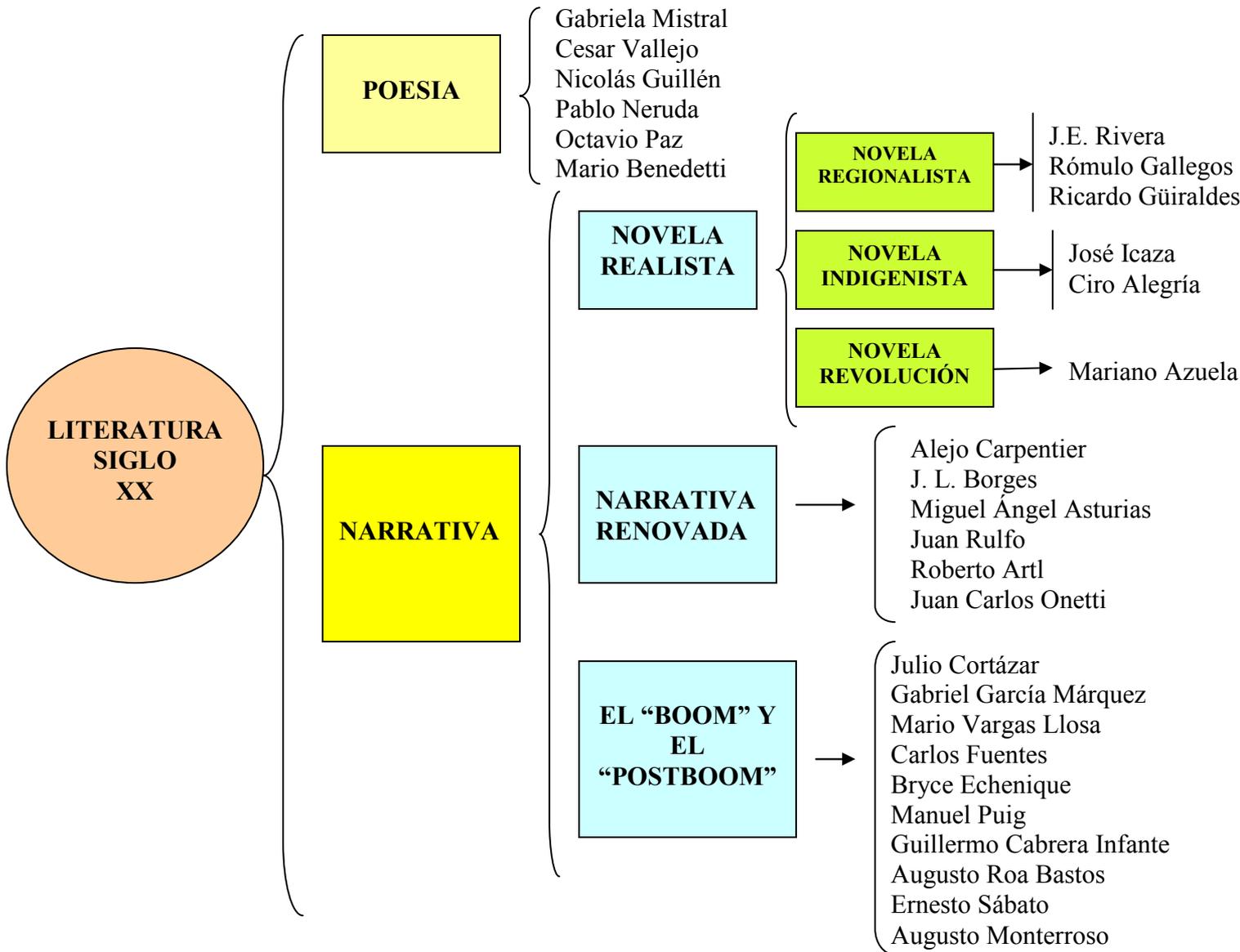


Silvio Rodríguez

Nació en San Antonio de Baños, Cuba, en 1946. De niño su familia fue a vivir a la Habana. Comienza a escribir sus primeras canciones en su juventud, pero no será hasta 1975 cuando graba su primer disco. Junto con Pablo Milanés es el representante más significativo del movimiento de la *Nueva Trova Cubana*. Al igual que este, ha mantenido siempre un fuerte compromiso político con la izquierda cubana. Entre su discografía destacan temas como *El unicornio*, *Rabo de nube*, *Ojalá*, *La gota de rocío* y la trilogía formada por los discos *Silvio*, *Rodríguez y Domínguez*.

UNIDAD 7

LITERATURA AMERICANA DEL SIGLO XX



LA POESÍA

La reacción al Modernismo la encontramos en autores como Gabriela Mistral y los miembros del Vanguardismo. Las vanguardias en español partirán de América: El Creacionismo será creado por el chileno **Vicente Huidobro**. Del Ultraísmo participarán autores como **Jorge Luís Borges**. Los otros grandes autores que evolucionarán desde estas posturas fueron **César Vallejo** y **Pablo Neruda**. En el Caribe, al mismo tiempo, surge la *poesía negrista*, producto del mestizaje cultural cuyo máximo representante más importante será **Nicolás Guillén**.

La poesía posvanguardista tendrá en el mexicano Octavio Paz a su autor más destacado. Asimismo, en la segunda mitad del siglo XX hay que destacar a autores como Ali Chumacero, Nicanor Parra, Elvio Romero, M.A. Montes de Oca o Jaime Sabines.

En la actualidad una de las figuras más destacadas de la poesía latinoamericana es Mario Benedetti.

LA NARRATIVA

La narrativa latinoamericana del siglo XX va a mantenerse en los cánones del siglo XIX durante las primeras décadas. Pero cuando comience su renovación dará lugar a una obra que se situará en la vanguardia mundial. Se pueden señalar tres etapas:

LA NOVELA REALISTA

Durante las tres primeras décadas nos encontramos una narrativa con rasgos costumbristas, naturalistas y románticos, pero sobre todo con contenidos autóctonos de la naturaleza americana. Podemos hablar de tres tipos:

- **La novela regionalista**, que narra las peculiaridades de cada región, sus conflictos sociales o políticos y con un tratamiento mitificador de lo histórico. Ejemplos de esta literatura serán **José Eustasio Rivera**, **Ricardo Güiraldes** y **Rómulo Gallegos**.
- **La novela social e indigenista**, preocupada por las condiciones de vida del indio o por exaltar su figura. Destacaron **Jorge Icaza** y **Ciro Alegría**.
- **La novela de la Revolución Mexicana**. Narra sobre acontecimientos de la revolución de 1910. Su máximo representante es **Mariano Azuela**.

LA RENOVACIÓN DE LA NOVELA

La asimilación de la renovación estética y formal en la narrativa mundial llega tarde a Hispanoamérica. Sus primeras manifestaciones de este cambio las encontramos en las figuras de **Roberto Arlt**, **Arturo Uslar Pietri** o **Juan Carlos Onetti**.

Empieza a aparecer un lenguaje característico del autor americano en el cual se combinan realidad y mito, además de elementos oníricos que recuerdan el surrealismo como una manera de evocar la realidad latinoamericana. Se empieza a hablar de lo “real maravilloso”, que más adelante evolucionará hacia el **realismo mágico**.

Las cuatro figuras que se pueden considerar las más representativas de este momento son **Miguel Ángel Asturias**, **Alejo Carpentier**, **Jorge Luís Borges** y **Juan Rulfo**.

EL “BOOM” Y EL “POSTBOOM”

En los años sesenta se produce una explosión de la literatura latinoamericana. La pervivencia de los narradores de la década anterior, la aparición de nuevas grandes figuras que superaban a sus maestros y una coyuntura editorial favorable a la publicación de nuevos autores dio como resultado la presencia y el reconocimiento mundial de la literatura en lengua castellana.

Los nuevos autores siguen dentro del realismo mágico, cultivan el género fantástico, denuncian las injusticias sociales y políticas del continente, en especial las dictaduras, e introducen las más audaces técnicas narrativas. Las principales figuras van a ser **Ernesto Sábato**, **Julio Cortázar**, **Mario Vargas Llosa**, **Gabriel García Márquez**, **José Donoso**, **Guillermo Cabrera Infante**, **Carlos Fuentes** y **Augusto Roa Bastos**.

Entre los escritores posteriores al “Boom” y herederos, en muchos casos, de sus principios hay que destacar a **Manuel Puig**, **Severo Sarduy**, y **Alfredo Bryce Echenique**.

En cuanto a los autores latinoamericanos más destacados de las últimas décadas habría que destacar a **Álvaro Mutis**, **Mario Benedetti** y **Augusto Monterroso**.

FICHA 26

CÉSAR VALLEJO

Nació en 1892 en Santiago de Chuco, en los Andes peruanos. Mestizo de orígenes humildes, estudio en la Universidad de Trujillo, donde contactó con los grupos artísticos y bohemios del lugar. Viajó a Europa en 1923, donde pasa penurias que lo marcarán profundamente. También por entonces se comprometerá políticamente. Se inscribió en el Partido Comunista de España y durante la Guerra Civil Española será corresponsal de guerra. Murió en París en 1938.

Su obra atormentada busca expresar el dolor humano por medio del lenguaje descoyuntado. Su poesía pasará por un modernismo depurado (*Los heraldos negros*), por una reinención del lenguaje (*Trilce*) y por un sometimiento del lenguaje a la misión superior de mostrar y solidarizarse con el hombre que sufre (*España, aparta de mí este cáliz*).

Es, sin duda, el más grande poeta peruano de todos los tiempos y, junto con Paz y Neruda, una de las figuras señeras de la literatura hispanoamericana.

MASA
Al fin de la batalla, (...)



Daniel Viglietti.

Nació en Montevideo en 1939 en el seno de una familia de músicos. Estudió guitarra y se interesó pronto por el folklore. Tuvo que exiliarse en Argentina en 1973 y, poco más tarde, en París. Volvió a su país en 1984. Su labor lo ha convertido en uno de los músicos más reputados de América Latina. Ha musicalizado a varios poetas entre los que hay que destacar a Mario Benedetti, a Cesar Vallejo y a Nicolás Guillén. Ha dado concierto por infinidad de países y su labor ha sido reconocida por gran cantidad de premios.

LA MURALLA

Para hacer esta muralla, (...)

**Nicolás Guillén**

Nació en Camagüey en 1902. Fue tipógrafo, periodista y abogado. Participó desde joven activamente en la vida cultural y política cubana. Su obra participó del postmodernismo y de las vanguardias, y se convirtió en el autor más representativo de la poesía negra. Ingresó en el Partido Comunista y sufrió exilio en varias ocasiones. Participó en la revolución de 1959 y, a partir de entonces, desempeñó cargos diplomáticos. Su obra tuvo un profundo sentido social, que combinó con un fuerte sentimiento de rechazo al imperialismo estadounidense. Murió en 1989.

Quilapayún

Quilapayún nace en 1965 en Santiago de Chile fundado por los hermanos Carrasco y Julio Numhauser, buscando nuevas formas para la música folklórica latinoamericana. Víctor Jara fue director artístico del grupo. Su música tendrá un fuerte compromiso social y político, apoyando al partido *Unidad Nacional*. Con el gobierno de Salvador Allende serán nombrados embajadores culturales, realizando varias giras por Europa y América. En el transcurso de una de éstas, se produce el golpe de estado de Pinochet, que los obliga a vivir exiliados hasta 1988. Han grabado cerca de 30 discos.

FAREWELL

2

(Yo no lo quiero, Amanda.)

Para que nada nos amarre...

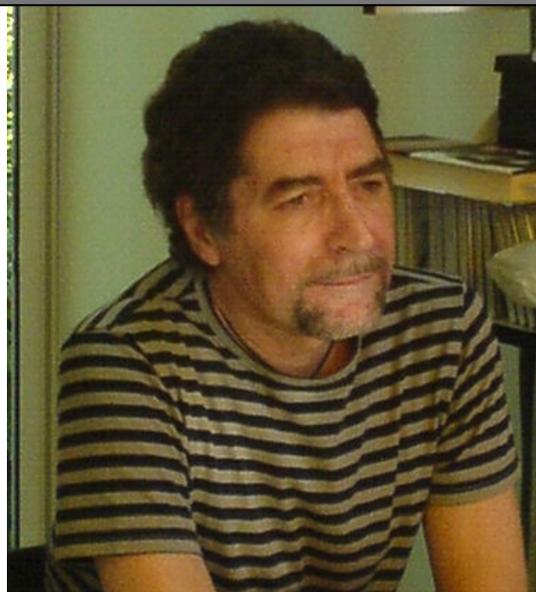


Neftalí Ricardo Reyes Basoalto nació en 1904 en Parral, Chile. Empezó a escribir a temprana edad y, en 1920 comenzó a usar el seudónimo con el que fue mundialmente conocido. Ejerció de diplomático en varios países. Conoció en Madrid a diversos miembros de la Generación del 27. La Guerra Civil Española despertará en él la conciencia política y pasará a militar en el Partido Comunista. Ejerció como embajador para el gobierno Allende. En 1971 le fue concedido el premio Nobel y en 1973 vuelve a Chile gravemente enfermo; poco después del golpe de estado de Pinochet, muere en Santiago de Chile.

Es una de las figuras más importantes de la poesía en castellano. Su fecundidad, su comunión con los diferentes movimientos estéticos y sus logros en la renovación de la lengua poética lo hacen una figura irreplicable.

Joaquín Sabina

Nació en Úbeda en 1949. Licenciado en filología hispánica. Tras un atentado a una sucursal de banco se exilió en Londres, donde vive de *squatter* y empieza a escribir sus primeros temas. En 1975 se convierte en telonero de Paco Ibáñez y Lluís Llach. En 1979 publica su primer disco, *Inventario*, y junto con Javier Krahe y Alberto Pérez comienza a cantar en el café *La Mandrágora*. La popularidad llegó por su intervención en televisión en el programa *Si yo fuera presidente*. Los siguientes álbumes convierten a Sabina en un cantante de masas, dándose a conocer en toda América Latina y pasando a ser considerado uno de los artistas más reputados del panorama español. Ha colaborado con todos los grandes músicos españoles y en los últimos años se ha dedicado a escribir artículos de prensa y un libro de poemas. No se le considera un poeta urbano; es el poeta urbano por excelencia.



Piedra de sol
Voy por tu cuerpo ...



Poeta y ensayista, nació en la Ciudad de México en 1914. Viajó a España durante la Guerra Civil Española apoyando al bando republicano. Fue fundador de varias revistas poéticas, entre las que destacó *Taller*. Ejerció de diplomático en Francia, donde conoció a Breton y Camus, y en la India. En 1981 le fue concedido el premio Cervantes y en 1990 el Nobel de literatura. Murió en 1998.

Su figura es de una talla intelectual incalculable y su influencia tremenda. Tanto sus ensayos como sus libros poéticos son considerados básicos para la historia de la literatura castellana. Es, sin duda, una de las grandes figuras literarias hispanoamericanas de todos los tiempos.

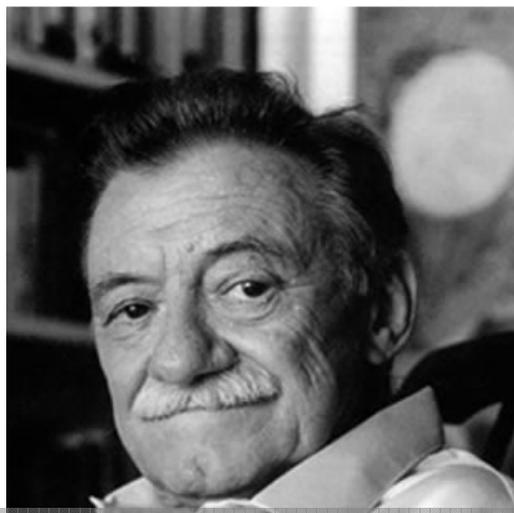
Luís Pastor

Nació en Berzocana, Cáceres en 1952. De niño su familia se trasladó a vivir a Madrid. A los catorce años se puso a trabajar y a los dieciséis se compró su primera guitarra. En 1970 se lanza a la aventura de recorrer Europa para dar conciertos en los centros de emigrantes españoles. Entre 1975 y 1977 edita tres discos después de los cuales vuelve sus inquietudes hacia el teatro. Vuelve en 1981 y en 1983 toma popularidad al actuar en televisión con el papel de ciego cantador de coplas. En sus siguientes álbumes se acentúa su estilo urbano siendo, junto a Sabina, sus más insignes poetas.

Te quiero

[...]

si te quiero es porque sos ...



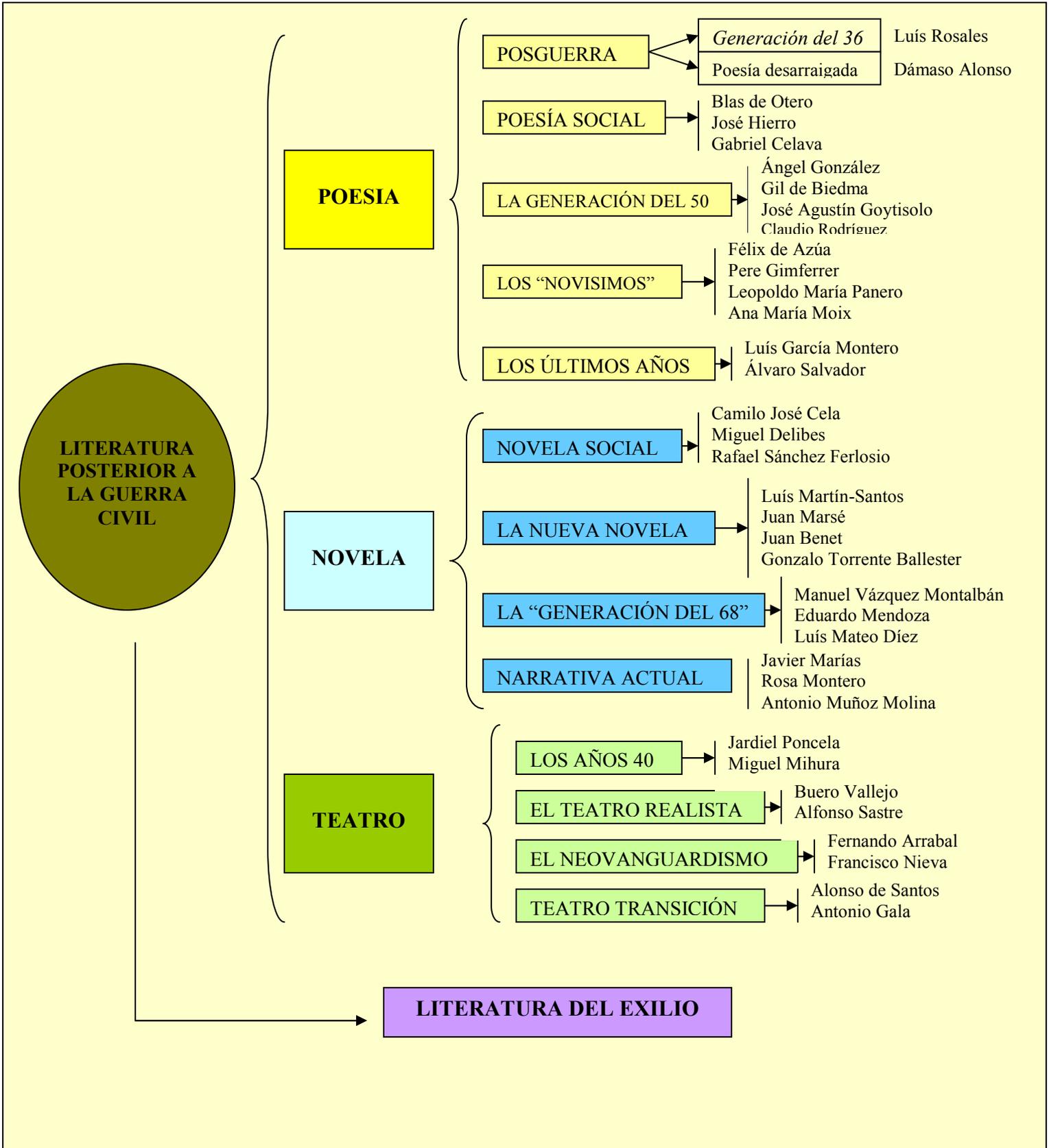
Nació en Paso de los Toros, Uruguay, en 1920. Es uno de los autores latinoamericanos más conocidos y admirados por el público en la actualidad. Su obra se caracteriza por un fuerte compromiso político y social. En la década de los 70 se exilió, y desde entonces ha vivido durante largos periodos de tiempo en Argentina y España. Ha escrito ensayo, teatro, poesía y narrativa. En su producción se pueden destacar sus novelas *La tregua* y *Geografías*, su obra de teatro *Pedro y el capitán*, y sus libros de poemas *El olvido está lleno de memoria* y *La vida, ese paréntesis*.

Nacha Guevara

Clotilde Acosta, bailarina, Actriz y cantante argentina. Nació en Mar del Plata en 1941. Comenzó su vida artística en 1960, con espectáculos vanguardistas que sorprenden al público y la hacen ganar popularidad. Introduce en su repertorio temas de protesta y poemas musicalizados de autores como Julio Cortazar y Mario Benedetti. En 1974, las amenazas de muerte de grupos ultraderechistas hacen que se exilie en México y España. A mediados de los 80 regresará a vivir a su país. Sigue trabajando incansablemente en teatro, televisión y música.

UNIDAD 8

LITERATURA POSTERIOR A LA GUERRA CIVIL



LITERATURA DE POSGUERRA

La guerra civil marcó una ruptura total con la vida, cultura y literatura anterior. Muchos de los escritores anteriores murieron o tuvieron que exiliarse, y la sociedad rota que emergió del conflicto arrancaba con unas condiciones políticas, ideológicas y socioculturales que van a marcar las características de la producción literaria.

LA POESÍA

La poesía de posguerra está compuesta por el grupo ideológicamente afin al régimen, que escribirán la *poesía arraigada*, del que forman parte **Luís Rosales** y **Dionisio Ridruejo**, y los *poetas desarraigados*, que viven un exilio interior, tales como **Dámaso Alonso**, **Victoriano Crémer** o **Carlos Bousoño**.

En los 50 la poesía gira hacia lo existencial, el testimonio y lo solidario y convierte a la poesía en su arma de acción política y social. Son los más significativos personajes de este movimiento **Gabriel Celaya**, **Blas de Otero** y **José Hierro**.

A finales de los 50 aparecen un nuevo grupo de autores conocidos como la *Generación del 50* o *Grupo del 60*, que reforman en parte el compromiso de los años anteriores, utilizando ahora la poesía como forma de indagación social y como medio de conocimiento del mundo. Destacan en este grupo **Ángel González**, **Gil de Biedma**, **José Agustín Goytisolo** y **Claudio Rodríguez**.

En torno a 1970, agotada la poesía anterior, surge la experimentación. Un nuevo grupo produce una poesía llena de artificio e innovación. Son los llamados *Novísimos*, y forman parte de ellos **Félix de Azúa**, **Pere Gimferrer**, **Leopoldo María Panero** y **Ana María Moix** entre otros.

Los años más recientes ha dado una poesía plural en lo estilístico y ecléctica en lo estético.

LA PROSA

En la posguerra, marcada por la producción triunfalista afin al régimen, destaca desmarcada de esta tendencia **Carmen Laforet** y su libro *Nada*. A partir de ese momento podemos señalar cuatro momentos en la producción narrativa de este periodo:

- *La novela social* muestra la sociedad española de posguerra con sus penurias y miserias. Destacan en esta etapa **Camilo José Cela** y **Miguel Delibes**.
- *La nueva novela* que aparece a partir de los años 60 supone la aparición de los nuevos métodos narrativos que ha transformado la literatura mundial. Las figuras más importantes son **Luís Martín-Santos**, **Juan Marsé**, **Juan Benet** y **Juan Goytisolo**.
- *La "Generación del 68"* es la formada por un grupo de escritores que, a partir de formas tradicionales, desarrollan relatos desvinculados del compromiso social. Son miembros de este grupo **Manuel Vázquez Montalbán**, **Eduardo Mendoza** y **José María Merino**.
- *La narrativa actual* comparte rasgos con el grupo anterior, y hay que destacar a **Antonio Muñoz Molina**, **Javier Marías**, **Rosa Montero**, **Almudena Grandes** o **Jesús Ferrero**.

EL TEATRO

La posguerra trajo un teatro condicionado y sin interés en el cual lo clásico, lo cómico y lo histórico-ideológico llenan los gustos del público. La excepción vendrá de parte de dos autores, **Enrique Jardiel Poncela** y **Miguel Mihura**, con un humor audaz y agudo.

En los 50 aparece el teatro realista, reflejo de los problemas de la sociedad española con un punto de vista existencialista. Los autores más destacados fueron **Antonio Buero Vallejo**, **Alfonso Sastre** y **Lauro Olmo**.

En los sesenta, influenciados por el teatro de Brech y el teatro del absurdo un grupo de dramaturgos emprenden la reforma del teatro español, produciendo obras críticas y que rompen las convenciones escénicas. En esta línea estarán **Francisco Nieva** y **Fernando Arrabal**.

A partir de 1975, con la vuelta de la democracia el teatro se institucionalizará y hará menos innovador. **Antonio Gala** será uno de los preferidos del público, y hay que destacar la obra de **José Luís Alonso de Santos**.



A LA INMENSA MAYORÍA

AQUÍ tenéis, en canto y alma...

Nació en Bilbao en 1916. Va a estudiar a Madrid y Valladolid. Fue docente durante un corto periodo de tiempo, pero lo abandonaría pronto para dedicarse por completo a su obra poética y a dar conferencias. Va a viajar y vivir temporalmente en Francia, Rusia, China y Cuba. Murió en Madrid en 1979.

Su obra va a ir desde la preocupación religiosa a la poesía de compromiso social, pasando por el irracionalismo y el intimismo. Su espíritu combativo se pone al servicio de su pensamiento. Su verso libre está lleno de fe en el hombre que, a pesar de todo, lucha interiormente para superar sus contradicciones. Su lirismo y compromiso van a tener gran influencia en los escritores que lo van a suceder

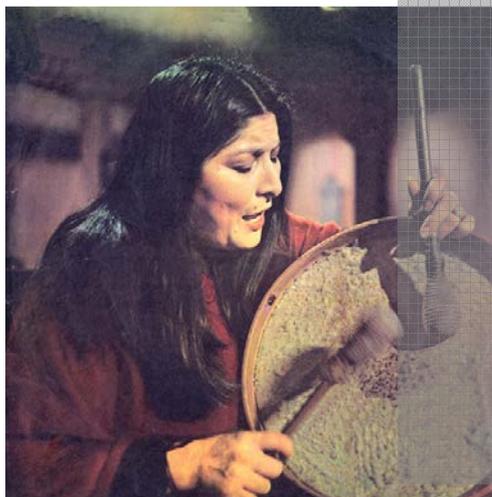
Adolfo Celdrán

Nació en Alicante. Fue uno de los cantautores más representativos de la canción protesta durante la transición política. En 1969 publica su primer disco que contenía el tema "Bella ciao" y "cajitas", que fueron censurados, y que sólo en 1977 podrá ser publicado completamente bajo el título de *Denegado*. Ha musicalizado poemas de Miguel Hernández, León Felipe, Federico García Lorca, Antonio Machado y Bertol Brecht entre otros. Ha sido también productos de documentales y series para televisión par alas más importantes cadenas nacionales e internacionales. En los últimos años ha participado en varios discos conmemorativos, ha estrenado obras teatrales y ha publicado un libro de poemas.

PALABRAS PARA JULIA

Tú no puedes volver atrás...

Nació en Barcelona en 1928. Estudió Derecho en Barcelona y Madrid. Políticamente comprometido, se definió a sí mismo como un "francotirador de izquierdas". Su obra tiene un marcado carácter social que presenta a través de un lenguaje irónico y accesible. Ha escrito una veintena de libros entre los cuales el más popular es *Palabras para Julia*, que musicalizó Paco Ibáñez y ha sido grabado por innumerables cantantes. Fue también traductor del catalán y del italiano. Falleció en su ciudad natal en 1999.

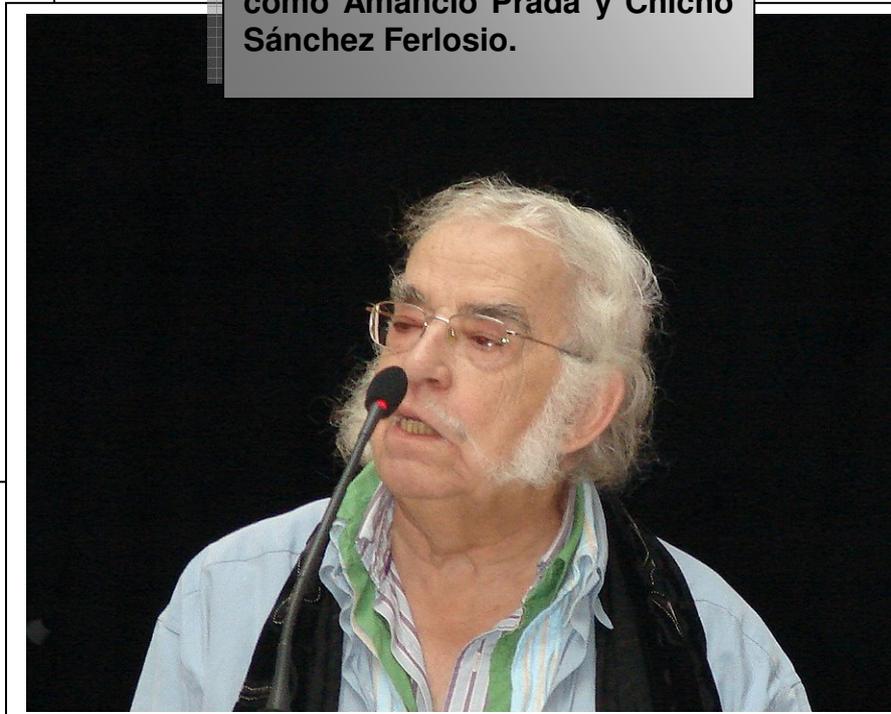
**Mercedes Sosa**

Nació en Tucumán, Argentina en 1935. Editó su primer disco en 1966. Después de grabar dos discos comenzó una gira que la llevó por América y Europa. Sufrió la censura militar, pero siguió publicando discos de alto contenido social, hasta que el hostigamiento la obligó a exiliarse en 1979, instalándose en Madrid. Volvió a la Argentina en 1982. Ha actuado junto con las más destacadas figuras de la música internacional. Ha recibido numerosos premios y reconocimientos de orden internacional, entre los que destaca el Premio de la Música de la UNESCO. Hoy en día es una artista admirada en Latinoamérica y el mundo por su canto personalísimo y por su inquebrantable integridad.

Libre te quiero

Libre te quiero,...

Nació en Zamora en 1926. Se licenció y doctoró en la Universidad de Salamanca, siendo más tarde catedrático de filología Latina en la Universidad Complutense de Madrid. En 1965 es apartado del puesto por el régimen franquista por apoyar las protestas estudiantiles. Este hecho lo llevará a exiliarse, volviendo a España y recuperando su puesto en 1976. Ha publicado diversos trabajos sobre filología y filosofía, así como numerosos ensayos. En 1999 recibió el Premio Nacional de Literatura Dramática por *La baraja del rey don Pedro*. Su obra poética es, asimismo, amplia y ha sido musicalizada por cantautores como Amancio Prada y Chicho Sánchez Ferlosio.



Versión Musicada:
Amancio Prada

Jaime Gil de Biedma nació en Barcelona en 1929. De familia acomodada, estudiará Derecho en Barcelona y Salamanca. De carácter irónico y distanciado, sus gustos estéticos iban dirigidos a los poetas anglosajones Eliot y Auden, a Baudelaire y a Cernuda. Rechazó el surrealismo y defendió la racionalidad cuya forma práctica fue un estilo coloquial y antirretórico. Su obra poética, breve, consta de tres libros: *Compañeros de viaje*, *Moralidades* y *Poemas póstumos*. Murió en 1990. Ha sido uno de los poetas que más influencia ha tenido en la poesía de los años 80.

NO VOLVERÉ A SER JOVEN

Que la vida iba en serio...

Loquillo

José María Sanz nació en 1960 en Barcelona en el seno de una familia de tradición republicana. Desde joven mostró un carácter obstinado y sin dobleces que marca hoy en día su personalidad. A los 20 años y en condiciones atípicas (no tenía grupo, ni repertorio ni experiencia) graba su primer disco que obtiene un éxito inesperado. En 1982 se une a Los Trogloditas, su grupo hasta hoy. Ha evolucionado desde el rockandroll hasta una música más intimista y personal y, en los últimos tiempos, ha musicalizado los versos de diversos poetas.

Nació en Madrid en 1922, aunque su familia pronto se trasladó a Santander, de donde se sentirá. Sus estudios de perito industrial se ven interrumpidos por la guerra. Es encarcelado al terminar el conflicto. Al salir se dedica a diferentes oficios y escribe en diversas revistas. Tras ganar el premio *Adonais* y el Nacional de Poesía comienza a ser conocido en los círculos literarios. Trabajó en Radio Nacional de España ejerció de crítico de arte. Fue nombrado académico de la RAE y en 1998 se le concedió el Premio Cervantes. Su poesía evoluciona de lo testimonial y reivindicativo hacia lo existencial y metafísico. Murió en Madrid en 2002.

LAS NUBES

Inútilmente interrogas....



Inés Fonseca

Nació en Santander, aunque pasó su niñez en Bélgica, la tierra de su madre. Tuvo una formación musical clásica, en Santander y Madrid, donde estudió guitarra y canto. En 1983 dará sus primeros pasos en el mundo de la música Jazz. Su primer disco se publicará en 2000 y el segundo, *Vida*, lo dedicará a musicalizar poemas de José Hierro. A pesar de ser no muy conocida para el gran público, Inés es una de las voces más formadas y claras que aparece hoy en día en el panorama de los cantautores españoles.

ASTURIAS

**Asturias, si yo pudiera
si yo supiera cantarte...**

Nació en Salamanca, el 27 de marzo de 1901 aunque se trasladó de niño a vivir a diversas localidades andaluzas. Estudió derecho en Madrid, donde entró en contacto con la bohemia cultural de la capital y, más concretamente, los escritores vanguardistas. Firmó el manifiesto ultraísta junto con Guillermo de Torre. Participó, asimismo, en el homenaje a Góngora que dio origen a la generación del 27. Ingresó en el Partido Comunista. Fue comisario político durante la guerra y, al terminar esta, partió al exilio. Tras una breve estancia en Inglaterra, se asentó en México, donde continuó su producción literaria y cayó en una vida solitaria y cargada de amargura. Murió en Monterrey en 1967. Es, sin duda, uno de los grandes olvidados de la literatura española.



LA LITERATURA DEL EXILIO

Al término de la guerra civil española, un gran número de intelectuales habían sido asesinados o tuvieron que partir al exilio. Parte de la historia literaria española sale entonces fuera de la península. La generación del 27, ejecutada y partida, vio como Salinas, Cernuda o Guillén siguieron escribiendo lejos de su país. Los novelistas Ramón J. Sender, Rosa Chacel, Max Aub, Francisco Ayala o Manuel Andujar fueron igualmente fructíferos. En todos van a estar presentes el recuerdo de la guerra, la nostalgia de España, los temas existenciales y la representación de las nuevas patrias adoptivas.

Víctor Manuel

Nació en Mieres, Asturias, en 1947. De familia obrera, comienza su carrera musical en 1963, cuando se desplaza a Madrid para estudiar. Graba sus primeros temas en 1965. En 1969 actúa en televisión, lo que supone ser conocido por el gran público. Tiene problemas con la censura, que no duda en saltarse siempre que puede. Se casa con la actriz Ana Belén. Durante la transición participará en la vida política del país, apoyando al PCE. Ha sido productor de cine y de música. Su obra musical ha sido constante y ha proporcionado a la música española canciones míticas e inolvidables, siendo, sin duda, una de las figuras más representativas e importantes de los cantautores españoles.

**PARTE TERCERA:
EL TRABAJO EN EL AULA DE ELE CON
POEMAS MUSICALIZADOS**

EL TRABAJO EN EL AULA DE ELE CON POEMAS MUSICALIZADOS.

El trabajo con poemas en versión musical tiene una ventaja clara: incluye todas las posibilidades de actividades que se pueden llevar a cabo con canciones y con literatura en clase. A partir de este punto de partida es necesario establecer los principales parámetros de uso de ambos mundos para, más tarde, los ejercicios a llevar a cabo.

1. Tipos de actividades.

a. Basados en el poema. El uso de la literatura en la enseñanza de lengua está incrementándose y, habría que decir, que en el caso del la ELE cada día surgen nuevos materiales que intentan llenar un hueco que en castellano aún no tiene grandes obras de referencia¹⁰².

La agrupación de los tipos de actividades que tenemos para desarrollar con poesía los podríamos reunir en tres grandes grupos: actividades de pre-lectura, de lectura y de post-lectura¹⁰³.

1- El trabajo de introducción a la lectura del texto nos tiene que proporcionar un marco en el que situar el texto. Las actividades que se realizan en esta etapa tienen que ver con el tema, no con los aspectos lingüísticos y deben implicar al estudiante en la lectura del texto¹⁰⁴. Los ejercicios-tipo que se pueden realizar en esta fase pueden pertenecer a estas tipologías.

- Planteamiento de opinión sobre el tema del poema.
- Planteamiento de debate sobre literatura (“¿Te gusta leer?”, “¿Te gusta la poesía?”, “¿cuáles son tus autores preferidos?”...

¹⁰² Como sí lo son DUFF y MALEY, A. (1993: op. cit. y MALEY, A. y MOULDING, S. (1985): **Poem into Poem**, Cambridge, Cambridge University Press.

¹⁰³ Ha de entenderse el término “lectura” como el momento en que el texto poético aparece en clase y, de una u otra forma y de acuerdo con la metodología utilizada, se le presenta al alumno.

¹⁰⁴ Vd. TOMLINSON, Brian (1986): op. cit. p. 36.

- Presentación del momento histórico o artístico en el que se enmarca el poema.
- Presentación del poeta.
- Presentación del vocabulario específico que esté presente en el poema dependiendo del nivel¹⁰⁵.
- Predicción del tema sobre el que va a tratar el poema a través de materiales visuales, vocabulario del texto o del título.
- Leer un poema similar en la lengua materna.
- Enseñar un verso del texto con alguna palabra clave.¹⁰⁶

En el caso del material presentado las actividades de pre-lectura (o pre-audición) Pueden estar ligadas al que contienen las fichas del curso, biografías de autores-intérpretes y a las introducciones a los diferentes periodos literarios.

2- La fase de lectura del texto de estudio se puede llevar a cabo por unos medios relativamente limitados. Así, el texto se puede presentar a los alumnos de las siguientes maneras:

- Lectura individual del poema a través de una copia.
- Lectura a viva voz por parte del profesor.
- A través de una versión musical.
- Presentación por predicción, aportando en fases el material, de manera que el estudiante deduzca el contenido de los que van a venir.

3- En la fase posterior a la lectura, las posibilidades de actividades son muy amplias. Si seguimos el esquema de Duff y Maley¹⁰⁷ las clasifican como actividades de:

- Reconstrucción (mezcla de palabras, huecos¹⁰⁸, recolocación estrofas, mezcla de poemas...)

¹⁰⁵ Este apartado puede suponer el desarrollo de ejercicios de ampliación de vocabulario que pueden ir desde aquellos que supongan un periodo de tiempo largo o simplemente la presentación de aquellos términos de más difícil comprensión.

¹⁰⁶ Ibidem.

¹⁰⁷ Vd. DUFF y MALEY, A. (1993): op. cit. pp. 157-165. Esta misma clasificación la aparece reseñada en NARANJO, M. (1999): **La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera**, Madrid, Edinumen, pp. 21-24.

- Reducción (supresión adjetivos, adverbios, palabras o frases)
- Expansión (Inserción de nuevos elementos adjetivos, adverbios, pasajes, comentarios, nuevas estrofas¹⁰⁹).
- Sustitución (cambio de tiempos verbales, género personajes, tono autor, sinónimos o antónimos, convertir en prosa...)
- Emparejamiento (partes de poemas, títulos con poemas, música con tema del poema, fotografía o citas con poemas...)
- Selección (poner título a un poema, concurso de poemas, descubrir poema con tema diferente...)
- Jerarquización (ordenamiento de poemas o estrofas según diferentes criterios).
- Comparación (debate sobre poemas o puntos de vista, búsqueda de términos iguales en poemas...)
- Análisis (preparación listas según diferentes criterios, búsqueda de palabras clave...)

A estos apartados de la tipología del autor citado se podrían añadir otros tales como:

- Dramatización (interpretación teatral del poema, mimo, danza, entrevista al poeta, recitado...)
- Musicalización (composición de música para el poema)

¹⁰⁸ Quizás uno de los ejercicios más tradicionales que existen. Si bien puede ser interpretado como un ejercicio simultáneo a la lectura, entendemos que

¹⁰⁹ La composición de nuevas estrofas es, planteado de otra manera, un ejercicio de composición de un nuevo poema siguiendo un modelo. La realización de un poema es una tarea que goza de seguidores y detractores, pero que en todo caso conlleva el problema de la creatividad del alumno, incluso en su propia lengua. Aun así, hay diferentes autores que ofrecen soluciones para que esta actividad creativa tenga una alta rentabilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua: composición de poemas con nombres propios, juegos de rimas, poemas “collages”, greguerías (Vd. GUERRERO CASTRO, Gaspar (2000): “Explotación de poesías en el aula de español” en *Actas del VIII Seminario de dificultades Específicas de la enseñanza del Español a lusohablantes*. Sao Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, p. 73) o las propuesta de Sonsoles Fernández (Vd. FERNÁNDEZ, Sonsoles-Coord. (2001): **Tareas y proyectos en clase**, Madrid, Edinumen, pp. 113-119. La composición pura en el proceso de ELE debería seguir siempre unos modelos sencillos y claros que reduzcan la creatividad a ejercicios de adaptación más o menos sencillos.

- Composición artística (realización de pinturas, cuadros, posters collages, edición de una revista con poemas...)
- Debate (sobre aspectos controvertidos del tema, expresión de sentimientos que ha producido el poema.¹¹⁰...)
- Teorización (análisis formal de elementos literarios, rimas, estrofas¹¹¹, métrica, explorando uso, analizando fórmulas, figuras...)

b. basados en la música. Sobre la presencia de la música en el aula de ELE habría que señalar que la disponibilidad de material, aunque mayor que en el caso de la literatura, sigue siendo reducida y se sigue acudiendo a la bibliografía de enseñanza de inglés como lengua extranjera para encontrar las principales referencias¹¹².

La tipología de actividades aplicables a las canciones no tiene, en principio, que variar de manera importante con respecto a la de los poemas del punto anterior¹¹³. Igualmente, dividimos las actividades en tres grupos, de pre-audición, de audición y lectura y posteriores a la audición.

1- Actividades de pre-audición. La tipología de los ejercicios de precalentamiento a la escucha añade pocas novedades con respecto a las que se realizan para los poemas. Las opciones son:

¹¹⁰ TOMLINSON, Brian (1986): op. cit. p. 37.

¹¹¹ Es evidente que en un nivel inicial de lengua o en la utilización de un poema dentro de una clase de ELE normal el elemento teórico no es necesario ni recomendable. Sin embargo, en un curso en el que el elemento de interés cae sobre la enseñanza de literatura y en el que los estudiantes pueden estar ya en niveles avanzados de lengua (B2, C1, C2) la presencia de ejercicios relacionados con aspectos referidos a tipología de versos, métrica, rima o teoría de la composición pueden ser tenidos en cuenta.

¹¹² Vd., como ejemplo, MURPHEY, Tim. (1992): **Music and Song**, Oxford, Oxford University Press.;

¹¹³ Y así, Santos Asensi (SANTOS ASENSI, J. (1997): op. cit., pp.133-138) aplica la tipología de Duff y Maley que hemos aplicado en parte en el apartado anterior a las canciones y sus posibilidades didácticas. Vd. tb. GONZÁLEZ PELLIZARI ALONSO y SLEPOY DE ZIPMAN (2002): Trabajar con música y canciones en la clase de E/LE, *Actas del X Seminario de dificultades Específicas de la enseñanza del Español a lusohablantes*. Sao Paulo, Consejería de Educación y de la Embajada de España en Brasil, pp. 114-115.

- Las mismas que planteamos para presentar los poemas (planteamiento de temas, presentación del marco histórico, muestra de alguna de las líneas de la letra de la canción, presentación del vocabulario específico).

- Audición musical de una pieza relacionada con la que se va a escuchar a continuación, a partir de aquí debate sobre qué opinan de ella, por gustos musicales...)

- En casos en los que la canción tenga un comienzo musical largo y sugerente, audición de la misma¹¹⁴.

- Identificación del cantante o de la canción si es famosa en el entorno de los estudiantes.

- Documentos sobre el cantante (fotografías, conciertos, discos, biografía, mercadotecnia...)

- Visionado de un video musical del intérprete de la canción.

2- Actividades de audición y lectura. Las formas de presentar la canción ante los alumnos tampoco son muy variadas. Las más usuales serían:

- Escucha de la canción con un medio de audio (casete, CD, disco...)

- Interpretación de la canción por el profesor¹¹⁵.

- Proyección del video musical de la canción.

Esta presentación se podrá hacer con o sin letra de la canción en posesión del alumno, dependiendo de la metodología que se quiera llevar a cabo en la fase posterior.

3- Actividades de post-audición. Nuevamente las más abundantes y variadas. Sin caer en la repetición de las destinadas a los poemas, pero siguiendo el mismo esquema tenemos actividades de:

- Reconstrucción¹¹⁶

¹¹⁴ Vd. MATA BARREIRO, C. (1990): op. cit., p. 165.

¹¹⁵ Como es obvio este medio de presentar la audición depende de una serie de factores relacionados con las aptitudes musicales y personales del profesor. Sin duda estamos hablando de una situación excepcional que, en caso de poderse dar, lograría la atención inmediata de los alumnos.

¹¹⁶ Ver las actividades propuestas para poemas. En este apartado solamente señalaremos actividades específicas para las canciones.

- Reducción
- Expansión
- Sustitución (cambio de estilo musical, sustitución de la letra para la música que se presenta...)
- Emparejamiento (Estilos de canciones, tipos de música, canciones y cantantes, títulos con canciones, música con estados de ánimo...)
- Selección (poner título a partir de la letra de la canción, concurso de canciones, descubrir estrofa perteneciente a otra canción...)
- Jerarquización.
- Comparación (debatir sobre la idoneidad de una música con su letra, asociar letras con otro tipo de música, comparar canciones de un mismo artista o de diferentes...)
- Análisis (referir las características del estilo musical, reseñar los instrumentos musicales utilizados en la interpretación, rellenar fichas...)
- Dramatización (interpretación teatral de la canción, entrevista al cantante, interpretación de la canción por los alumnos, karaoke...)
- Musicalización (composición de nueva música para la canción, interpretación con otro ritmo)
- Debate (sobre aspectos controvertidos del tema, expresión de sentimientos que ha producido el poema.¹¹⁷...)
- Teorización (análisis formal de elementos musicales, ritmos, tipo composición, estilos...)
- Composición artística (cuadros, pósteres, pinturas, artículos de opinión, edición de un fanzine de música, de un casete con las canciones del curso)

¹¹⁷ TOMLINSON, Brian (1986): op. cit. p. 37.

c- Ejercicios para poesía musicalizada. La integración de poesía y música da como resultado, como ya hemos visto, una pieza de especial interés para la clase de ELE. En los apartados anteriores hemos visto como la teorización más interesante sobre las letras de las canciones se ha hecho en base a la tipología de ejercicios para poemas en la clase de lengua extranjera, lo cual, teniendo en cuenta las similitudes entre poema y canción no resulta extraño ni descabellado.

Parece lógico y superfluo el decirlo, pero el conjunto de actividades que se pueden llevar a cabo con canciones cuya letra es un poema es el compendio de las actividades que se pueden realizar con un poema y con una canción. Por lo tanto, los ejercicios a realizar son de la misma tipología de los que ya hemos señalado en el apartado anterior. La gran particularidad que para nosotros presenta esta variedad de poemas-canción sería la multiplicación de posibilidades de tratamiento del ejercicio desde un punto de vista cultural que tienen que ver con lo musical, lo literario, lo étnico y lo histórico.

2- Ejercicios prácticos por niveles En este apartado vamos a sugerir una serie de actividades que se pueden llevar a cabo con poemas musicalizados en diferentes niveles y que, en casi todos los ejercicios, se pueden llevar a cabo con diferentes poemas. Asimismo, añadimos ejercicios para desarrollar una clase de cultura y una tarea global para todo el curso de literatura.

1- Usuario básico: la realización de actividades con poesía en los niveles A1 y A2 del Marco de referencia europeo parece que presenta más dificultades de las habituales, por los prejuicios en cuanto a la dificultad de comprensión del lenguaje poético. Gracias al trabajo de algunos autores esta idea ya no es del todo real¹¹⁸. Sin embargo, la aplicación de ejercicios de nivel inicial a los poemas que aparecen en el presente curso de literatura es difícil en tanto en cuanto no están pensados para estos niveles. La propuesta de ejercicios que hacemos entendemos, por tanto, que es muy limitada.

La primera actividad que proponemos pretende aprovechar la popularidad de la canción “Guantanamera” para ampliar el vocabulario de estudiantes de nivel inicial de español y lograr que sean capaces de expresarse en español a través de una descripción sencilla de ellos mismo y la interpretación de una canción. En el calentamiento se intenta sacar todos los conocimientos léxicos previos en dos campos que aparecen en la canción para que sean capaces de reconocerlas durante la audición y de asimilarlas por un ejercicio de huecos. En una segunda parte se utiliza la estructura de la primera estrofa para que sean capaces de describirse y describir a su compañero. Por último, una vez conocida la canción y su léxico y aprovechando que la melodía es famosa, resulta relativamente fácil conseguir que la canten entera, o al menos el estribillo.

La segunda actividad supone una propuesta para el tratamiento de las biografías que aparecen a lo largo del temario. Es un ejercicio de reconstrucción y aplicación por la realización de la biografía de un compañero. Es, asimismo, un ejercicio que se puede combinar con la realización de otras actividades señaladas para el desarrollo didáctico de textos y canciones.

¹¹⁸ LAZAR, Gillian (1994): op. cit.

LA PRIMERA CANCIÓN EN ESPAÑOL

Nivel:
A1

Tiempo
1 hora.

Documentación:
Ficha Nº 16: poema y canción “Guantanamera”

Objetivos:

- **Comunicativos:**
Cantar una canción en español.
- **Comprensión auditiva:**
Comprender palabras básicas en español
- **Comprensión escrita:**
Identificar palabras pertenecientes al campo léxico de los meses,
Identificar adjetivos y verbos.
- **Expresión oral:**
Recitar/cantar un poema/canción en español.
- **Expresión escrita**
Describir las características físicas propias y ajenas
Expresar deseos.

Léxico.

Adjetivos calificativos.
Adverbios de lugar y tiempo
Meses del año

Gramática.

Presente indicativo
“Antes de”+ Presente ind.

Cultura

Música cubana
José Martí.

Forma de trabajo

Individual
Parejas
 Toda la clase

Desarrollo

1/ *Calentamiento* (10 minutos): Se les pide a los alumnos que en parejas escriban todas las palabras relacionadas con las palabras “Meses” y “flores” durante 5 minutos. Al terminar se ponen en común las palabras que los estudiantes hayan escrito.

2/ *Introducción canción* (10 min.): Se pone la introducción musical de la canción y se pide a los estudiantes que la identifiquen. Se explica a los estudiantes qué significación tiene la canción y que su letra está sacada de los poemas de José Martí.

3/ *Huecos* (10 min.) Se les entrega una copia de la letra de la canción en la que los huecos corresponden a los meses del año, la palabra “hombre”, “versos”, “amigo” y “rosa”; después se reproducirá la canción dos veces para que intenten comprender las palabras que faltan. Finalizado esto, se ponen en común los resultados y se completa la letra.

4/ *Descripción* (25 min.) El profesor explica la primera estrofa y compone él mismo una estrofa similar respecto a él (Ej.: “yo soy un hombre moreno, del norte de España, y antes de morirme quiero, comprar un coche grande”). Se pedirá a los alumnos que expresen un deseo parecido. A continuación, por parejas, los alumnos pondrán en tercera persona lo que su compañero ha escrito y lo expondrán en la clase.

5/ *Canto* (5 min.) Se reproduce la canción nuevamente y se pide a los alumnos que canten el estribillo y las demás estrofas, si se atreven. Si alguna de las composiciones de los alumnos tuviera una estructura cantable, el profesor intentaría adaptarla y cantarla con la música de la canción.

BIOGRAFÍAS DE ARTISTAS

Nivel:
A2

Tiempo
1 hora.

Documentación:
Ficha poema y canción: N° 19 (J. R. Jiménez)

Objetivos:

- **Comunicativos:**
Describir a una persona.
Comprender y escribir una biografía
- **Comprensión escrita:**
Identificar información desordenada
Comprender una biografía sencilla
- **Expresión oral:**
Leer de un texto sencillo
- **Expresión escrita**
Ampliar un texto sencillo
Redactar una biografía sencilla.

Léxico.

Partes del cuerpo
Adjetivos calificativos
Profesiones, estudios

Gramática.

Pretérito imperfecto
Pretérito perfecto
Frasas interrogativas

Cultura

Poesía modernista
Juan Ramón Jiménez
Luís Eduardo Aute.

Forma de trabajo

Individual
Parejas
 Toda la clase

Desarrollo

1/ *Calentamiento* (5 min.): Se pregunta a los estudiantes si conocen algún poeta –español o de su país-. Se les pregunta si conocen algún dato sobre su vida: dónde nació, murió, hechos importantes...

Se les entregan dos fotografías, una del poeta y otra del autor. En parejas deben decir cómo creen que son las personas de las fotografías (características físicas, carácter, profesión, aficiones...). Al terminar se ponen en común las biografías ficticias.

2 *Presentación poema/ canción* (5 minutos): se les entrega la letra del poema y se pone la canción (con o sin huecos-se puede realizar otro tipo de ejercicios introductorios-). A continuación se les explica a los alumnos quién es el autor de la canción y de la letra-poema.

3/ *Ordenación biografías* (15 minutos): Se les entrega una hoja donde hay una serie de frases desordenadas con datos biográficos del poeta y el cantautor. En parejas deben separar los datos de Juan Ramón Jiménez y Aute y ponerlos en orden debajo de la fotografía. Una vez terminado, se corregirán en común.

4 / *Ampliación* (5 min.): se pedirá a los alumnos que busquen información sobre los artistas y que, para la siguiente clase, rehagan las biografías ampliando la información

5/ *Información y escritura* (20 min.) Se les pedirá a los alumnos que preparen una lista de preguntas para hacer una entrevista (¿Dónde naciste? ¿Qué estudias? ¿Cuál es tu trabajo?...Nuevamente en parejas, se le harán las preguntas al compañero. Al terminar se escribirá una biografía siguiendo el modelo de la ficha. Al finalizar, se leerán en clase.

2- Usuario independiente: niveles B1 y B2. Para los niveles intermedios de aprendizaje, en los que el alumno acabará produciendo textos detallados y podrá expresar su opinión en la mayor parte de los temas, además de expresarse con fluidez en temas técnicos, proponemos las siguientes actividades:

La primera actividad se plantea a partir del uso de romances. Hemos dedicado una de las actividades a este tipo de textos por varias razones. En primer lugar, por ser un género que abarca texto y música, como el planteamiento de esta memoria. En segundo lugar, por la importancia de este tipo de composiciones en el campo cultural español y su presencia continúa desde un punto de vista diacrónico. Y por último, el curso contiene tres textos de este tipo (fichas 1, 4 y 20)

La segunda actividad utiliza los conocimientos culturales de los alumnos sobre España, que están relacionados con los estereotipos musicales e introduce el tema del flamenco a través de una de sus figuras más destacadas de hoy en día.

LOS ROMANCES

Nivel:
B1

Tiempo
1 hora.

Documentación:
Ficha poema y canción: nº 4 y nº 1.

Forma de trabajo
Individual
Grupos de tres
Toda la clase

Objetivos:

- Comunicativos:

Expresar opiniones
Describir personajes

- Comprensión escrita:

Leer y comprender un romance

- Expresión oral:

Recitar un romance
Cantar un romance

Léxico.

Campo semántico *amor*
Partes de la casa

Gramática.

Pret. imperfecto
Pret. perfecto
Imperativo

Cultura

Los romances
La música tradicional

Desarrollo

1/ *Calentamiento* (5 min.) Se les pregunta a los alumnos sobre las canciones tradicionales de sus países: de qué tiempo son, de qué temas tratan, cómo es la música, si ellos las cantan, en qué ocasiones...

2 *Presentación* (15 min.) Se pone la música introductoria del romance y se les explica que con ese esquema se repiten todas las estrofas. Se les entrega el romance y se les manda leer y, con ayuda del diccionario, encontrar el vocabulario que falta.

3/ *Debate* (10 min.) En grupos de tres deben explicarse mutuamente cuál es el argumento del romance y llegar a un acuerdo sobre cuál creen que es el argumento. Después, el profesor les pone la canción. Al terminar, les subraya el carácter repetitivo de la música

4/ *Transformación* (10 min.) Se les pide a los alumnos que en grupos, piensen en verbos, sustantivos y adjetivos que se puedan cambiar por los del romance y que ayuden a cambiar el final dándole una matización alegre o feliz.

5/ *Actuación* (15 min.) Los alumnos, en grupos de tres, se reparten las estrofas antiguas y las nuevas y las cantan.

6/ *Comparación* (10 minutos). Para finalizar, se les entrega un nuevo romance y se les pregunta si se imaginan qué música podría llevar. Se comprueba que la música del otro romance es compatible con la nueva letra y se les pide a los estudiantes que, una vez solucionadas las dudas de léxico lo canten todos juntos.

MÚSICA Y LA POESÍA

Nivel:
B2

Tiempo
1 hora.

Documentación:
Ficha poema y canción
(fichas 22 y 20)

Forma de trabajo
Individual
Toda la clase

Objetivos:

- **Comunicativos:**
Dar opiniones, expresar gustos.
- **Comprensión auditiva:**
Identificar sonidos en una canción
- **Comprensión escrita:**
Comprender un poema
- **Expresión oral:**
Expresar preferencias.

Léxico.

Campo léxico del flamenco

Gramática.

Uso "Donde"

Cultura

Flamenco
Luís Cernuda
Exilio

Desarrollo

1/ *Calentamiento (5 min.)* El profesor les pedirá a los alumnos que indiquen en un papel cuáles son los cantantes en español que más les gustan y por qué. Se les pedirá que, asimismo, señalen el tipo de música que interpretan.

2 *Música y músicos (10 min.):* Se pone una escucha de tres canciones. (un tango, una canción de salsa y un poema musicalizado por un artista flamenco). Se pregunta cuál de las tres canciones piensan ellos que es española y por qué. Se ponen en común los datos de la introducción y los de la audición y se comprueba si alguien ha elegido algún artista flamenco. Si es así, se le pide al alumno que cuente que sabe de él.

3/ *Presentación del artista (15 min.)* Una vez el profesor ha explicado la importancia del flamenco en la cultura española, se les entrega la biografía de Enrique Morente. Se pregunta a los alumnos si el lugar de nacimiento del artista es anecdótico o si tiene relevancia para el mundo del flamenco.

4/ *Audición (10 min.)* Se hace una escucha para comprobar la dificultad de comprensión de la música flamenca. Se les entrega el poema con la letra y se hace una segunda escucha, señalando los sonidos que encuentran especialmente difíciles de entender.

5/ *Comparación (15 min.)* Se entrega la ficha nº20 y se les pasa un cuestionario a los alumnos sobre cual de las canciones les gusta más, en qué se parecen, en que se diferencian, qué les sugieren las canciones, que temas presentan. A continuación, deberán encontrar entre el resto de la clase a otros que compartan sus conclusiones. Finalmente, se les entregan las biografías de los poetas.

3- Usuario competente: niveles C1 y C2 del Marco de referencia europeo. Los niveles finales exigen del alumno, no ya un conocimiento profundo de la lengua para su uso cotidiano, sino también dominar parcelas léxicas del ámbito culto del hablante nativo, así como la identificación de los significados de textos abstractos, y entre ellos las obras literarias y su lenguaje particular. Es por ello que los ejercicios que presentamos van más allá de la mera comprensión léxica y gramatical y proponemos un desarrollo que esté dirigida hacia la producción escrita especializada y, sobre todo, útil para el ámbito académico (C1) y el análisis del sentido literario de un texto complejo (C2).

La primera actividad va a intentar desarrollar didácticamente la parte de teoría introductoria de las actividades. Apoyándose en ellas se va a intentar que los alumnos identifiquen información útil en un texto en español y sean capaces de elaborar nuevas fichas siguiendo el modelo dado. La segunda actividad, para un nivel C2 introduce elementos culturales e intenta, asimismo, ayudar al alumno en el análisis del texto literario, la deducción de los recursos literarios del poeta y el desarrollo de técnicas para realizar ensayos en lengua castellana.

MÁS ARTISTAS

Nivel:
C1

Tiempo
1 hora.

Material.

Ficha poema y canción: Poeta iberoamericano (Cesar Vallejo: ficha 26)
Sala de ordenadores con internet

Forma de trabajo

Individual
Parejas

Objetivos:

- **Comunicativos:**

Obtener información relevante de diferentes fuentes
Hacer exposiciones de ensayos de forma oral en español

- **Comprensión auditiva:**

Escuchar y comprender información académica

- **Comprensión escrita:**

Leer y comprender textos literarios

- **Expresión oral:**

Introducir, desarrollar y concluir una presentación oral sobre un tema académico.

- **Expresión escrita**

Realizar esquemas
Crear y desarrollar una biografía extensa.

Léxico.

Vocabulario bélico.

Gramática.

Pretérito perfecto
Exclamativas

Cultura

Guerra civil española
Franquismo y II República
Cesar Vallejo.

Desarrollo

1/ *Calentamiento (5 min.):* El profesor les entrega a los alumnos la ficha con el poema y la biografía del poeta. Los alumnos leen y señalan las dificultades de comprensión. A continuación se pone la canción con el poema como letra.

2/ *El tema (20 min.):* Se les entregan las hojas introductorias de la unidad con las características generales de la Generación del 27. El profesor explica las características y, a continuación, les pide a los alumnos que hagan una lista con los poetas principales del 27.

3/ *Los intérpretes (15 min.)* Se les entrega a los alumnos la biografía del intérprete. Una vez aclarados los contenidos, se les proporciona una lista de cantautores que han puesto música a poemas. Se les pide que, en parejas, utilicen la red para encontrar los poetas a los que han musicalizado. Se puede plantear como un concurso, escribiendo en la pizarra los resultados.

4 / *Nuevas fichas (Trabajo en casa):* Los alumnos deberán elegir un poema musicalizado de alguno de los cantautores que aparecen en la lista del profesor y deberán elaborar fichas en las que aparezca una biografía del poeta, del cantautor y el poema musicalizado.

5/ *Exposición (10 min.):* Los estudiantes exponen oralmente sus trabajos, haciendo hincapié en las razones que les han llevado a elegir ese poeta y poema concretos.

EL LENGUAJE POÉTICO DE LORCA

Nivel:
C2

Tiempo
90 minutos

Documentación:
Ficha poema y canción (ficha 20)

Forma de trabajo
Individual/ Grupos de cinco

Objetivos:

- **Comunicativos:**
Expresar ideas complejas
- **Comprensión escrita:**
Analizar textos poéticos
Extraer información de un texto poético
- **Expresión oral:**
Plantear hipótesis
- **Expresión escrita**
Escribir un ensayo
Escribir una pequeña obra de teatro.

Léxico.

Animales
Enseres
Ropa

Gramática.

Uso del estilo directo

Cultura

Los gitanos
La Guardia Civil
Lorca
Los Romances

Desarrollo

1/ *Calentamiento* (5 min.) Se plantea a los alumnos la siguiente pregunta: ¿Qué significa para ti el color “verde”? ¿Con qué lo relacionas? Se pregunta, asimismo, si conocen algún otro significado de ese color en otra cultura.

2 /*El poema* (15 min.) Se les entrega el poema para que lo lean y se les pide que comprueben si estos sentidos aparecen en el texto. Se les pone la audición de la canción con la biografía de Manzanita. Se explica la relación entre Lorca y el mundo gitano. y se les pide a los alumnos que identifiquen las estrofas que aparecen en la canción. Después el profesor les preguntará con qué sentido creen ellos que utiliza Lorca el color verde. Finalmente en grupos deberán discutir cuál es el sentido del color en el texto

3/ *El argumento* (15 min.) En grupos de cinco, los alumnos deberán llegar a un acuerdo sobre cuáles son los protagonistas que aparecen en el poema y qué es lo que corresponde a cada uno. Se ponen en común los resultados y se corrigen posibles errores.

4 / El debate (10 min.) El profesor demandará a los estudiantes sus propias interpretaciones que se discutirán en público y explicará los rasgos literarios del poema.

5/ *Prosificación* (20 min.) En grupos de cinco, los estudiantes deberán cambiar la estructura del poema y convertirlo en una pequeña obra de teatro a la que podrán ampliar el principio y

6/ Representación (15 min.) Una vez terminada la prosificación, se representará la obra

7/ El ensayo (Trabajo en casa) El profesor propondrá la realización de un ensayo breve sobre la significación y el análisis literario del poema

4- Ejercicios sobre cultura

El aspecto cultural, como ya hemos dicho, es uno de los elementos más interesantes de los poemas musicalizados. Por una parte, los poemas suelen llevar implícitos rasgos muy interesantes para conocer diferentes aspectos históricos o de costumbre; por otra, la propia figura del poeta y del cantautor da pie a un gran abanico de posibilidades.

Nuestra propuesta en ejercicios de cultura se basa en dos actividades. La primera, donde el aspecto cultural principal a tratar son los propios cantautores. En el segundo, a partir de un poema de Pedro Garfias, se trabajan aspectos geográficos e históricos.

El primer ejercicio está basado en el trabajo sobre las biografías de los diferentes cantautores y busca el descubrimiento de la música de cantautor por el propio alumno. Pretende ser un ejercicio que aborde directamente a los cantautores y la carga emotiva, histórica y cultural que poseen. Los autores que se presentan pueden fácilmente ser sustituidos por otros que el profesor considere más idóneos.

Asturias es un poema que presenta dificultades de comprensión incluso para un hispanohablante que no conozca la historia de España y, en concreto, la Guerra Civil. Sin embargo, la gran cantidad de información sobre el conflicto y los recursos literarios que utiliza lo convierten, a nuestro parecer, en una herramienta muy interesante para explicar variados aspectos culturales de España desde un punto de vista histórico, literario o geográfico.

LOS CANTAUTORES

Nivel:
B2

Tiempo
1 hora.

Documentación:
Ficha poema y canción

Forma de trabajo
Grupos de tres
Tres grupos (toda la clase)

Objetivos:

- **Comunicativos:**

Expresar opiniones y describir la psicología de un personaje

- **Comprensión escrita:**

Interpretar información clave de un texto.

- **Expresión oral:**

Expresar suposiciones

Expresar gustos

Transmitir información sobre un tercero.

Léxico.

Verbos de vida (nacer, vivir, morir...)
Lenguaje musical

Cultura

Música española
Los cantautores

Desarrollo

1/ *Calentamiento* (10 minutos): Se les enseña a los alumnos una fotografía de Paco Ibáñez y de un cantante Pop (pongamos, ejemplo, a Bisbal). En grupos de tres tienen que imaginar y deducir qué tipo de personas son y qué tipo de música hacen.

2 / *Presentación música* (15 min.): Se ponen tres audiciones: una canción pop, una interpretación de ópera y una canción de Paco Ibáñez. Los alumnos deberán adivinar si hay correspondencia entre las canciones y los intérpretes de las fotografías. A continuación se les entrega la biografía del cantautor y se les pide que contesten a un cuestionario con las siguientes preguntas: ¿Quién es Paco Ibáñez? ¿Qué tipo de música interpreta? ¿Hay algún cantante en tu país que te recuerde su música? ¿Sabes lo que es la canción Protesta? ¿Sabes quién fue Francisco Franco? A continuación se ponen en común las respuestas.

3/ *Los cantautores* (15 min.) Se les entrega a los alumnos la introducción que aparece en el disco **Poetas y cantautores. Un país de música**. A continuación se plantea el siguiente debate: ¿Por qué surgen los cantautores en la década de los 60? ¿Qué diferencia a los cantautores españoles de los de otros países? ¿Siguen existiendo cantautores?

4/ Explicación cantautores (15 min.) Se divide la clase en tres grupos. A cada uno de ellos se les entrega una fotografía y la biografía de uno de estos tres cantautores: Serrat, Sabina o Silvio Rodríguez. Cada uno lee su biografía y se forman grupos de tres en los que cada uno haya leído un cantautor distinto. A continuación intercambian información de forma oral, explicándole a sus compañeros cuál es la relevancia de su cantautor.

5/ Los alumnos escogen a uno de los cantautores para buscar en casa canciones y más información sobre ellos (en Internet) En la clase siguiente, en grupos, se pone en común la información que han podido recopilar y dan su opinión sobre ellos.

ASTURIAS

Nivel:
C1

Tiempo
80 minutos

Documentación:
Ficha poema y canción
(nº 36: Pedro Garfias)

Forma de trabajo
Individual
Grupos de tres y clase

Objetivos:

- Comunicativos:

Analizar y comprender un poema desde el punto de vista cultural.

- Comprensión escrita:

Analizar y sacar información de un documento histórico

Buscar información relevante en un artículo enciclopédico

Leer un mapa

- Expresión oral:

Expresar una opinión

Sugerir una idea

Léxico.

Geografía
Anatomía
Guerra Civil Española

Gramática.

Condicionales

Cultura

- La II República
- La Guerra Civil Española
- El exilio español
- Canción protesta y cantautores
- Geografía: las C.C.A.A.

Desarrollo

1/ *Calentamiento* (10 min.) Se les entrega a los estudiantes una noticia: la entrada en Oviedo de las tropas nacionales. Se lee y se les pregunta qué conocen de la Guerra Civil Española. A continuación se les entrega un mapa de España y se les pide que busquen Asturias y Oviedo. Se les explica que Oviedo es la capital de Asturias.

2 *Presentación de la primera estrofa* (10min): En grupos de cuatro se les indica que busquen significados a la estrofa. Los resultados se ponen en común. Si no han logrado deducir su significado se les explica y, a continuación se les entrega un mapa con la distribución de la España Verde y la España seca y un artículo sobre un accidente minero en Asturias.

3/ *Segunda estrofa* (15 min.): Se entrega la biografía de Pedro Garfias y se repite la puesta en común sobre el significado de la siguiente estrofa. Se pide a los alumnos que deduzcan qué tipo de características tiene el sur para el autor. Se les pide que localicen las C.C.A.A. del sur.

4 / *Análisis del poema* (15 min.) Se les entregará a los alumnos el poema entero y se pondrá la grabación para que capten mejor la significación de la letra. A continuación se les pregunta cuál es la razón por la que el poeta escribió el texto. Se vuelve sobre el primer texto y se pregunta cuál es la ideología del autor, así como se explica el significado de palabra como “rojo” o “facha” y sus connotaciones en España

5/ *Análisis histórico* (15 min.) Se les entrega un eje cronológico de la II República y de la Guerra Civil en la que tiene que aparecer la Revolución del 34 con los hechos más significativos y un mapa de la Guerra Civil en su primer año. A partir de estos documentos se les pide a los alumnos que expliquen los textos “dos veces, dos, has tenido...”, “sola en mitad de la tierra...”; ¿Quién es la madre que se nombra en el poema?

6/ *Cantautores* (15 min.) Por último, se entrega la biografía de Víctor Manuel y se explica que el autor grabó la canción en 1976, recién muerto Franco. En grupos de tres se debate finalmente cuáles pudieron ser las razones que llevaron a prohibir la canción en aquellos momentos. Se hace una escucha final.

5-Tarea con poemas musicalizados. El recital de música y poemas.

Sin duda el trabajo por tareas ha abierto desde hace ya unos cuantos años el panorama de la enseñanza de lengua extranjera a nuevas y exitosas experiencias. El curso de literatura española para extranjeros a través de poemas musicalizados puede ofrecer también amplias posibilidades entre las que destaca una que no es novedosa en su planteamiento, pero que por las características del curso se presenta como idónea para su finalización: la preparación e interpretación de un espectáculo musical y literario por parte de los alumnos¹¹⁹.

Esta tarea se presenta como un medio ideal para enmarcar la totalidad del curso de una manera lúdica que ayude a resumir y sintetizar los principales aspectos de éste, resaltando los poemas y canciones que más han gustado e impactado a los alumnos y permitiendo compartirlos con el resto de sus compañeros.

Una de las tareas intermedias se refiere a la creación de poemas, lo que supone desarrollar uno de los ejercicios que parecen más naturales trabajando con poemas¹²⁰.

Asimismo, el desarrollo final de la misma dependerá de las cualidades personales del profesor y alumnos; la posibilidad de que estos pudieran interpretar, al menos en parte las canciones aportaría matices mucho más ricos a la actividad.

¹¹⁹ Como decimos, la idea ya ha sido recogida en varias publicaciones: Sonsoles Fernández (FERNÁNDEZ, Sonsoles-Coord. (2001): **Tareas y proyectos en clase**, Madrid, Edinumen, pp.281-303), Benetti (BENETTI et alii (2004): **Más que palabras. Literatura por tareas**, Madrid, Difusión, pp.58 y ss.) e Irene Verde (VERDE PELEATO, Irene (2006): “Poesía en español desde América hasta Europa”, *Materiales*, nº 10, abril, Washington, Embajada de España, pp.10-14.) son tres ejemplos de la aplicación de esta idea en los que nos hemos apoyado para esta propuesta.

¹²⁰ Con respecto a técnicas de creación de poemas vd. RODARI, Gianni (1996): **Gramática de la fantasía**, Barcelona, Textos del Bronce; FERNÁNDEZ, Sonsoles-Coord. (2001) op. cit., pp.113-120; BUITRAGO, A., DOMÍNGUEZ, C. Y MARTÍN, E. (1992): **Prácticas de comprensión de lectura y expresión escrita 3. Nivel superior**, Salamanca, Cursos Internacionales Universidad de Salamanca.

TAREA FINAL: EL RECITAL POÉTICO

Tarea final: organizar y realizar un recital de poesía en castellano

Nivel. B2 C1 C2	Tiempo. Duración curso literatura (40 horas)	Documentación. Curso de literatura Recopilación de poemas de los autores estudiados. Canciones con los poemas del curso. Instrumentos musicales (guitarra) Partituras.	Forma de trabajo Individual Parejas Grupos de cuatro Clase
-------------------------------------	--	---	---

Objetivos:

- **Comunicativos:**
 - Recitar/cantar poesía
 - Comprender y recordar poemas famosos en español
 - Conocer los principales autores literarios españoles
 - Conocer a figuras importantes de la música en español y su obra.
 - Aprender a apreciar y disfrutar la poesía española.
 - Expresar gustos y preferencias
 - Acordar el reparto de tareas en el recitar
- **Comprensión auditiva:**
 - Captar juegos fónicos en los poemas
 - Identificar las rimas en los versos.
- **Comprensión escrita:**
 - Identificar el lenguaje poético.
 - Leer detalladamente poemas.
 - Comprender críticamente un poema.
- **Expresión oral:**
 - Recitar un poema.
 - Expresar sentimientos y opiniones.
- **Expresión escrita:**
 - Escribir textos sobre gustos, preferencias, pensamientos...

Léxico. Metáforas Evolución histórica grafías. Vocabulario poemas.	Gramática. Métrica Evolución histórica gramática	Cultura Historia literaria del español Poetas famosos Cantautores famosos Poemas famosos
--	---	---

Desarrollo

Tarea inicial: Crear grupos afines en gustos literarios.

- El profesor, antes de comenzar el curso de literatura, entrega un cuestionario a los alumnos en el cual tienen que rellenar aspectos sobre gustos y costumbres literarias.
- Al finalizar, se ponen los resultados en común y, una vez conocidos, los alumnos deciden qué personas parece que tienen gustos más cercanos para formar grupos.
- Finalmente, cada grupo elegirá y negociará, ser responsable de una de las unidades didácticas de alguna de las ocho épocas que se van a trabajar durante el curso.

Tarea intermedia 1. Escribir un diario de gustos poéticos.

- El profesor pedirá en las primeras clases, que los alumnos realicen a lo largo del curso un diario en el cual, al término de cada ficha de autor, escriban sus opiniones sobre el poeta, el poema, sus características y los sentimientos y pensamientos que le despierta

Tarea intermedia 2. Crear un rincón de poesía.

- El profesor propondrá a los alumnos después de las primeras clases reservar un espacio de la clase para colocar en ella las poesías que aparezcan en el curso.
- Los estudiantes distribuirán las tareas de organización: creación de murales, distribución de poemas, encargados de colocar los nuevos poemas...
- Al terminar cada unidad, el grupo encargado de la misma buscará y añadirá poemas de los poetas que han aparecido en el curso que consideren importantes.

Tarea intermedia 3. Crear un poema.

- El profesor entregará unas fichas sobre cómo componer poemas de manera sencilla (mezcla de titulares de periódicos, construcción de “limericks”, listas de nombre con adjetivo, dar el primer verso, etc...)
- Los alumnos realizarán poemas por tres vías: los modelos aportados por el profesor, cambiando sustantivos y adjetivos de poemas presentados o por creación libre.
- Las creaciones realizadas en clase se incorporarán al rincón de poesía.
- Un concurso con todos los alumnos de jueces decidirá un poema ganador.

Tarea intermedia 4. Clasificar los poemas del curso

- Los alumnos, por grupos, pedirá a los alumnos que distribuyan los poemas según su temática (amor, líricos, descriptivos...)
- Se debatirá entre los alumnos cuál es el tema predominante y cuáles pueden ser las razones de que esto sea así.

Tarea intermedia 5: Crear los “Diez principales”

- El profesor pedirá a los estudiantes que utilizando el diario de gustos poéticos debatan sobre los poemas y poetas del curso y decidan cuáles son sus preferidos.
- Por consenso los estudiantes elaborarán un cuadro en el que aparezcan sus diez poemas preferidos y los colocarán como tales en el rincón de lectura.

Tarea final: organizar y realizar un recital de poesía.

- Organizar nuevos grupos con las personas que hayan coincidido en gustos (autores o cantautores)
- Los nuevos grupos negocian qué poemas de cada autor o de los alumnos, entre los presentes en el rincón de poesía se van a leer o interpretar en el recital
- Se negocia el reparto de tareas de organización: lectores, interpretes (si hay algún músico que interprete los poemas musicados), realización de murales, preparación del escenario, luces, coordinación, etc...

6- Unidad tipo. Presentamos para finalizar la propuesta de actividades un guión de trabajo aplicable a todas las fichas cualquiera que sea el nivel al que se adapte¹²¹. Es un marco didáctico de los pasos a dar en cada una de las fases del curso y es, por tanto, un esquema de una clase de literatura. El proceso de las actividades que ayuden a asegurar los aspectos gramaticales no está desarrollado y dependerá de tantos aspectos como nivel del grupo, número de alumnos, capacidad de trabajo, etc...

TRABAJO CON FICHAS DE LITERATURA

Nivel: B2 C1 C2	Tiempo 1 hora.	Documentación. Curso de literatura CD con poemas musicalizados	Forma de trabajo Individual Parejas Clase
---------------------------------	--------------------------	---	---

Objetivos:

Los señalados en la guía de cada ficha para cultura, gramática y léxico

Desarrollo

1-*Pre calentamiento (5 minutos)*: Se introduce el poema preguntando sobre el poeta y su obra (¿Conoces el poeta? ¿Conoces alguna de sus obras?)

Se pregunta también al alumno si conoce alguno de los aspectos culturales que van a aparecer en el texto (¿Sabes lo que es una saeta, una corrida de toros, la Guerra Civil...?)

2-*Presentación de la biografía del poeta (10 min.)*: a los datos conocidos del poeta se les añade la biografía de la que el profesor entregará una copia y se leerá en clase.

3-*Presentación poema (10 min.)* Se les da el título del poema y se les pregunta por vocabulario que piensen que va a aparecer. Se pone la audición para hacer una primera escucha y comprobar si alguna de las palabras elegidas aparecen.

4- Se entrega el poema para su análisis (20 min.). Si se presenta con huecos se hace una segunda escucha para identificar el vocabulario y una tercera para su corrección. Se analiza estrofa por estrofa explicando el vocabulario que no se conozca y las cuestiones gramaticales y se hace una escucha final para lograr el conocimiento total.

5- *Valoración (5 min.)* Puesta de común de las opiniones sobre el poema, poeta y canción.

6- *Presentación intérprete (10 minutos)*: se entrega y lee la biografía del cantautor.

¹²¹ Este esquema está inspirado en las propuestas de Martín Peris (MARTÍN PERIS, "Vientos del pueblo me llevan. Miguel Hernández", en www.upf.edu/dtl/personal/ernesto_martin/archivos/ele/vientos_del_pueblo2.pdf)

3- Guía de las fichas

FICHA 1

EL CID: EL CID PIDE JUSTICIA

NIVELES USO

B2
C1
C2

CONTENIDOS CULTURALES

- La Edad Media.
- La figura del Cid
- El tema de la “honra”
- Romancero

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Gramática histórica: armara, pronombres átonos, uso vos.
- Pret. perfecto, presente

VOCABULARIO

- *Títulos nobiliarios*
- *Bélico*
- *Jurídico*

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Reconstrucción: (principio y final del poema)
- Sustitución
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

Texto arcaico Es necesario explicar y clarificar los aspectos gramaticales históricos.

FICHA 2

ARISTÓTELES LO DIJO

NIVELES USO

B2
C1
C2

CONTENIDOS CULTURALES

- Mester de clerecía
- Juglares
- Papel de la mujer
- Paco Ibáñez

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Gramática y grafía históricas
- Subjuntivo

VOCABULARIO

- Hombre, mujer, humano, hembra
- Bien, mal, pecar, culpar, pecador
- Mesura, locura, seso

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Reducción
- Sustitución
- Comparación y contraste
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

Texto arcaico: Es necesario explicar y clarificar los aspectos gráficos y gramaticales históricos.

FICHA 3

COPLAS POR LA MUERTE DE SU PADRE

NIVELES USO

- B2
- C1
- C2

CONTENIDOS CULTURALES

- Elegía
- Guerra civil de Castilla
- *Pie quebrado*

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Imperativo
- Gramática y grafía históricas
- Pretérito perfecto

VOCABULARIO

- Campos semánticos *Vida y Muerte*
- Sentimientos y sensaciones
- Adjetivos calificativos

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Reducción
- Sustitución
- Análisis
- Comparación y contraste

NOTAS DEL PROFESOR

Texto arcaico: Es necesario explicar y clarificar los aspectos gráficos y gramaticales históricos. El texto que aparece es únicamente el que utiliza la canción

FICHA 4

ROMANCE DEL ENAMORADO Y LA MUERTE

NIVELES USO

- B1
- B2
- C1
- C2

CONTENIDOS CULTURALES

- Romancero: historia y permanencia
- La muerte en la Edad Media
- Chile: Allende, golpe y dictadura
- La canción chilena

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Pret. imperfecto
- Pret. perfecto
- Imperativo

VOCABULARIO

- Campo semántico *amor*
- Partes de la casa

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Dramatización
- Sustitución
- Expansión
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

Hay diferencias muy pequeñas entre la versión musical y la edición consultada

FICHA 5

ROMERICO

NIVELES USO

B1
B2
C1

CONTENIDOS CULTURALES

- Renacimiento
- Música renacentista y clásica.
- Teresa Berganza
- Príncipe de Asturias (premio y cargo)

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Subjuntivo
- Imperativo
- Grafías históricas.

VOCABULARIO

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Sustitución
- Reconstrucción
- Emparejar
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

Texto arcaico: Es necesario explicar y clarificar los aspectos gráficos y gramaticales históricos.

FICHA 6

SONETO (;OH SOMBRA!)

NIVELES USO

- C1
- C2

CONTENIDOS CULTURALES

- Renacimiento
- Soneto

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Comparativas
- Fonética (audición)

VOCABULARIO

- Estados mentales

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Comparación y contraste
- Análisis
- Sustitución
- Selección (título)

NOTAS DEL PROFESOR

La versión musical es de difícil comprensión incluso para hablantes nativos

FICHA 7

VIVO SIN VIVIR EN MI

NIVELES USO

- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

CONTENIDOS CULTURALES

- Renacimiento
- Misticismo.
- Teresa de Jesús
- Carmelitas descalzas
- -Ávila y Alba de Tormes
- Amancio Prada

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Subjuntivo
- Imperativo
- Grafías históricas.

VOCABULARIO

- Campo semántico *Cárcel*

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Sustitución
- Selección
- Comparación
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

Advertir los cambios gráficos

FICHA 8

LLAMA DE AMOR VIVA

NIVELES USO

- B2
- C1
- C2

CONTENIDOS CULTURALES

- Renacimiento
- Misticismo
- San Juan de la Cruz
- J.M. Vitier y Cecilia Todd

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Subjuntivo
- Imperativo
- Exclamativas

VOCABULARIO

- Campo semántico *luz*

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Sustitución
- Análisis
- Teorización

NOTAS DEL PROFESOR

Advertir los cambios gráficos

FICHA 9

CANCIÓN DE LA VIDA SOLITARIA

NIVELES USO

- B1
- B2
- C1

CONTENIDOS CULTURALES

- Renacimiento
- Universidad de Salamanca
- Fray Luís de León
- “..los pocos sabios que en el mundo...”

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Exclamativas
- Pret. perfecto

VOCABULARIO

- Geografía
- Campo semántico “campo”
- Vegetación

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Sustitución
- Reconstrucción
- Reducción
- Emparejar
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

La versión musical es difícil de conseguir en España

FICHA 10

ÁNDEME YO CALIENTE Y RÍASE LA GENTE

NIVELES USO

- B2
- C1
- C2

CONTENIDOS CULTURALES

- Refranero y dichos
- Culteranismo
- Barroco
- Mitología
- - Góngora

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Subjuntivo
- Imperativo

VOCABULARIO

- Alimentos
- Accidentes geográficos
- “Ande yo caliente, y ríase la gente”

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Ampliación
- Sustitución
- Emparejamiento
- Análisis.

NOTAS DEL PROFESOR

Poema interesante para iniciar al alumno en el refranero español

FICHA 11

PODEROSO CABALLERO ES DON DINERO

NIVELES USO

- B1
- B2
- C1

CONTENIDOS CULTURALES

- Refranero y dichos
- Conceptismo
- Barroco
- Quevedo

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Presente
- Comparativas
- Consecutivas, concesivas, Adversativas.

VOCABULARIO

- Topónimos
- Campo semántico *Dinero*

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Expansión
- Sustitución
- Selección
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

Hay factores históricos en la letra que es necesario explicar.

FICHA 12

A MIS SOLEDADES VOY

NIVELES USO

- B2
- C1
- C2

CONTENIDOS CULTURALES

- Barroco
- Lope de Vega
- Flamenco
- Cantaor

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Consecutivas
- *Ni...Ni*

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Sustitución
- Selección
- Comparación
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

En la ficha no aparece todo el texto del poema

FICHA 13

LA LECHERA

NIVELES USO

- B1
- B2
- C1

CONTENIDOS CULTURALES

- Las fábulas
- Ilustración
- Neoclasicismo
- Samaniego

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Futuro
- Imperativo
- Subordinadas

VOCABULARIO

- Alimentos
- Animales

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Dramatización
- Reducción
- Sustitución
- Composición

NOTAS DEL PROFESOR

El elemento comparativo con la propia cultura y la existencia de historias similares puede ser muy interesante

FICHA 14

CANCIÓN DEL PIRATA

NIVELES USO

- B2
- C1
- C2

CONTENIDOS CULTURALES

- Romanticismo
- Espronceda
- Rock español

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Imperativo

VOCABULARIO

- Campo semántico barco
- Meteorología
- Geografía

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Reconstrucción
- Sustitución
- Selección
- Análisis.
- Dramatización

NOTAS DEL PROFESOR

Atención especial al léxico marinerero de uso poco común.

FICHA 15

VOLVERÁN LAS OSCURAS GOLONDRINAS

NIVELES USO

- B1
- B2
- C1

CONTENIDOS CULTURALES

- Romanticismo
- Bécquer
- Alberto Cortez

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Futuro
- Adversativas
- Imperativo

VOCABULARIO

- Campo semántico “pájaros”
- Campo semántico “flores”

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Expansión
- Sustitución
- Selección
- Comparación y contraste

NOTAS DEL PROFESOR

Es importante que el profesor resalte la notoriedad del poema en el mundo hispano

FICHA 16

GUANTANAMERA

NIVELES USO

- A1
- A2
- B1
- B2

CONTENIDOS CULTURALES

- Cuba y su música.
- El desastre del 98.
- Martí y Compay Segundo

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Presente

VOCABULARIO

- Meses
- Adverbios

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Sustitución
- Expansión
- Selección
- Análisis.

NOTAS DEL PROFESOR

Música muy conocido en el mundo. Muy motivador.

FICHA 17

CANCIÓN DE OTOÑO

NIVELES USO

- A2
- B1
- B2
- C1

CONTENIDOS CULTURALES

- Modernismo
- Rubén Darío
- Nueva Trova Cubana

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Presente
- “tan...que”
-

VOCABULARIO

- Vegetación
- Campo semántico otoño

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Reconstrucción
- Sustitución
- Comparación
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

Poema con múltiples posibilidades de trabajo en muchos niveles

FICHA 18

CANTARES

NIVELES USO

- A2
- B1
- B2

CONTENIDOS CULTURALES

- Antonio Machado
- Joan Manuel Serrat.
-

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Presente
- Expresión gustos.
- Pretérito

VOCABULARIO

- Colores
- Campo semántico “camino”

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Reconstrucción
- Reducción
- Expansión
- Sustitución
- Selección
- Jerarquización
- Análisis
- Dramatización

NOTAS DEL PROFESOR

Gran variedad de ejercicios aplicables.

FICHA 19

AMOR SIN TEDIO

NIVELES USO

- B1
- B2
- C1

CONTENIDOS CULTURALES

- Modernismo
- Juan Ramón Jiménez
- Luís Eduardo Aute

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Pretérito imperfecto
- Pretérito perfecto

VOCABULARIO

- Partes del cuerpo

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Expansión
- Sustitución
- Análisis
- Reducción

NOTAS DEL PROFESOR

Texto no encontrado en edición papel.

FICHA 20

ROMANCE SONÁMBULO

NIVELES USO

- B2
- C1
- C2

CONTENIDOS CULTURALES

- Romancero
- Guardia Civil
- Gitanos
- Flamenco

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Uso estilo directo
- Uso metáfora

VOCABULARIO

- Animales
- Enseres
- Ropaje

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Reducción
- Expansión
- Sustitución
- Selección
- Jerarquización
- Comparación
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

Poema con gran potencial para los niveles altos.

FICHA 21

MI CORZA

NIVELES USO

- A1
- A2

CONTENIDOS CULTURALES

- Romancero
- Generación 27
- Rafael Alberti

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Presente

VOCABULARIO

- Animales

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Expansión
- Sustitución
- Selección
- Comparación
- Análisis.

NOTAS DEL PROFESOR

Poema muy adecuado para niveles iniciales

FICHA 22

DONDE HABITE EL OLVIDO

NIVELES USO

- B1
- B2
- C1

CONTENIDOS CULTURALES

- Flamenco
- Generación 27
- Exilio español

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Subjuntivo
- Uso metafórico

VOCABULARIO

- Campo semántico “ángeles”

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Reducción
- Sustitución
- Emparejar
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

Poema de comprensión compleja

FICHA 23

FE MÍA

NIVELES USO

- B1
- B2

CONTENIDOS CULTURALES

- Generación 27
- Exilio español
- María Dolores Pradera

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Presente
- Oraciones negativas
- Copulativas negativas

VOCABULARIO

- Flores

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Ampliación
- Expansión
- Sustitución
- Selección
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

Gran diferencia entre nivel lingüístico y nivel de comprensión del significado

FICHA 24

ADVENIMIENTO

NIVELES USO

- B1
- B2

CONTENIDOS CULTURALES

- Generación del 27
- Exilio español
- Jorge Guillén

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Pretérito perfecto
- Pretérito imperfecto
- Futuro
- Onomatopeyas

VOCABULARIO

- Pájaros

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Reducción
- Sustitución
- Emparejar
- Selección
- Comparación
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

Texto con gran variedad de posibilidades de desarrollo

FICHA 25

MENOS TU VIENTRE

NIVELES USO

- A1
- A2
- B1
- B2

CONTENIDOS CULTURALES

- Guerra Civil Española
- Nueva Trova Cubana
- Generación del 27

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- “Todo...menos”
- Presente

VOCABULARIO

- Campo semántico “tiempo”

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Reconstrucción
- Expansión
- Comparación y contraste
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

Texto apropiado para niveles bajos

FICHA 26

MASA

NIVELES USO

- B1
- B2
- C1

CONTENIDOS CULTURALES

- Guerra Civil Española
- Cantautores latinoamericanos
- César Vallejo

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Pretérito perfecto
- Imperativo
- Adversativas

VOCABULARIO

- Campo semántico “Guerra”
- Números

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Expansión
- Sustitución
- Selección
- Comparación
- Análisis
- Dramatización

NOTAS DEL PROFESOR

El profesor debe explicar las particularidades gráficas del poema

FICHA 27

LA MURALLA

NIVELES USO

- A2
- B1
- B2

CONTENIDOS CULTURALES

- Poesía negra
- Nicolás Guillén
- Revolución cubana
- Música chilena

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Interrogativas
- Exclamativas
- Imperativo
- Subjuntivo

VOCABULARIO

- Flores y plantas
- Insectos y animales

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Expansión
- Emparejar
- Selección
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

Poema muy utilizado en el aula de ELE

FICHA 28

FAREWELL

NIVELES USO

- B1
- B2
- C1

CONTENIDOS CULTURALES

- Pablo Neruda
- Joaquín Sabina
- Golpe de estado en Chile

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Finales
- “Ni...ni...”

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Ampliación
- Expansión
- Sustitución
- Selección
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

El profesor debe tener en cuenta las diferencias entre poema y canción (colocación)

FICHA 29

PIEDRA DEL SOL

NIVELES USO

- B1
- B2
- C1

CONTENIDOS CULTURALES

- Octavio Paz
- México
- Luís Pastor

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Comparativas
- Metáforas

VOCABULARIO

- Partes del cuerpo
- Ropa
- Geografía

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Expansión
- Sustitución
- Selección
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

La canción es un pequeño fragmento intermedio de la obra de Paz.

FICHA 30

TE QUIERO

NIVELES USO

- B1
- B2
- C1

CONTENIDOS CULTURALES

- Mario Benedetti
- Uruguay
- Dictaduras latinoamericanas

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Condicionales
- Metáforas
- Voseo

VOCABULARIO

- Partes del cuerpo

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Reconstrucción
- Expansión
- Sustitución
- Análisis.

NOTAS DEL PROFESOR

Hay que tener en cuenta la alteración de estrofas entre poema y canción (dos primeras)

FICHA 31

A LA INMENSA MAYORÍA

NIVELES USO

- B2
- C1

CONTENIDOS CULTURALES

- Poesía social
- Blas de Otero
- Las cartas en español

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Pretérito perfecto
- Pretérito imperfecto

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Reducción
- Sustitución
- Comparación
- Análisis.

NOTAS DEL PROFESOR

El poema es muy adecuado como introducción al estudio de la poesía social de posguerra

FICHA 32

PALABRAS PARA JULIA

NIVELES USO

- B1
- B2
- C1

CONTENIDOS CULTURALES

- José Agustín Goytisolo
- La dictadura franquista
- Mercedes Sosa
- Dictaduras latinoamericanas

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Futuro
- Imperativo
- Subjuntivo

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Expansión
- Sustitución
- Selección
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

La letra presenta importantes variaciones con respecto al poema (supresión estrofas, repeticiones...)

FICHA 33

LIBRE TE QUIERO

NIVELES USO

- A1
- A2
- B1
- B2

CONTENIDOS CULTURALES

- Movimientos antifranquistas
- Transición española
- Exilio español

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Comparativas
- Concesivas
- Subordinadas de relativo

VOCABULARIO

- Geografía
- Vegetación

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Expansión
- Sustitución
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

Poema adecuado para los niveles iniciales

FICHA 34

NO VOLVERÉ A SER JOVEN

NIVELES USO

- A2
- B1
- B2

CONTENIDOS CULTURALES

- Poesía contemporánea española.
- Música de los 80.
- Gil de Biedma.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Futuro
- Comparativas
- Adversativas

VOCABULARIO

- Campo semántico "Vida"

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Ampliación
- Sustitución
- Análisis

NOTAS DEL PROFESOR

Texto interesante para desarrollo de debates

FICHA 35

LAS NUBES

NIVELES USO

- A2
- B1
- B2

CONTENIDOS CULTURALES

- Poesía de posguerra.
- Nuevos cantautores.
- José Hierro.

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Presente
- Oraciones subordinadas

VOCABULARIO

- Campo semántico meteorología
- Partes del cuerpo.

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Reducción.
- Expansión.
- Sustitución.
- Análisis.

FICHA 36

ASTURIAS

NIVELES USO

- B2
- C1
- C2

CONTENIDOS CULTURALES

- II República
- Guerra Civil Española
- Exilio español
- Geografía de España

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

- Condicionales
- Subordinadas
- Pretérito perfecto

VOCABULARIO

- Geografía
- Anatomía
- Guerra

PROPUESTA DIDÁCTICA

- Reducción
- Sustitución
- Selección
- Comparación
- Análisis.

NOTAS DEL PROFESOR

Texto con grandes posibilidades en el campo de la enseñanza de cultura

PARTE CUARTA:
La musicalización de la poesía española.

Parte cuarta. La musicalización de la poesía española.

El panorama de la poesía hecha música en España es variado y desigual. Cantautores e intérpretes de muy diferentes orígenes se han lanzado a poner música o reinterpretar versiones de poemas a los que otros autores ya se la habían puesto. Podemos afirmar que el trabajo de todos estos nos ha proporcionado un abundante número de versiones. Sin embargo, hay que repetir que el éxito de ciertos poemas-canciones y de un número reducido de poetas consagrados por público y estudiosos contrasta con la dificultad para encontrar intérpretes y músicos interesados en otras épocas y compositores¹²². Otra curiosidad que podemos destacar es que, si el objetivo del trabajo no hubiera sido aportar el mayor número de artistas posibles, habiéramos podido realizar una historia de la literatura a través de uno o dos autores; en concreto, las obras de Amancio Prada y, sobre todo, de Paco Ibáñez¹²³ son amplísimas y abarcan todas las épocas literarias. De hecho, uno de los recursos que se han tenido que utilizar, en contra de lo que hubiera sido ideal, es recurrir a la figura de este último para poder incluir a aquellos poetas olvidados por los otros intérpretes en la tarea de recuperación y nueva puesta en valor. Su figura, como veremos es omnipresente en lo que se refiere a la adaptación de la poesía medieval y barroca.

Vamos, a continuación, a señalar las obras más destacadas que pueden ser consultadas por el profesor interesado en modificar o incluir algún autor que no aparezca en nuestra propuesta didáctica. Aún intentando ser lo más exhaustiva posible, es una tarea que va más allá de las posibilidades del autor y es más que seguro que el lector echará en falta alguna obra, pues el campo es casi inabarcable. Tómese este capítulo únicamente como una guía orientativa.

¹²² Algunos datos de contraste: hasta el momento de escribir estas líneas hemos recopilado once versiones del poema “Palabra para Julia” de Goytisolo; Miguel Hernández parece ser el poeta con más éxito entre los intérpretes. Por el contrario, El *Poema de Mio Cid* no ha sido obra preferente y, hasta el momento, no hemos localizado versión alguna de la poesía de Garcilaso de la Vega ni de Gonzalo de Berceo.

¹²³ Vd. <http://www.aflordetiempo.com/antologia.pdf>

La poesía medieval, como hemos visto, no ha sido la que más ha despertado el interés de los cantautores. Los únicos materiales que reseñar son el disco de Paco Curto, **Cantar de Mío Cid**¹²⁴, en el que el autor pone música al recitado del cantar de gesta, y la adaptación llevada a cabo por Antoni Rosell, **Cantar de Mío Çid**¹²⁵, que pretende ser una reconstrucción musicada de lo que debió ser la obra épica en sus orígenes, tanto en recitado como en musicalización¹²⁶. La tercera referencia musical del Cid es la obra de Emiliano Valdeolivas¹²⁷.

Los autores que adaptan las cantigas galaico-portuguesas son varios, pero sin duda el más conocido y también el que más ha conseguido acercar este tipo de composición al gran público es Amancio Prada. Como ejemplo destacado de su discografía resaltamos **Leiladoura**¹²⁸.

Se han realizado diversas adaptaciones musicales de música andalusí y jarchas¹²⁹. Asimismo, en el disco interpretado por varios autores (Aurora Moreno, La Bazanca, Ángel Carril, Wafir & Rasha) La **España de las tres culturas**¹³⁰, aparecen varias de estas musicalizadas (entre ellas "Garid vos").

Las cantigas de Alfonso X el Sabio y toda una serie de canciones medievales aparecen musicalizadas en el disco **Canciones españolas**¹³¹ de la compañía *Deutsche Grammophon*, en la cual Teresa Berganza y Narciso Yepes interpretan versiones de romances y canciones medievales con instrumentalización clásica. Del mismo fondo poético saca la inspiración Adolfo

¹²⁴ Curto, Francisco, **El cantar de Mío Cid**, Le Chant du Monde.

¹²⁵ Rosell, Antoni (1999), **Cantar de Mío Çid**, Tecnosaga

¹²⁶ Existe una versión anterior grabada por Rosell para el Instituto Cervantes de un fragmento del Cantar.

¹²⁷ Valdeolivas, Emiliano (1999). **El Cantar de Mío Cid**, Tecnosaga.

¹²⁸ Prada, Amancio (1980): **Leiladoura**, Madrid, Fonomusic.

¹²⁹ Valverde, María (1999): **Música andalusí**, Tecnosaga.; Paniagua, Eduardo (2001): **La llamada de Al-Andalus**, Pneuma.

¹³⁰ Moreno, Aurora et Alii (1992): **La España de las tres culturas**, Madrid, Several Records

¹³¹ Berganza, Teresa; Yepes, Narciso (1992): **Canciones españolas**,, *Deutsche Grammophon*

Osta, que en su disco **Pase el agoa. Canciones de trovadores, juglares y músicas de palacio**¹³² hace un personal recorrido por la música medieval.

Es posible encontrar un gran número de adaptaciones de poesía medieval y renacentista en el ámbito de la música clásica. En estos casos los poemas son interpretados por su valor musicológico y, por lo tanto, aporta un valor añadido que, en determinados casos y con determinados públicos puede ser muy interesante. Jordi Savall junto con Hespèrion XX(I) ha grabado interesantes discos de música medieval, renacentista y barroca. Su interpretación del **Cancionero de Palacio**¹³³, con obras anónimas, de Francisco de la Torre y Juan del Enzina entre otros puede ser de gran ayuda si no nos ceñimos estrictamente al campo de los cantautores.

El gran ausente de la poesía medieval en la música actual es Gonzalo de Berceo. En el material discográfico consultado para esta memoria no hemos encontrado ninguna canción basada en poemas de este autor. Juan Ruiz y Jorge Manrique, sin embargo, corren mejor suerte de la mano de Paco Ibáñez, que en sus discos **A flor de tiempo**¹³⁴ y **Paco Ibáñez 3**¹³⁵ interpreta escritos de los anteriormente nombrados.

Pero sin duda el apartado de la música medieval española más musicalizado y por más artistas ha sido el Romancero. Su pervivencia oral y su carácter musical han facilitado esta labor; el acervo cultural de los romances ha sido recogido por cantautores, folkloristas, etnógrafos, musicólogos y filólogos desde cada uno de sus respectivos puntos de vista. Es imposible, por lo tanto, hacer una lista minuciosa de artistas y obras. Una pequeña muestra de todos ellos serían los siguientes: Joaquín Díaz (del que utilizamos en la recopilación de textos una de sus adaptaciones) en su papel de folklorista ha grabado a lo largo de su extensa discografía gran número de romances: **El romancero del Cid**¹³⁶, **Romances españoles**¹³⁷ o **Cancionero de Romances**¹³⁸ son algunos

¹³² Osta, Adolfo (1993): **Pase el agoa. Canciones de trovadores, juglares y músicos de Palacio**, Tecnosaga.

¹³³ Savall, Jordi y Hespèrion XX (1991): **El cancionero de Palacio**, Auvidis

¹³⁴ Ibáñez, Paco (1978): **A flor de tiempo**, París, Estudio Adam.

¹³⁵ Ibáñez, Paco (1969): **Paco Ibáñez3**, París, Estudio Adam.

¹³⁶ Díaz, Joaquín (1999): **El romancero del Cid**, Urueña, Pneuma.

de los muchos discos en los cuales los podemos encontrar recopilados. Jordi Savall nos ofrece su disco **Juan del Encina. Romances y villancicos**¹³⁹, una obra continuadora del disco anteriormente nombrado de este autor, en el que aparecen composiciones del maestro que marcó la transición de la Baja Edad Media al Renacimiento a través de sus composiciones en forma de romance y villancico.

En la línea de la recopilación del folklore se encuentra también el *Nuevo Mester de Juglaría*, que nos presenta en su discografía varios discos dedicados exclusivamente a romances, y en los que, junto con los pertenecientes al conjunto popular más reciente, aparecen otros del romancero tradicional. Debemos destacar entre su amplia obra su recopilación de romances editada en 2003¹⁴⁰.

Finalmente, hay que señalar que Paco Ibáñez también se interesó por el Romancero y ha incluido varios romances en su obra¹⁴¹.

Hay que destacar que el romance que cuenta sin duda, con más aceptación entre los diferentes intérpretes es el *Romance del enamorado y la muerte*, que hemos encontrado en la discografía de Amancio Prada, Víctor Jara, Adolfo Osta y María Elena Walsh junto con Leda Valladares.

Por último, para terminar con el romancero, hay que nombrar tres grabaciones interesantes para el estudio filológico-etnográfico de los romances: las dos primeras, la referidas al romancero sefardí; una, la grabada una por *Ensemble Sarband* titulada **Sepharad**¹⁴², en la cual aparecen romances tradicionales conservados por los judíos del Mediterráneo al lado de otras composiciones castellanas igualmente mantenidas; otra, el volumen número 11 de la colección *La tradición musical en España* titulado **Romancero Sefardí**

¹³⁷ Díaz, Joaquín (2002): **Romances españoles**, Tecnosaga.

¹³⁸ Díaz, Joaquín (1978): **Cancionero de Romances**, (5 discos), Movieplay.

¹³⁹ Savall, Jordi (1999): **Juan del Encina. Romances y villancicos**, Auvidis.

¹⁴⁰ Nuevo Mester de Juglaría (2003): **El Romancero del Nuevo Mester de Juglaría (1971-2001)**, tres CDs. Rama Lama Music.

¹⁴¹ Ibáñez, Paco (1978): op. cit.

¹⁴² Ensemble Sarband (1996): **Sepharad: Songs of the Spanish Jews in the Mediterranean and the Ottoman Empire**, Deutsche harmonia mundi.

Mediterráneo¹⁴³. La tercera obra es la que acompaña la obra de Paloma Díaz-Mas¹⁴⁴ en la que se incluyen doce versiones actuales, de otros tantos romances, en diferentes escenarios del mundo.

El universo renacentista no es abundante en musicalizaciones. Podemos comenzar a hablar de esta época con el disco de Savall ya nombrado dedicado a Juan del Encina; Amancio Prada incluye dos letras de este mismo autor en su disco **Canciones de amor y celda**¹⁴⁵. Existe, asimismo, una edición de sus obras completas.¹⁴⁶ A partir de aquí, vemos una tendencia a tratar a los místicos dejando de lado a figuras tan importantes como Garcilaso de la Vega. De éste únicamente hemos localizado dos grabaciones: una antigua grabación del compositor José Luís Castro titulada **Cinco líricas**, basada en sus textos¹⁴⁷ y la composición clásica que aparece en el disco de Jordi Savall de entremeses del Siglo de Oro¹⁴⁸. Extraña es la presencia de Juan Boscán en la canción, pues ha sido un grupo británico, *Electrelane*, el encargado de ponerle música a la letra de uno de sus sonetos con el título de *Oh sombra!*¹⁴⁹ El Marqués de Santillana apareció en el segundo disco de poemas y canciones de Alberto Cortez¹⁵⁰.

Los místicos han sido más requeridos: Amancio Prada ha dedicado dos discos a San Juan de la Cruz, el **Cántico espiritual**¹⁵¹, y **Canciones del alma**¹⁵². También toma a Santa Teresa de Jesús, cuyos versos están

¹⁴³ **Weich-Shahak**, Susana (1993): **Romancero sefardí (colección la Tradición musical en España)**, Tecnosaga.

¹⁴⁴ Díaz-Mas, Paloma (1994): **Romancero**, Barcelona, Crítica. El disco está editado por Tecnosaga.

¹⁴⁵ Prada, Amancio (1979): **Canciones de amor y celda**, Movieplay

¹⁴⁶ Encina, Juan del (1990): **Obra musical completa**, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

¹⁴⁷ Castro, José Luís (1968): **Cinco líricas**, Buenos Aires, EAM, 1968.

¹⁴⁸ Savall, Jordi (2003): **Entremeses del Siglo de Oro. Lope de Vega y su tiempo (1550-1650)**, Alia Vox.

¹⁴⁹ Electrelane (2004): **The power out**, Chicago, Electrical Audio.

¹⁵⁰ Cortez, Alberto (1968): **Poemas y canciones 2**, Hispavox.

¹⁵¹ Prada, Amancio (1977): **Cántico espiritual**, Hispavox.

¹⁵² Prada, Amancio (2003): **Canciones del alma**, Karonte. Este disco es, en realidad, una nueva versión ampliada y mejorada del disco anterior.

presentes en el disco **Trovadores, místicos y románticos**¹⁵³. La cantante Portorriqueña Nydia Caro nos brinda un disco atípico en su discografía: **De amores luminosos**, basado en textos de Santa Teresa de Jesús, Fray Luís De León y San Juan de la Cruz¹⁵⁴. Destacamos su importancia en las versiones de Fray Luís; es la única intérprete de la discografía consultada que usa sus escritos como letra para sus canciones. Por último, el músico cubano José María Vitier nos ofrece en su disco **Canciones del buen amor**¹⁵⁵ una versión musicada de *Llama de amor viva* de San Juan de la Cruz interpretada por Cecilia Todd.

El Barroco supone retomar a Paco Ibáñez y sus versiones de poesías de Quevedo y Góngora. Su disco de 1964 dedicado a Lorca y a Góngora es un clásico, por no hablar con propiedad es la primera piedra en el proceso de musicalización¹⁵⁶, con poemas como *La más bella niña*, *Lloraba la niña* o *Y ríase la gente*. Asimismo, en su disco de 1967¹⁵⁷ volverá a retomar a Góngora (*Verdad, mentira*) y se adentrará en la obra de otros poetas, entre ellos Francisco de Quevedo.

El ya nombrado disco de Jordi Savall, de entremeses del Siglo de Oro¹⁵⁸ interpreta obras clásicas con textos de Lope de Vega y otra serie de autores del Renacimiento y Barroco español. Muy interesante es el disco de José Meneses en el cual, a partir de letras de poemas de autores barrocos españoles, les pone música flamenca de diferentes palos: tangos, soleares, alegrías, peteneras. Destacamos entre ellas la canción *A mis soledades voy* de

¹⁵³ Prada, Amancio (1990): **Trovadores místicos y románticos**, BMG. Este disco recopilatorio en su mayor parte de anteriores trabajos presenta una útil selección de poemas musicalizados de autores de diferentes periodos y movimientos literarios.

¹⁵⁴ Caro, Nydia (1998): **De amores luminosos**, Poligram.

¹⁵⁵ Vitier, José María (2001): **Canciones del Buen Amor**, Abdalá

¹⁵⁶ Ibáñez, Paco (1964): **Paco Ibáñez 1**, Paris.

¹⁵⁷ Ibáñez, Paco (1967): **Paco Ibáñez 2**, Paris, Europa-Sonor.

¹⁵⁸ Savall, Jordi (2003), op. cit.

Lope de Vega¹⁵⁹. De este mismo autor toman también la letra Imanol, para *Ausencia*¹⁶⁰ y Amancio Prada *Hijo del alba* para dos de sus canciones¹⁶¹.

Dentro del Barroco, y fuera de la poesía, hubiera sido extraño no encontrar algún medio por el cual la considerada obra maestra de la literatura española no estuviera presente. Así, el Quijote se nos presenta a través de dos productos musicales bien diferentes entre si: por un lado una obra musical del ya nombrado Savall¹⁶² en la cual el autor recita pasajes del libro e interpreta romances y composiciones poéticas que aparecen referidos en la obra y, por otro, la novedosa y bizarra adaptación al lenguaje del hip-hop llevada a cabo en el 2005 por las figuras más destacadas del género en España¹⁶³.

Nuevamente es Paco Ibáñez el que nos proporciona un ejemplo de la poesía musicalizada en una época en la que a otros intérpretes no parece interesarles. De Félix García de Samaniego nos ofrece *El cuento de la lechera*¹⁶⁴, incluida en esta memoria, que en lo que hemos podido investigar es el único ejemplo que existe de adaptaciones de este autor. Niña Pastori, por otro lado, le pone música al nada políticamente correcto poema *El portugués* de Nicolás Fernández de Moratín¹⁶⁵.

Las musicalizaciones referentes a autores románticos comienzan a ser mucho más abundantes. Así, de Gustavo Adolfo Bécquer hay versiones musicales de varios de sus poemas: *Del salón en el ángulo oscuro* aparece versionado por Benito Moreno en el disco recopilatorio **La palabra más tuya**¹⁶⁶; *Volverán las oscuras golondrinas* Tiene versiones de Paco Ibáñez¹⁶⁷,

¹⁵⁹ Menese, José (2005): **A mis soledades voy, de mis soledades vengo**, Boa, Madrid

¹⁶⁰ Imanol (2000): **Ausencia**, Madrid, Karonte.

¹⁶¹ Prada, Amancio (1984): **De la mano del aire**, Fonomusic; Vd. también en Prada, Amancio (1990), op. cit.

¹⁶² SAVALL, Jordi y HESPÈRION XXI (2005): **Don Quijote de la Mancha. Romances y música**, Alia Vox.

¹⁶³ Entre ellos grupos como *La excepción*, *Zenit*, *Corazón Krudo* o *Frank-T*. Sin publicar en la fecha de escribir estas líneas.

¹⁶⁴ Ibáñez, Paco (1978): op. cit.

¹⁶⁵ Niña Pastori (1995): **Entre dos puertos**, Madrid, BMG Ariola.

¹⁶⁶ V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya (50 años de canción de autor)**, Sony- BMG

¹⁶⁷ Ibáñez, Paco (1978), op. cit.

Alberto Cortez¹⁶⁸, Nacha Guevara, Hugo Cuevas-Mohr¹⁶⁹, Paco Ibáñez (en su disco de 1990¹⁷⁰) y el cantante pop Raúl. Un grupo de un estilo musical muy diferente son los *Romeros de la Puebla*, que nos ofrecen una canción con letras de las rimas becquerianas¹⁷¹. José de Espronceda ha visto en música la que es, sin duda, su obra más conocida, *La canción del pirata*; curiosamente, la obra ha sido escogida para su adaptación musical por un grupo de rock duro, *Tierra Santa*, que ha escrito dos versiones de rock con ritmos muy diferentes¹⁷². No hay que terminar con los románticos sin nombrar la musicalización de una de las representantes más destacadas de este movimiento en España: los poemas de Rosalía han sido versionados por Amancio Prada que, sin embargo, ha preferido la obra en gallego de esta autora. Aún así podemos encontrar una versión del poema en castellano *Ya que de la esperanza*¹⁷³.

Entrando en el grupo de los modernistas, vemos como el primer gran autor hecho canción es el considerado precursor de este movimiento José Martí. Una de sus obras, los *Versos sencillos*, ha servido como base para la letra de una de las canciones más famosas del mundo latinoamericano, la *Guantanamera*, y esto ha provocado que sus versos aparezcan en la boca de infinidad de artistas de todas las épocas y países. Es imposible nombrarlos a todos, pero algunos de los que la han interpretado son Celia Cruz, Inti Illimani, Joan Baez, los Panchos, Quilapayún, Compay Segundo¹⁷⁴, Julio Iglesias, o incluso artistas tan alejados de la música popular latinoamericana como Luciano Pavarotti. Con respecto al resto de su obra hay que destacar el disco

¹⁶⁸ Cortez, Alberto (1965): **Boleros**, Hispavox.

¹⁶⁹ Cuevas-Mohr, Hugo (2005): **Poesía necesaria**, en www.musicalizando.com. En esta página se puede encontrar una explicación del proyecto de este autor sobre musicalización de poesías.

¹⁷⁰ Ibáñez, Paco (1990), **Por una canción**, Universal Music.

¹⁷¹ Romeros de la Puebla, Los (2005): **Homenaje a poetas andaluces**, Emi –Odeón.

¹⁷² Tierra Santa (2000): **Tierras de leyenda**, Locomotive Music.

¹⁷³ Prada, Amancio (1975): **Rosalía de Castro**, Madrid, Movieplay.

¹⁷⁴ Compay Segundo (2000): **Las flores de la vida**, Dro East West

que Pablo Milanés le dedicó a sus poemas¹⁷⁵ y el disco dedicado a los poemas de Benedetti, Guillén y Martí¹⁷⁶ en el cual Vicente Soto y Nacha Guevara interpretan los escritos por este último. Otros autores significativos que han cantado a Martí son Silvio Rodríguez (*Se aproxima el brote oscuro*) y Los Olimareros (*La niña de Guatemala*).

El más importante de los escritores modernistas, Rubén Darío, no ha sido especialmente tenido en cuenta a la hora de ser hecho música. Las versiones que conocemos de sus poemas son pocas. Destacar el poema *El amor no admite cuerdas reflexiones* al que le puso música Enrique Bunbury¹⁷⁷, la versión de *Canción de Otoño* de Pablo Milanés¹⁷⁸ y los poemas adaptados por Paco Ibáñez *Juventud, divino tesoro* y *Yo soy aquel*¹⁷⁹.

Con Antonio Machado entramos en un nuevo terreno. Es uno de los autores de los que vamos a tener gran cantidad de material de una gran variedad de cantores y estilos. Es difícil resistirse a poner en primer lugar a Joan Manuel Serrat, que dedicó un disco a su poesía y que, a nuestro entender, ha quedado para siempre ligado a algunos de sus poemas¹⁸⁰. Alberto Cortez también le ha dedicado parte de su obra¹⁸¹. Otros autores que también se apoyan en poemas de Machado son Paco Ibáñez¹⁸², Carlos Cano, Miguel Ríos, Vicente Soto, El Pele, Adolfo Celdrán, Hilario Camacho o Esteban Valdivieso, que aparecen en un interesante disco recopilatorio de poesías

¹⁷⁵ Milanés, Pablo (1973): **Canta a José Martí**, Universal.

¹⁷⁶ V.V.A.A (2006): **La palabra más tuya: cantando a Guillén, Benedetti y Martí**, Sello Autor. La Fundación autor ha puesto a la venta una colección denominada *La palabra más tuya*, formada por 13 discos en la que recopila una antología de canciones basada en poemas agrupándolos por los poetas. La colección, editada en 2006 es una obra muy interesante para aquellos que están interesados en la poesía musicalizada. Todos ellos van a aparecer reseñados en este capítulo y en la discografía final.

¹⁷⁷ Bunbury, Enrique (2001): **El jinete**, Emi

¹⁷⁸ En Vitier, J.M. Vitier (2002): op. cit.

¹⁷⁹ Ibáñez, Paco (1992): op. cit.

¹⁸⁰ Serrat, Joan Manuel (1969): **Dedicado a Antonio Machado, poeta**, Madrid, BMG.

¹⁸¹ Cortez, Alberto (1968): op. cit.

¹⁸² Ibáñez, Paco (1969): **Paco Ibáñez en el Olimpia**, Emen-SGAE.

musicalizadas del autor¹⁸³. Para terminar con el autor merece destacar el disco que Calixto Sánchez le dedica desde una perspectiva flamenca¹⁸⁴.

Juan Ramón Jiménez ha sido recopilado en un disco de la colección *La palabra más tuya* junto a León Felipe¹⁸⁵. Aurora Moreno, Esteban Valdivieso, Vicente Soto y Javier Bergia interpretan sus poemas, entre los cuales habría que destacar la versión de éste último¹⁸⁶. José María Vitier y Luís Eduardo Aute toman el poema *Amor sin tedio* y lo incluyen en el disco del primero, ya nombrado¹⁸⁷. Estrella Morente incluirá en su disco de 2001 la canción *Moguer* basada en uno de sus poemas¹⁸⁸.

Sin lugar a dudas la Generación del 27 ha sido una de las más inspiradoras para los intérpretes españoles y, por lo tanto, no tiene que extrañar encontrarnos a los autores con más versiones en esta época. No creemos que estemos equivocados si afirmamos que los poetas que más interés han despertado y, por tanto, más versiones tienen en el mercado musical son Federico García Lorca y Miguel Hernández. Una muestra de los autores que han abordado la tarea de rendir homenaje a Lorca es la siguiente: Amancio Prada¹⁸⁹, Paco Ibáñez¹⁹⁰ y Ana Belén¹⁹¹; los artistas flamencos, han sentido una lógica atracción por su obra, y así, Camarón, Diego Carrasco, Manzanita, Lole y Manuel le han dedicado versiones, algunas de ellas ya ligadas para siempre al poema. La recopilación **Los gitanos cantan a**

¹⁸³ V.V.A.A. (2005): **La palabra más tuya. Cantando a Machado**, Sello Autor.

¹⁸⁴ Sánchez, Calixto (2001): **Antonio Machado. Retrato flamenco**, Pasarela.

¹⁸⁵ V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a León Felipe y Juan Ramón Jiménez**, Sello Autor.

¹⁸⁶ La versión de *Desnudos* de Javier Bergia aparece también en el disco recopilatorio V.V.A.A. (2004): **Poesía necesaria**, Diputación de Valladolid. Este disco de descarga gratuita reúne veinte poemas musicalizados de diferentes autores contemporáneos. Es una selección muy interesante y puede resultar muy útil para el profesor de ELE. Hay que tener cuidado de no confundir esta obra con la homónima de Hugo Cuevas-Mohr ya citada.

¹⁸⁷ Vitier, José María (2001), op. cit.

¹⁸⁸ Morente, Estrella (2001): **Mi cante y un poema**, Virgin

¹⁸⁹ Prada, Amancio (2004): **Sonetos y canciones de Federico García Lorca**, Círculo.; Prada, Amancio (1998): **Tres poetas en el círculo**, Fonomusic.

¹⁹⁰ Ibáñez, Paco (1964), op. cit.

¹⁹¹ Ana Belén (1998): **Lorquiana. Poemas de Federico García Lorca**, BMG Music.

Federico García Lorca es una muestra muy interesante de esta relación¹⁹². Otra recopilación interesante es la de la colección *La palabra más tuya* dedicada a Lorca. Aparecen muchos de los artistas ya nombrados a los que se añaden Enrique Morente, Calixto Sánchez, Carlos Cano, Adolfo Celdrán¹⁹³, Aguaviva¹⁹⁴, María Dolores Pradera¹⁹⁵, Patxi Andión, Marina, Miguel Ángel González, Aurora Moreno y Esteban Valdivieso¹⁹⁶. Otras versiones destacables son la de Maíz Binns y Finis Terrae del **Romance de la luna, luna**, que nos parece interesante señalar al haber sido creada expresamente para su utilización en la clase de ELE¹⁹⁷. La faceta recopilatoria de música popular de Lorca la encontramos grabada en la voz de Teresa Berganza y Narciso Yepes¹⁹⁸ y por Ana Belén¹⁹⁹. Amancio Prada compone un disco entero basado en su obra²⁰⁰. Loquillo y Aute le dedican una canción a *La aurora de Nueva York*²⁰¹. No es posible terminar con el autor sin hacer una referencia al disco **Poetas en Nueva York**, en el cual Lorca es traducido por autores de la talla de Leonard Cohen, Lluís Llach, Branduardi, Buarque o Moustaki a sus propias lenguas²⁰². Por último, decir que Enrique Morente y Lagartija Nick también tienen su disco-homenaje a Lorca²⁰³.

¹⁹² V.V.A.A. (1994): **Los gitanos cantan a Federico García Lorca**, Phillips.

¹⁹³ Celdrán, Adolfo (1975): **4444 veces, por ejemplo**, Fonomusic.

¹⁹⁴ Aguaviva (1989): **Poetas andaluces de ahora**, Sony-BMG.

¹⁹⁵ Pradera, María Dolores (1996): **Canciones españolas**, Madrid, Serdisco.

¹⁹⁶ V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Federico García Lorca**, Sello Autor.

¹⁹⁷ Binns, Hamish, y Finis Térée (2002): **Al son de los poetas**, Madrid, Edinumen.

¹⁹⁸ Berganza, Teresa y Yepes, Narciso (1992): op. cit.

¹⁹⁹ Ana Belén (1998): **Lorquiana. Canciones populares de Federico García Lorca**, BMG Music.

²⁰⁰ Prada, Amancio (1987): **Sonetos del amor oscuro**, BMG-Ariola.

²⁰¹ Loquillo (1998): **Con elegancia**, PICAP.

²⁰² V.V.A.A. (1998): **Poetas en Nueva York**, Madrid, Sony Music.

²⁰³ Morente, Enrique y Lagartija Nick (1996): **Omega. Cantando a Federico García Lorca y Leonard Cohen.**, El Europeo Música.

Miguel Hernández ha sido homenajeado por varios cantautores con discos monográficos: Joan Manuel Serrat²⁰⁴, Enrique Morente²⁰⁵, Paco Curto²⁰⁶, Manuel Gerena²⁰⁷ o Adolfo Celdrán²⁰⁸. Inmortales son las versiones que Paco Ibáñez²⁰⁹ y Jarcha²¹⁰ han dedicado al poema *Andaluces de Jaén*. Víctor Jara le dedica a Hernández parte de su disco póstumo **Canciones póstumas**²¹¹, con *Vientos del pueblo* y *El niño yuntero*. De estas canciones también existen versiones musicalizadas por *Los Lobos* y por el grupo *Mocedades*, estos últimos en su disco **El color de tu mirada**²¹². La versión de Alberto Cortez de las *Nanas de la cebolla* es, igualmente, destacable²¹³.

El disco **La palabra más tuya. Cantando a Miguel Hernández** nos vuelve a brindar, como los otros títulos de la colección, la posibilidad de encontrar reunidos a muchos de los autores que le han dedicado su labor al autor²¹⁴. Intérpretes como *Los Juglares*, Amancio Prada, Enrique Morente, Adolfo Celdrán o Manuel Picón se unen al grupo de intérpretes. También incluido, creemos que es importante destacar de manera individualizada la obra de Luís Pastor **Piedra del sol**²¹⁵, musicalización de varios poetas entre los que se encuentra *Con dos años*, de Hernández. Un disco multimedia que, desde nuestro punto de vista, puede ser especialmente interesante para su utilización en clase.

²⁰⁴ Serrat, Joan Manuel (1972): **Miguel Hernández**, Zafiro.

²⁰⁵ Morente, Enrique (1971): **Homenaje flamenco a Miguel Hernández**, Hispavox.

²⁰⁶ Curto, Paco : **Miguel Hernández**, Paris, Le Chant du Monde.

²⁰⁷ Gerena, Manuel (2001): **Manuel Gerena canta con Miguel Hernández (amalgama poética de Miguel y Manuel)**, Alía.

²⁰⁸ Celdrán, Adolfo (1976): **Al borde del principio (homenaje a Miguel Hernández)**, Fonomusic.

²⁰⁹ Ibáñez, Paco (1967), op. cit.

²¹⁰ Jarcha (1975): **Andalucía vive**, Novola.; Jarcha (1991): **Libertad sin ira**, Serdisco.

²¹¹ Jara, Víctor (1974): **Canciones póstumas**, Movieplay. Este disco se editó en diferentes países con diferentes nombres (*Te recuerdo Amanda*, *Manifiesto...*)

²¹² Mocedades (1976): **El color de tu mirada**, Zafiro.

²¹³ Cortez, Alberto (1975): **A mis amigos**, Hispavox.

²¹⁴ V.V.A.A. (2006). **La palabra más tuya. Cantando a Miguel Hernández**, Sello Autor.

²¹⁵ Pastor, Luís (2000): **Piedra del sol**, Madrid, CDR.

Rafael Alberti aparece continuamente en la discografía de Paco Ibáñez²¹⁶ que le pone a uno de sus álbumes, en su homenaje, el título **A galopar**²¹⁷ en el que aparecen once poemas de este autor. La cantautora venezolana Soledad Bravo le dedicó un disco en el que nos presenta trece temas del autor²¹⁸. No podía faltar el título **Cantando a Alberti**, con una recopilación de cantores en su homenaje²¹⁹: Miguel Poveda, Aguaviva, Javier Rubial, José Meneses, Carlos Cano, Rosa León y Luís Pastor²²⁰ son los presentes junto a los ya nombrados. De destacar también la musicalización del disco **Poeta** de Vicente Amigo²²¹.

El resto de los miembros de la generación del 27 no han corrido la misma suerte que los tres primeros. Aparecen, sin duda, en diferentes cancioneros, pero no con la misma intensidad. De Luís Cernuda existen versiones de Paco Ibáñez²²², José Meneses, Aurora Moreno, Antonio Ayala, Lydia Pujol²²³ y Enrique Morente²²⁴. Emilio Prados aparece musicalizado con el poema *Romance del desterrado*, por Paco Ibáñez²²⁵. De Pedro Salinas hay una soberbia adaptación de *Fe mía* interpretada por María Dolores Pradera²²⁶ y Loquillo puso música a *Pregunta más allá*²²⁷. Jorge Guillén ha sido

²¹⁶ Ibáñez, Paco (1964), op. cit.; Ibáñez, Paco (1967), op. cit.

²¹⁷ Ibáñez, Paco (1992), **A galopar**, Madrid, Universal.

²¹⁸ Bravo, Soledad (1978): **Alberti**, CBS-Sony.

²¹⁹ V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Alberti**, Sello Autor.

²²⁰ *Quisiera cantar*, aparece también en Pastor, Luís (2000): op. cit.

²²¹ Amigo, Vicente (1997): **Poeta**, CBS/Sony.

²²² Ibáñez, Paco (1969): op. cit.;

²²³ Estos últimos aparecen recopilados en V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Carlos Álvarez, López Pacheco, Luís Cernuda, José Bergamín**, Sello Autor.

²²⁴ Morente, Enrique (2005): **Sueña la Alhambra**, Emi

²²⁵ Ibáñez, Paco (1978): op. cit.

²²⁶ *Fe mía* se puede encontrar en el disco V.V.A.A. (2003): **Poesía necesaria** (2003), Diputación de Valladolid.

²²⁷ Loquillo (1994): **La vida por delante**, Madrid, Hispavox.

adaptado por el joven músico Germán Díaz²²⁸. José Bergamín tiene adaptaciones de Urko, José Menese, y Pedro Faura.

El otro hermano, Machado, Manuel, demasiado tapado quizás por su hermano, fue tomado por El Lebrijano para componer su canción *Coge la onda*²²⁹.

Fuera del 27, relacionado con el ultraísmo y exiliado, Pedro Garfias estaría casi completamente olvidado si no hubiera sido porque Víctor Manuel le puso música a uno de sus poemas y se convirtieron música y letra en algo inolvidable, estamos hablando, por supuesto, de *Asturias*²³⁰.

Los músicos han tenido, sin duda, un preferido entre los poetas latinoamericanos: Pablo Neruda. Víctor Heredia le dedicó uno de sus discos²³¹. No falta el recopilatorio de la colección *La palabra más tuya*²³², que fue precedido en el 2004 por otro disco homenaje por parte de 18 cantautores²³³. Los preferidos, sin duda, son los *Poemas XV y XX* de su libro **20 poemas de amor y una canción desesperada**; así, del primero tenemos versiones de Paco Ibáñez, Adriana Varela o Víctor Jara; del segundo, nuevamente Paco Ibáñez, Alberto Cortez, y Joan Manuel Serrat²³⁴. Otros cantantes que se encargan de Neruda son: Jorge Drexler, Ana Belén, Pedro Guerra, Miguel Bosé, Lucho Dalla, Vicente Amigo, Julieta Venegas, Víctor Manuel, Pablo Milanes, Enrique Morente, Carmen París²³⁵, Imanol, Olga Manzano, Luís

²²⁸ V.V.A.A. (2004): op. cit.

²²⁹ Lebrijano, el (1998); *Casablanca*, Madrid, EMI Odeón.

²³⁰ San José, Víctor Manuel (1976): **Víctor Manuel 10**, Phillips Universal.

²³¹ Heredia, Víctor (1974): **Víctor Heredia canta a Pablo Neruda**, Poligram.

²³² V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Neruda**, Sello Autor.

²³³ V.V.A.A. (2004): **Neruda en el corazón**, Madrid, BMG Music.

²³⁴ Estas versiones aparecen en los discos recopilatorios citados en las notas anteriores.

²³⁵ Todos ellos presentes en **Neruda en el corazón**, op. cit.

Pastor, Esteban Valdivieso, Antonio Vega, Sabina Solé Jiménez²³⁶, Loquillo²³⁷ y una, al menos sugerente, versión de *Sucede* del grupo *Extremoduro*²³⁸.

Nicolás Guillén no se sitúa lejos de Neruda en las preferencias. Pablo Milanés pone música a todo un disco de poemas de Guillén²³⁹. En la antología que comparte con poemas de Martí y Benedetti²⁴⁰ aparecen versiones de Ana Belén, Luís Pastor, Adolfo Celdrán, Manuel Toharia y Paco Ibáñez. Sin duda su poema con más versiones es *La muralla*, del que encontramos versiones de Ana Belén y Víctor Manuel, los *Calchakis*, *Inti Illimani*, y *Quilapayún*. Otra letra muy popularizada será *Duerme, negrito*, con versiones de Víctor Jara y Mercedes Sosa entre otros. Luís Pastor musicaliza sus *Adivinanzas*²⁴¹ y Adolfo Celdrán incluye dos de sus temas en **Denegado**²⁴².

Octavio Paz esta muy presente en la obra de Luís Pastor, como así lo muestra el título de uno de sus trabajos basado en uno de sus poemas²⁴³. Destaca igualmente su título *Por tu cuerpo*. Loquillo adapta su poema *Central Park*²⁴⁴.

Otros poetas latinoamericanos que aparecerán musicalizados son Cesar Vallejo por Daniel Viglietti²⁴⁵, o las poetisas del último volumen de la colección **La palabra más tuya**, entre las que encontramos a Alfonsina Storni o Gabriela Mistral²⁴⁶. Con respecto a estas dos últimas hay que resaltar el disco de Rosa

²³⁶ En V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Neruda**, op. cit.

²³⁷ Loquillo (1994): op. cit.

²³⁸ Extremoduro (1996): **Agila**, Dro East West.

²³⁹ Milanés, Pablo (1997): **Pablo Milanés canta a Nicolás Guillén**, Madrid, Universal

²⁴⁰ V.V.A.A. (2006) **La palabra más tuya. Cantando a Nicolás Guillén, José Martí y Mario Benedetti**, Fundación Autor.

²⁴¹ Pastor, Luís (2000): op. cit.

²⁴² Celdrán, Adolfo (1977): **Denegado**, Fonomusic.

²⁴³ Pastor, Luís (2000): op. cit.

²⁴⁴ Loquillo (1994): op. cit.

²⁴⁵ Viglietti, Daniel (1971): **Canciones chuecas**, Orfeo

²⁴⁶ V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Alfonsina Storni, María Zambrano, Elena Martín Vivaldi, Dulce María Loynar, Violeta Parra, Mercedes Escolano, Fanny Rubio, María Elena Walsh, Isabel Escudero, Gloria Fuertes y Gabriela Mistral**, Sello Autor.

León dedicado a diferentes poetisas que las incluye²⁴⁷ y el disco de Imanol dedicado a Storni²⁴⁸.

Interesantísimo es ver cómo la magia y el genio de dos grandes autores puede recogerse en una obra musical, condensando algunos de los aspectos más definidores de la cultura argentina: los poemas de Borges son usados por Piazzola²⁴⁹ y convertidos en tango combinando a los dos grandes argentinos en un disco inolvidable e ineludible. A otro nivel tenemos la *Milonga de dos hermanos* cantada por Loquillo²⁵⁰.

Para terminar con el panorama poético latinoamericano tenemos que hablar del que es el poeta contemporáneo más considerado por parte de la música: Mario Benedetti. De su colaboración con Viglietti surge un disco sumamente interesante en el que se ligan música y poesía²⁵¹. Una de sus más prontas musicalizaciones, y de las más famosas fue la que realizó Joan Manuel Serrat con un disco dedicado enteramente a letras del autor²⁵². La antología que reúne a los cantores de Martí, Guillén y Benedetti²⁵³ nos muestra versiones de Nacha Guevara, Enric Hernández, Luís Pastor y los Sabandeños. Sin duda, el poema que más versiones ha sufrido ha sido *Te quiero*, que tiene adaptaciones de Nacha Guevara, Tania Libertad, los Sabandeños²⁵⁴, Serrat, Celeste Carballo²⁵⁵ y Hugo Cuevas-Mohr.

Podemos encontrar muchas versiones de los autores de posguerra en España. Uno de los más leídos y, como consecuencia de ello, más adaptados ha sido León Felipe. Una primera recopilación de intérpretes de este poeta ya

²⁴⁷ León, Rosa (1992): **Mujeres**, Madrid, RTVE.

²⁴⁸ Imanol y Jiménez, Carlos (1995): **Alfonsina, viajes de mar y luna**, Nubenegra.

²⁴⁹ Piazzola, Astor y Borges, Jorge Luis (1996): **Borges y Piazzola**, Buenos Aires, BMG.

²⁵⁰ Loquillo (1998): op. cit.

²⁵¹ Viglietti, Daniel y Benedetti, Mario (1994): **A dos voces**, Visor libro.

²⁵² Serrat, Joan Manuel (1985): **El sur también existe**, Ariola.

²⁵³ V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Nicolás Guillén, José Martí y Mario Benedetti**, op. cit.

²⁵⁴ Vd. disco **La palabra más tuya**, op, cit.

²⁵⁵ Mihanovich, Sandra y Carballo, Celeste (1989): **Somos mucho más que dos**, BMG.

se hizo en los años 80²⁵⁶ en la que aparecían con música de Serrat, Aguaviva, Soledad Bravo y Adolfo Celdrán, La última antología²⁵⁷ recoge a Luís Pastor, Paco Ibáñez y Enrique Morente.

Gabriel Celaya tiene su lugar en la colección *La palabra más tuya*²⁵⁸. Los autores comprendidos son Víctor Manuel, Aguaviva e Imanol. Paco Ibáñez ya había mostrado en sus primeros trabajos su predilección por este autor en su segundo disco²⁵⁹ y en la grabación en el Olympia²⁶⁰

Blas de Otero comparte disco antológico con Celaya²⁶¹. Le fue puesta música, asimismo, por Adolfo Celdrán²⁶², Paco Ibáñez²⁶³, Hilario Camacho, Luís Pastor, Víctor Manuel y Rosa León.

José Agustín Goytisolo será el artífice del disco que Paco Ibáñez editará en 2002²⁶⁴ y que incluye algunos que eran temas ya clásicos en su discografía. Uno de ellos, *Palabras para Julia*, se convirtió en la obra más conocida del poeta y, la versión que creara Ibáñez se ha convertido en la canción con más versiones de entre las que hemos manejado²⁶⁵. Otros cantautores con Goytisolo en sus letras son Amancio Prada, Lydia Puyol, Rosa León y Silvia Comes²⁶⁶

²⁵⁶ V.V.A.A. (1984): **León Felipe y sus intérpretes**, Movieplay/Fonomusic.

²⁵⁷ Vd. nota nº V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a León Felipe y Juan Ramón Jiménez**, op. cit.

²⁵⁸ V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Blas de Otero y Celaya**, Fundación Autor.

²⁵⁹ Ibáñez, Paco (1967): op. cit.

²⁶⁰ Ibáñez, Paco (1969): op. cit.

²⁶¹ V.V.A.A (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Blas de Otero y Celaya**, Sello Autor.

²⁶² Ibidem.

²⁶³ Ibáñez, Paco (1967): op. cit.;

²⁶⁴ Ibáñez, Paco (2002): **Canta a José Agustín Goytisolo**, 2002

²⁶⁵ Concretamente para esta memoria hemos manejado las versiones de Falete, Iván Ferreiro, kilo Veneno, Limiana Herrero, Manolo García, Mercedes Sosa, Rosa León, Joan Manuel Serrat, Los Suaves, Tania Libertad, Hugo Cuevas-Mohr y el propio Paco Ibáñez. En total doce variantes de la canción-poema.

²⁶⁶ V.V.A.A. (2006) **La palabra más tuya. Cantando a Gil de Biedma, Goytisolo y Ángel González**, Fundación Autor.

Agustín García Calvo tendrá un único y principal cantor: Amancio Prada²⁶⁷ al que acompaña Chicho Sánchez Ferlosio²⁶⁸. Gil de Biedma, tuvo su poesía enmarcada por la música de Rosa León, Enrique Moratalla y Paco Ibáñez²⁶⁹. Es de destacar las adaptaciones a su obra cantadas por Loquillo²⁷⁰.

José Hierro ha sido convertido en música por Inés Fonseca, que le ha dedicado un disco entero a su poesía²⁷¹. Ángel González aparece cantado en el disco recopilatorio de la Fundación Autor²⁷² por Moncho Otero²⁷³, Enric Hernández, Enrique Moratalla y Pedro Guerra²⁷⁴.

Luís García Montero aparece en las versiones de Serrat, Pineda Esteban Valdivieso y Moncho Otero²⁷⁵. Manuel Vázquez Montalbán aparece en la obra de Loquillo al igual que Luís Alberto de Cuenca²⁷⁶.

Para terminar con la lista de poetas musicalizados solo nos queda hablar de dos autores de gran éxito entre el público: por un lado Gloria Fuertes, que vio su obra inmortalizada en música de las manos de Paco Ibáñez²⁷⁷, y Antonio Gala, al que le ha dedicado todo un disco Clara Montes²⁷⁸ y Antonio Vega ha realizado una versión de su poema *A trabajos forzados*²⁷⁹.

²⁶⁷ Prada, Amancio (1983): **Canciones y soliloquios**, Fonomusic; Prada, Amancio (1979): op. cit; Prada, Amancio (1990): op. cit.

²⁶⁸ V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Agustín García Calvo, Luís García Montero y P. Lezcano**, Fundación Autor.

²⁶⁹ V.V.A.A. (2006) **La palabra más tuya. Cantando a Gil de Biedma, Goytisolo y Ángel González**, Sello Autor.

²⁷⁰ Loquillo (1994): op. cit.; Loquillo (1998): op. cit.

²⁷¹ Inés Fonseca (2002): **Vida**, Madrid, El Europeo.

²⁷² V.V.A.A. (2006) **La palabra más tuya. Cantando a Gil de Biedma, Goytisolo y Ángel González**, Sello Autor.

²⁷³ Otero Moncho (2004): **Los hombres no supieron**, Vaso Music.

²⁷⁴ Guerra, Pedro (2003): **La palabra en el aire**, BMG.

²⁷⁵ V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Agustín García Calvo, Luís García Montero y P. Lezcano**, Sello Autor.

²⁷⁶ Loquillo (1998): op. cit.

²⁷⁷ Ibáñez, Paco (1969)op. cit.

²⁷⁸ Montes, Clara (1998): **Canta a Antonio Gala**, Madrid, EMI Odeón.

²⁷⁹ Vega, Antonio (2001): **De un lugar perdido**, Madrid, EMI Odeón.

Para terminar habría que señalar una obra que, si bien se sale del ámbito de la musicalización puede resultar muy útil para la preparación de clases; Se pueden encontrar grabaciones de autores contemporáneos en las que son sus propias voces las que ponen sonido a los versos que ellos mismos han creado (Claudio Rodríguez, José Hierro, Pablo Neruda, Rafael Alberti, Luís Cernuda, Jorge Luís Borges, Dámaso Alonso, Lorca –en la voz de Alberti, Vicente Aleixandre, Pedro Salinas y Juan Ramón Jiménez)²⁸⁰. Igualmente existe un material sonoro en el cual voces reconocidas de grandes actores como Nuria Espert, Fernando Guillén, Gemma Cuervo o Manuel Dicenta²⁸¹.

No es posible terminar este capítulo sin volver a insistir que este capítulo es, a todas luces, incompleto y que tiene que ser entendido como una amplia recopilación de las obras más disponibles en el mercado y que han servido de base para la elaboración de esta memoria. Las ausencias esperamos que se compensen con el descubrimiento para el lector de otras versiones no tan conocidas y que pueden resultar igualmente interesantes.

²⁸⁰ A las manos del autor ha llegado una copia de la obra **Once poetas en sus voces** pero ha sido imposible localizar la compañía discográfica.

²⁸¹ La colección está editada en 1978 por la discográfica madrileña *Fidias*, y tiene discos dedicados a *Pablo Neruda, Poesía femenina, Juan Ramón Jiménez, Poesía Neoclásica, Poesía hispanoamericana, Poesía castiza, Poesía de la hispanidad, Miguel Ángel Asturias, Los toros en la poesía, y El agua en la poesía*.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ABIO, Gonzalo. y BARANDELA, Ana Margarita (2000): “La música en la clase de E/LE” en *Actas del VIII Seminario de dificultades Específicas de la enseñanza del Español a lusohablantes*. Sao Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.
- ACQUARONI, R (2000): “Del texto apropiado a la apropiación del texto: el tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza/aprendizaje del E/LE según las principales orientaciones metodológicas” en *Carabela*, nº 48, Madrid, SGEL.
- AKYEL, Ayse y YALÇIN, Hielen (1990): “Literature in the EFL class: a study of goal-achievement incongruence” en *ELT Journal* Vol. 44/3, Oxford, Oxford University Press.
- AGUIRRE ORTIZ, Javier (2006): “De la poesía cantada” en *Realidad literal*, <http://www.realidadliteral.net/6paginall-11bb.htm>.
- ALMANSA MONGUILOT, Ana (1999): “La literatura española en un currículo de Lengua extranjera. Algunas reflexiones” en *Mosaico*, nº 3, Bruselas, Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca.
- ÁLVAREZ, Annita y Quirós, Mariano (1997): “Poesía, música e imagen. La cultura española a través de destrezas orales y escritas”, en *Frecuencia ELE*, nº6, Noviembre, Madrid, Edinumen.
- ÁLVAREZ VALADES, Josefa (2004): “La poesía en la clase de ELE: explotaciones didácticas de un par de poemas de Carmen Martín Gaité” en *RedELE* Nº 0 en www.sgci.mec.es/redele/revista/alvarez.shtml
- ANADÓN PÉREZ, María José (2004): “Pablo Neruda: propuesta didáctica para un grupo superior/perfeccionamiento de español como lengua extranjera”, en *RedELE*, nº 2 , en <http://sgci.mec.es/redele/>
- ARRIBA ALONSO, Marta de (2004), *La música en la enseñanza de ELE*, Memoria del Máster universitario la Enseñanza del Español como lengua extranjera (MELE), Universidad de Salamanca.
- BENETTI et alii (2004): **Más que palabras. Literatura por tareas**, Madrid, Difusión.
- BETTI, Silvia: “La canción moderna en una clase de E/LE”, en http://www.cuadernos cervantes.com/art_50_canciónmoderna.html.

- BLANCO FUENTE, Elena (2005), *La canción en los manuales de E/LE. Una propuesta didáctica*, Memoria Master en Español como lengua extranjera (MEELE), Universidad Antonio de Nebrija.
- BORDOY VERCHILI, Manuel (2001): "Canciones en español: de la internet al aula". *Mosaico* nº 7, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejería de Educación en Bélgica, Luxemburgo y Países Bajos.
- BRUMFIT, C.J. y CARTER, R.A. (1986): **Literature and Language Teaching**, Oxford, Oxford University Press.
- BUITRAGO, A., DOMÍNGUEZ, C. Y MARTÍN, E. (1992): **Prácticas de comprensión de lectura y expresión escrita**, (3 vol.) Salamanca, Cursos Internacionales Universidad de Salamanca.
- CALDERÓN CALDERON, Manuel (2001): "El registro poético en la clase de E/LE", en *Actas del IX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes*, São Paulo, Consejería de Educación Embajada de España.
- CARTER, Ronald (1986): "Linguistic Models, Language, and Literariness: Study strategies in the teaching of literature to foreign students", en BRUMFIT, C.J. y CARTER, R.A. (1986)
- CARTER, Ronald y LONG, Michael N. (1990): "Testing literature in EFL classes: tradition and innovation", en *ELT Journal* Vol 44/3, Oxford, Oxford University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): **Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas**, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- CORONADO GONZÁLEZ, María Luisa (1999): "La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades", en *Carabela*, nº 45, Madrid, SGEL.
- CORPAS, Jaime (1999): **Gente que canta**, Barcelona, Difusión.
- DUFF y MALEY, A. (1993) **Literature**, Oxford, Oxford University Press.
- ECHAZARRETA ARZAC, J. M. y GARCÍA ACEÑA, A.L. (2005): **Lengua castellana y Literatura. 1º Bachillerato**, Madrid, Editex.
- ECHAZARRETA ARZAC, J. M. y GARCÍA ACEÑA, A.L. (2005): **Lengua castellana y Literatura. 2º Bachillerato**, Madrid, Editex.
- ENCINAR FÉLIX, **María Ángeles (2002): Narrativa española del siglo XX. Diez autores**, Madrid, Edelsa.

- FERNÁNDEZ, Sonsoles-Coord. (2001): **Tareas y proyectos en clase**, Madrid, Edinumen.
- FERNANDO ORTIZ, Jorge (2002):“La ampliación del léxico y el elemento lúdico” en *Actas del X Seminario de dificultades Específicas de la enseñanza del Español a lusohablantes*. Sao Paulo, Consejería de Educación y de la Embajada de España en Brasil
- FRÍAS CONDE, Xavier y QUINTANA BOUZAS, Manuel (2000): “Literatura española al alcance de todos” en ***Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos***, Ámsterdam, Conserjería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- GARCÍA ARGÜELLES, M^a Carmen (2004): “Biografías reales e imaginarias”, *Materiales*, nº 6, abril, Washington, Embajada de España.
- GERBER, Ulrich (1990): “Literary role play” en *ELT Journal* Volume 44/1, julio, Oxford, Oxford University Press.
- GIL BURMAN, M. et alii (2002): **A tu ritmo. Canciones y actividades para aprender español**, Cd-rom, Madrid, Edinumen.
- GILROY, M. y PARKINSON, B. (1996): “Teaching literature in a foreign language”. *Language Teaching*, vol. 29 nº 4, oct.-96.
- GONZÁLEZ LUCINI, Fernando (2006): **...Y la palabra se hizo música**, Madrid, SGAE.
- GONZÁLEZ PELLIZARI ALONSO y SLEPOY DE ZIPMAN (2002): Trabajar con música y canciones en la clase de E/LE, *Actas del X Seminario de dificultades Específicas de la enseñanza del Español a lusohablantes*. Sao Paulo, Consejería de Educación y de la Embajada de España en Brasil
- GUERRERO CASTRO, Gaspar (2000): “Explotación de poesías en el aula de español” en *Actas del VIII Seminario de dificultades Específicas de la enseñanza del Español a lusohablantes*. Sao Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.
- GUILLÉN DÍAZ, Carmen (2004): “Los contenidos culturales”, en V.V.A.A. (2004): **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE**, Madrid, SGEL.
- GWIN, T (1990) “Language Skills through Literature” en *English Teaching Forum*, Julio.
- HERNÁNDEZ, P. et Alii.(1998): **Lengua y Literatura I**, Barcelona, Edebé

- HIRVELA, Alan y BOYLE, Joseph (1988): "Literature courses and student attitudes" en *ELT Journal* Vol. 42/3, Oxford, Oxford University Press.
- INSTITUTO CERVANTES (1994): **Plan curricular. La enseñanza del español como lengua extranjera**, Madrid, Instituto Cervantes.
- ISENBERG, Nancy (1990): "Literary competence: the EFL reader and the role of the teacher", en *ELT Journal*, vol. 44/3, Oxford, Oxford University Press.
- KRASHEN, S. (1983): "The Din in the Head, Input and the Language Acquisition Device", en *Foreign Language Annals*, nº 16.
- LAZAR, G. (1993) **Literature and Language Teaching**, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAZAR, Gillian (1994): "Using literature at lower levels" en *ELT Journal* Vol. 48/2, Oxford, Oxford University Press.
- LAZARO CARRETER, Fernando (1977): **Teoría y práctica de la lengua 8.**, Salamanca, Anaya.
- LÁZARO CARRETER, F.,TUSÓN, V., (1988): **Literatura española**, Madrid, Anaya.
- LLOYD, Mark (2006): "Songs for Swingin´Teachers" en *IH Journal*, Issue 20, Primavera.
- LOZANO ANTOLÍN, Jesús Gustavo (2006): "Música, cultura y gramática en la clase de ELE" en *RedELE. Revista Electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, nº 6 en <http://sgci.mec.es/redele/>
- MARTÍN PERIS, et alii (2002): **Gente que canta**, Barcelona, Difusión.
- MATA BARREIRO, C. (1990): "Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas" en **Didáctica de las lenguas segundas. Estrategias y recursos prácticos**, Madrid, Santillana
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2000): "Textos literarios y manuales de enseñanza de Español como Lengua Extranjera", en *Lenguaje y Textos* nº 16, A Coruña, Universidade da Coruña.
- MARTÍN PERIS, "Vientos del pueblo me llevan. Miguel Hernández", en www.upf.edu/dtl/personal/ernesto_martin/archivos/ele/vientos_del_pueblo2.pdf
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Ana (2006): "La aventura de leer", *Materiales* nº 10, abril, Washington, Embajada de España,

- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (2002-1-): “Mirada ética, aliento poético (los últimos años de la historia de España a través de los cantautores)” *Mosaico* nº 7, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejería de Educación en Bélgica, Luxemburgo y Países Bajos.
- MATILDE SALLÉS, Matilde (2002-2-), **Tareas que suenan bien. El uso de canciones en clase de ELE**, Bruselas, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejería de Educación en Bélgica, Luxemburgo y Países Bajos.
- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (2004): ‘ “Libro, déjame libre”(1). Acercarse a la literatura con todos los sentidos’ en <http://www.mec.es/redele/revista/martinez.shtml>
- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde: “Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE”, en *Mosaico* nº 3, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejería de Educación en Bélgica, Luxemburgo y Países Bajos.
- MAURIAL MACKEE, Francisco (2005): *Cuentos hispanoamericanos en el aula de ELE. Una propuesta de actividades de lectura*, Memoria del Master Universitario Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- MCKAY, Sandra (1986): “Literature in the ESL Classroom”, en BRUMFIT, C.J. y CARTER, R.A. (1986).
- MEDEROS, Alicia (1996): **El flamenco**, Madrid, Acento.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, en *RedELE. Revista Electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, nº 1 (junio) en www.sgci.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml.
- MILLARES, Selena y BINNS, Hamish (2006): **Al son de los poetas. Lengua y literatura hispánicas a través de la música**, Madrid, Edinumen.
- MIQUEL LÓPEZ, Lourdes (2004): “La subcompetencia sociocultural” en V.V.A.A. (2004): **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE**, Madrid, SGEL.
- MIQUEL, LOPEZ, Lourdes (1999): “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula” en *Carabela*, nº 45, Madrid, SGAE.
- MURPHEY, Tim. (1990): “The song stuck in my head phenomenon: a melodic din in the lad?” en *System*, Vol. 18, nº 1.

- MURPHEY, Tim. (1992): **Music and Song**, Oxford, Oxford University Press
- NARANJO, M. (1999): **La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera**, Madrid, Edinumen.
- NEYRET, Juan Pablo (2004): “Catorce versos dicen que es Sabina: canción y poesía en ‘Ciento volando’“, en *Espéculo* (UCM), nº 20.
- PARÉS GRAHIT, María (2000): “Jugar y divertirse en clase de español con los viejos romances y las canciones tradicionales: una propuesta seria” en *Actas del VIII Seminario de dificultades Específicas de la enseñanza del Español a lusohablantes*. Sao Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.
- QUEROL, BATALLER, María (2005): “Los cantautores”, en *I Foro de Profesores de EL/E*, Programa ISA, Universidad de Valencia en www.uv.es/avales/querol.pdf.
- QUESADA MARCO, Sebastián (1987): **Curso de civilización española**, Madrid, SGEL
- QUESADA MARCO, Sebastián (2004): **España siglo XX. Curso monográfico sobre la España contemporánea**, Madrid, Edelsa.
- RICO, Francisco et alii. (2002): **Lengua castellana y literatura. 1 Bachillerato**, Madrid, Santillana.
- RICO, Francisco et alii. (2003): **Lengua castellana y literatura. 2 Bachillerato**, Madrid, Santillana.
- SABINA, Joaquín (2001): **Ciento volando de catorce**, Madrid, Visor libros.
- SANCHEZ LOBATO, Jesús (1999): “Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica”, en *Carabela*, nº 45, Madrid, SGEL
- RAMSARAN, Susan (1983): “Poetry in the language classroom” en *ELT Journal* Vol. 37/1, Oxford, Oxford University Press.
- RODARI, Gianni (1996): **Gramática de la fantasía**, Barcelona, Textos del Bronce.
- SACRISTÁN, Enrique (1997): “¡Música, alumnos!” en *Frecuencia L*, nº 5, julio, Madrid, Edinumen.
- SANTAMARÍA, Rocío (2000): “Del poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE”, en *Frecuencia-L*, nº 15, Madrid, Edinumen.

- SANTOS ASENSI, J. (1997): "Música maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español" en *Carabela* nº 41.
- SLAGTER, P.J. (1979): **Un nivel Umbral**, Strasbourg, Consejo de Europa.
- SWAFFAR, J. (1988): "Readers, Texts and Second Languages: The interactive Process", *The Modern Language Journal*, 72/2.
- TOMLINSON, Brian (1986): "Using poetry with mixed ability language classes" en *ELT Journal* Volume 40/1 Enero, Oxford, Oxford University Press.
- VERDE PELEATO, Irene (2006): "Poesía en español desde América hasta Europa", *Materiales*, nº 10, abril, Washington, Embajada de España.
- VICENT, Monica and CARTER, Ronald (1986): "Simple Text and Reading Test", en BRUMFIT, C.J. y CARTER, R.A. (1986)
- V.V.A.A. (2000): **Poetas y cantautores. Un país de música** (CD), Madrid, El País.
- V.V.A.A. (2004): **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE**, Madrid, SGEL
- WIDDOWSON, H.G. (1984): "The use of literature", en *Explorations in Applied Linguistics*, 2, Oxford, Oxford University Press.

EDICIONES

- ALBERTI, Rafael (1983): **Antología poética**, Madrid, Alianza.
- ARCIPRESTE DE HITTA, JUAN RUÍZ (2005): **Libro de buen amor**, Madrid, El País.
- ALDA TESÁN, Manuel (ed.)(1977): **Jorge Manrique. Poesía**, Madrid, Cátedra.
- BÉCQUER, Gustavo Adolfo (2005): **Rimas y leyendas**, Madrid, El País.
- BELTRÁN, Vicenç (2002): **Poesía española 2. Edad media: lírica y cancioneros**, Barcelona, Crítica.
- BENEDETTI, Mario (1984): **Antología poética**, Madrid, Alianza.
- Boscán, Juan (1999) **Obra completa**, Madrid, Cátedra.
- CAPOTE BENOT, José María (1992): **Luís Cernuda. Antología**, Madrid, Cátedra.
- DARÍO, Rubén (2005): **Verso y prosa (antología)**, Madrid, Cátedra.
- DE LA CRUZ, San Juan (1984): **Poesía**, Madrid, Cátedra.
- DE LA CRUZ, San Juan y DE JESUS, Santa Teresa (2004): **San Juan y Santa Teresa**, Madrid, El País.
- DE LEÓN, Fray Luís (1983): **Poesía**, Madrid, Cátedra.
- DÍAZ MAS, Paloma (1994): **Romancero**, Barcelona, Crítica.

- ENCINA, Juan del (1975): **Poesía lírica y cancionero musical**, Madrid, Castalia.
- ESPRONCEDA, José de (1970): **Poesías líricas y fragmentos épicos**, Madrid, Castalia.
- FRENK, Margit (1985): **Las jarchas mozárabes y los comienzos de la lírica románica**, México, D.F., El Colegio de México.
- García Calvo, Agustín (1976): **Canciones y soliloquios**, Barcelona, La Gaya Ciencia
- GARCÍA MONTERO, Luís (1997): **Casi cien poemas. Antología (1985-1995)**, Madrid, Hiperión.
- GIL DE BIEDMA, Jaime (1989): **Antología poética**, Madrid, Alianza.
- GONGORA, Luís de (2005): **Soledades y otros poemas**, Madrid, El País.
- GOYTISOLO, José Agustín (2003): **Los poemas son mi orgullo. Antología poética**, Barcelona, Lumen.
- GUILLÉN, Jorge (): **Obra poética. Antología**, Madrid, Alianza.
- GUILLÉN, Nicolás (1981): **Sóngoro cosongo y otros poemas**, Madrid, Alianza.
- HERNÁNDEZ, Miguel (1984): **Poemas de amor**, Alianza Alfaguara.
- HIERRO, José (1993): **Antología**, Madrid, Visor libros.
- JOSEPHS, Allen y CABALLERO, Juan (eds.) (1994): **Poema del Cante Jondo. Romancero Gitano**, México, D.F., Rei México,

- MACHADO, Antonio (1988): **Campos de Castilla**, Madrid, Cátedra.
- MARTÍ, José (1982): **Ismaelillo. Versos libres. Versos sencillos**, Madrid, Cátedra.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (1981): **Romances de España**, Madrid, Espasa-Calpe.
- MORÁN FRAGA, César (ed.) (2001): **Antología da lírica medieval**, Xerais
- NERUDA, Pablo (1998): **Poemas de amor**, Barcelona, Seix Barral
- OTERO, Blas de (1999): **Verso y prosa**, Madrid, Cátedra.
- PAZ, Octavio (1998): **Piedra del sol**, Barcelona, Mondadori.
- QUEVEDO, Francisco de (2005): **Antología poética**, Madrid, El País.
- REYES, Rogelio, ed. (1993): **Poesía española del siglo XVIII**, Madrid, Cátedra.
- SALINAS, Pedro (2003): **Presagios. Seguro azar. Fábula y signo**. Madrid, Alianza.
- SAMANIEGO, Félix María (1969): **Fábulas**, Madrid, Castalia.
- SMITH, Colin (ed.) (1986): **Poema de Mio Cid**, Madrid, Cátedra.
- VALLEJO, Cesar (2003): **España, aparta de mí este cáliz. Poemas humanos**, Madrid, El País.
- VEGA, Lope de (1984): **Poesía selecta**, Madrid, Cátedra.

DISCOGRAFÍA

- Aguaviva (1989): **Poetas andaluces de ahora**, Sony-BMG.
- Amigo, Vicente (1997): **Poeta**, CBS/Sony
- Ana Belén (1998): **Lorquiana. Canciones populares de Federico García Lorca**, BMG Music.
- Ana Belén (1998): **Lorquiana. Poemas de Federico García Lorca**, BMG Music.
- Berganza, Teresa; Yepes, Narciso (1992): **Canciones españolas**, *Deutsche Grammophon*.
- Binns, Hamish, y Finis Tέρrea (2002): **Al son de los poetas**, Edinumen.
- Bravo, Soledad (1978): **Alberti**, CBS-Sony
- Bunbury, Enrique (2001): **El jinete**, Emi
- Caro, Nydia (1998): **De amores luminosos**, Poligram.
- Castro, José Luís (1968): **Cinco líricas**, Buenos Aires, EAM, 1968.
- Celdrán, Adolfo (1975): **4444 veces, por ejemplo**, Fonomusic
- Celdrán, Adolfo (1976): **Al borde del principio (homenaje a Miguel Hernández)**, Fonomusic.
- Celdrán, Adolfo (0977): **Denegado**, Fonomusic.
- Compay Segundo (2000): **Las flores de la vida**, Dro East West.
- Cortez, Alberto (1965): **Boleros**, Hispavox.
- Cortez, Alberto (1968): **Poemas y canciones 2**, Hispavox.
- Cortez, Alberto (1975): **A mis amigos**, Hispavox.
- Cuevas-Mohr, Hugo (2005): **Poesía necesaria**, en www.musicalizando.com

- Curto, Francisco, **Cancionero**, Damitor.
- Curto, Francisco, **Cantar de Mío Cid**, Le Chant du Monde.
- Curto, Francisco, **la guerra civil española y sus orígenes**, Chant du Monde.
- Curto, Francisco : **Miguel Hernández**, Le Chant du Monde
- Díaz, Joaquín (1978): **Cancionero de Romances**, (5 discos), Movieplay.
- Díaz, Joaquín (1999): **El romancero del Cid**, Urueña, Pneuma
- Díaz, Joaquín (2002): **Romances españoles**, Tecnosaga.
- Díaz-Mas, Paloma (1994): **Romancero**, Barcelona, Crítica. El disco está editado por Tecnosaga.
- Encina, Juan del (1990): **Obra musical completa**, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Electrelane (2004): **The power out**, Chicago, Electrical Audio.
- Ensemble Sarband (1996): **Sepharad: Songs of the Spanish Jews in the Mediterranean and the Ottoman Empire**, Deutsche harmonia mundi.
- Extremoduro (1996): **Agila**, Dro East West.
- Fonseca, Inés (2002): **Vida**, El Europeo.
- Gerena, Manuel (2001): **Manuel Gerena canta con Miguel Hernández (amalgama poética de Miguel y Manuel)**, Alía.
- Guerra, Pedro (2003): **La palabra en el aire**, BMG.
- Guevara, Nacha (1972): **Nacha Guevara canta Benedetti**, Music Hall.
- Heredia, Víctor (1974): **Víctor Heredia canta a Pablo Neruda**, Poligram
- Ibáñez, Paco (1964): **Paco Ibáñez 1**, Paris.
- Ibáñez, Paco (1967): **Paco Ibáñez 2**, Paris, Europa-Sonor.
- Ibáñez, Paco (1969): **Paco Ibáñez 3**, París, Estudio Adam.

- Ibáñez, Paco (1969): **Paco Ibáñez en el Olimpia**, Emen-SGAE.
- Ibáñez, Paco (1977): **Paco Ibáñez canta a Pablo Neruda**,
- Ibáñez, Paco (1978): **A flor de tiempo**, París, Estudio Adam.
- Ibáñez, Paco (1990), **Por una canción**, Universal Music.
- Ibáñez, Paco (1992), **A galopar**, Universal.
- Ibáñez, Paco (2002): **Canta a José Agustín Goytisolo**,
- Imanol y Jiménez, Carlos (1995): **Alfonsina, viajes de mar y luna**, Nubenegra.
- Imanol (2000): **Ausencia**, Karonte
- Jara, Víctor (1967): **Víctor Jara**,
- Jara, Víctor (1974): **Canciones póstumas**, Movieplay.
- Jarcha (1975): **Andalucía vive**, Novola.
- Jarcha (1991): **Libertad sin ira**, Serdisco.
- Lebrijano, el (1998); **Casablanca**, EMI Odeón.
- León, Rosa (1992): **Mujeres**, RTVE.
- Loquillo (1994): **La vida por delante**, Hispavox.
- Loquillo (1998): **Con elegancia**, PICAP.
- Meneses, José (2005): **A mis soledades voy, de mis soledades vengo**, Boa.
- Mihanovich, Sandra y Carballo, Celeste (1989): **Somos mucho más que dos**, BMG.
- Milanés, Pablo (1973): **Canta a José Martí**, Universal.
- Milanés, Pablo (1997): **Pablo Milanés canta a Nicolás Guillén**, Universal
- Mocedades (1976): **El color de tu mirada**, Zafiro.

- Moreno, Aurora et Alii (1992): **La España de las tres culturas**, Several Records
- Morente, Enrique (1971): **Homenaje flamenco a Miguel Hernández**, Hispavox.
- Morente, Enrique y Lagartija Nick (1996): **Omega. Cantando a Federico García Lorca y Leonard Cohen.**, El Europeo Música
- Morente, Enrique (2005): **Sueña la Alhambra**, Emi
- Morente, Estrella (2001): **Mi cante y un poema**, Virgin
- Nuevo Mester de Juglaría (2003): **El Romancero del Nuevo Mester de Juglaría (1971-2001)**, tres CDs. Rama Lama Music.
- Niña Pastori (1995): **Entre dos puertos**, Madrid, BMG Ariola
- Osta, Adolfo (1993): **Pase el agoa. Canciones de trovadores, juglares y músicos de Palacio**, Tecnosaga.
- Otero Moncho (2004): **Los hombres no supieron**, Vaso Music.
- Pata Negra (1987): **Blues de la frontera**, Aníbal Records.
- Pastor, Luís (2000): **Piedra del sol**, CDR.
- Pastor, Luís (2003): **Discografía básica**, Fonomusic.
- Piazzola, Astor y Borges, Jorge Luís (1996): **Borges y Piazzola**, Buenos Aires, BMG.
- Prada, Amancio (1975): **Rosalía de Castro**, Movieplay.
- Prada, Amancio (1977): **Cántico espiritual**, Hispavox.
- Prada, Amancio (1979): **Canciones de amor y celda**, Movieplay.
- Prada, Amancio (1980): **Leiladoura**, Fonomusic.
- Prada, Amancio (1983): **Canciones y soliloquios**, Fonomusic
- Prada, Amancio (1984): **De la mano del aire**, Fonomusic

- Prada, Amancio (1987): **Sonetos del amor oscuro**, BMG-Ariola.
- Prada, Amancio (1990): **Trovadores místicos y románticos**, BMG.
- Prada, Amancio (1998): **Tres poetas en el círculo**, Fonomusic.
- Prada, Amancio (2003): **Canciones del alma**, Karonte
- Prada, Amancio (2004): **Sonetos y canciones de Federico García Lorca**, Círculo.
- Pradera, María Dolores (1996): **Canciones españolas**, Madrid, Serdisco.
- Pradera, María Dolores (2000): **Esencia de mujer**, BMG.
- Quilapayún (1969): **Basta**, DICAP.
- Quilapayún (1983): **Chante Neruda**, Pathe Marconi.
- Rivas-Caballero, S.K. y Lafourcade Señoret, O. (2003): **Coloquio de Amor**, RTVE.
- Romeros de la Puebla, Los (2005): **Homenaje a poetas andaluces**, Emi – Odeón.
- Rosell, Antoni, **Cantar de Mío Çid**,
- Sánchez, Calixto (2001): **Antonio Machado. Retrato flamenco**, Pasarela.
- San José, Víctor Manuel (1976): **Víctor Manuel 10**, Phillips Universal.
- Savall, Jordi y Hespèrion XX (1991): **El cancionero de Palacio**, Auvidis
- Savall, Jordi (1999): **Juan del Encina. Romances y villancicos**, Auvidis.
- Savall, Jordi (2003): **Entremeses del Siglo de Oro. Lope de Vega y su tiempo (1550-1650)**, Alia Vox
- Savall, Jordi y Hespèrion XXI (2005): **Don Quijote de la Mancha. Romances y música**, Alia Vox.
- Serrat, Joan Manuel (1969): **Dedicado a Antonio Machado, poeta**, BMG.
- Serrat, Joan Manuel (1972): **Miguel Hernández**, Zafiro.

- Serrat, Joan Manuel (1985): **El sur también existe**, Ariola.
- Tierra Santa (2000): **Tierras de leyenda**, Locomotive Music.
- Valdeolivas, Emiliano (1999). **El Cantar de Mio Cid**, Tecnosaga.
- Valverde, María (1999): **Música andalusí**, Tecnosaga.; Paniagua, Eduardo (2001): **La llamada de Al-Andalus**, Pneuma.
- Viglietti, Daniel y Benedetti, Mario (1994): **A dos voces**, Visor libro.
- Viglietti, Daniel (1971): **Canciones chuecas**, Orfeo.
- Vitier, José María (2001): **Canciones del Buen Amor**, Abdalá
- V.V.A.A. (2005): **Cuba le canta a Serrat**, Codiscos.
- V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya (50 años de canción de autor)**, Sony- BMG
- V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Agustín García Calvo, Luís García Montero y P. Lezcano**, Sello Autor.
- V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Alberti**, Sello Autor.
- V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Carlos Álvarez, López Pacheco, Luís Cernuda, José Bergamín**, Sello Autor.
- V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Federico García Lorca**, Sello Autor.
- V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Alfonsina Storni, María Zambrano, Elena Martín Vivaldi, Dulce María Loynar, Violeta Parra, Mercedes Escolano, Fanny Rubio, María Elena Walsh, Isabel Escudero, Gloria Fuertes y Gabriela Mistral**, Sello Autor.
- V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Blas de Otero y Celaya**, Sello Autor.

- V.V.A.A. (2006) **La palabra más tuya. Cantando a Gil de Biedma, Goytisolo y Ángel González**, Sello Autor.
- V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya: cantando a Guillén, Benedetti y Martí**. Sello Autor.
- V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a León Felipe y Juan Ramón Jiménez**, Sello Autor.
- V.V.A.A. (2006). **La palabra más tuya. Cantando a Miguel Hernández**, Sello Autor.
- V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Neruda**, Sello Autor.
- V.V.A.A. (2006) **La palabra más tuya. Cantando a Nicolás Guillén, José Martí y Mario Benedetti**, Sello Autor.
- V.V.A.A. (2005): **La palabra más tuya. Cantando a Machado**, Sello Autor.
- V.V.A.A. (1994): **Los gitanos cantan a Federico García Lorca**, Phillips.
- V.V.A.A. (2004): **Neruda en el corazón**, Madrid, BMG Music.
- Weich-Shahak, Susana (1993): **Romancero sefardí (colección la Tradición musical en España)**, Tecnosaga.
- V.V.A.A. (1998): **Poetas en Nueva York**, Madrid, Sony Music.
- V.V.A.A. (2003): **Poesía necesaria** (2003), Diputación de Valladolid.
- V.V.A.A. (2000): **Poetas y cantautores. Un país de música**, El País.

REFERENCIAS

- Ficha Nº 1
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- El Cid pide justicia**
DÍAZ MAS, Paloma (1994): **Romancero**, Barcelona, Crítica, pp. 111-112
Díaz, Joaquín (1999): **El romancero del Cid**, Uruña, Pneuma
- Ficha Nº 2
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- Aristóteles lo dijo**
ARCIPRESTE DE HITTA, JUAN RUÍZ (2005): **Libro de buen amor**, Madrid, El País. Pág. 39-40.
Ibáñez, Paco (1978): **A flor de tiempo**, París, Estudio Adam.
- Ficha Nº 3
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- Coplas a la muerte de su padre**
ALDA TESÁN, Manuel (ed.)(1977): **Jorge Manrique. Poesía**, Madrid, Cátedra, pág. 145
Ibáñez, Paco (1969): **Paco Ibáñez 3**, París, Estudio Adam.
- Ficha Nº 4
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- Romance del enamorado y la muerte**
MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (1981): **Romances de España**, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 25-26
Jara, Víctor (1967): **Víctor Jara**, Odeón.
- Ficha Nº 5
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- Romerico**
ENCINA, Juan del (1975): **Poesía lírica y cancionero musical**, Madrid, Castalia, pág. 241.
Berganza, Teresa; Yepes, Narciso (1992): **Canciones españolas**, *Deutsche Grammophon*
- Ficha Nº 6
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- Soneto (oh sombra!)**
Boscán, Juan (1999) **Obra completa**, Madrid, Cátedra.
Electrelane (2004): **The power out**, Chicago, Electrical Audio.
- Ficha Nº 7
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- Vivo sin vivir en mí.**
DE LA CRUZ, Juan y DE JESUS, Teresa (2004): **San Juan y Santa Teresa**, Madrid, El País, pp.83-84
Prada, Amancio (1990): **Trovadores místicos y románticos**, BMG.
- Ficha Nº 8
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- Llama de amor viva**
DE LA CRUZ, San Juan (1984): **Poesía**, Madrid, Cátedra. Pág. 263.
Vitier, José María (2001): **Canciones del Buen Amor**, Abdalá
- Ficha Nº 9
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- Quien te dice que la ausencia causa olvido**
DE LEÓN, Fray Luís (1983): **Poesía**, Madrid, Cátedra, pp. 67-70
Caro, Nydia (1998): **De amores luminosos**, Poligram.
- Ficha Nº 10
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- Y ríase la gente**
GONGORA, Luís de (2005): **Soledades y otros poemas**, Madrid, El País, pp. 24-25.
Ibáñez, Paco (1969): **Paco Ibáñez en el Olimpia**, Emen-SGAE.
- Ficha Nº 11
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- Poderoso caballero es Don Dinero**
QUEVEDO, Francisco de (2005): **Antología poética**, Madrid, El País. Pág. 111-113.
Ibáñez, Paco (1967): **Paco Ibáñez 2**, París, Europa-Sonor
- Ficha Nº 12
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- A mis soledades voy**
VEGA, Lope de (1984): **Poesía selecta**, Madrid, Cátedra, pág. 404-405.
Menese, José (2005): **A mis soledades voy, de mis soledades vengo**, Boa, Madrid
- Ficha Nº 13
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- El cuento de la lechera**
SAMANIEGO, Félix María (1969): **Fábulas**, Madrid, Castalia, 79-80.
Ibáñez, Paco (1978): **A flor de tiempo**, París, Estudio Adam
- Ficha Nº 14
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- Canción del Pirata**
ESPRONCEDA, José de (1970): **Poesías líricas y fragmentos épicos**, Madrid, Castalia, pp. 225-228.
Tierra Santa (2000) **Tierras de leyenda**, Locomotive Records

Ficha Nº 15	Volverán las oscuras golondrinas
Ref.bibliográfica	BÉCQUER, Gustavo Adolfo (2005): Rimas y leyendas , Madrid, El País, pp. 38-39.
Ref. discográfica	Cortez, Alberto (1965): Boleros , Hispavox
Ficha Nº 16	Guantanamera (versos sencillos)
Ref.bibliográfica	MARTÍ, José (1982): Ismaelillo. Versos libres. Versos sencillos , Madrid, Cátedra, pp. 179 y 206.
Ref. discográfica	Compay Segundo (2000): Las flores de la vida , Dro East West.
Ficha Nº 17	Canción de otoño
Ref.bibliográfica	DARÍO, Rubén (2005): Verso y prosa (antología) , Madrid, Cátedra, pág. 121.
Ref. discográfica	Vitier, José María (2001): Canciones del Buen Amor , Abdalá
Ficha Nº 18	Cantares
Ref.bibliográfica	MACHADO, Antonio (1988): Campos de Castilla , Madrid, Cátedra, pp. 139-147.
Ref. discográfica	Serrat, Joan Manuel (1969): Dedicado a Antonio Machado, poeta , Madrid, BMG.
Ficha Nº 19	Amor sin tedio
Ref.bibliográfica	En www.trovadores.net/index.php?MH=n.c.php?NM=3358
Ref. discográfica	Vitier, José María (2001): Canciones del Buen Amor , Abdalá
Ficha Nº 20	Romance sonámbulo
Ref.bibliográfica	JOSEPHS, A. y CABALLERO, J. (eds.) (1994): Poema del Cante Jondo. Romancero Gitano , o, Rei, pág. 234.
Ref. discográfica	V.V.A.A. (1994): Los gitanos cantan a Federico García Lorca , Phillips.
Ficha Nº 21	Mi corza
Ref.bibliográfica	ALBERTI, Rafael (1983): Antología poética , Madrid, Alianza, pág. 36.
Ref. discográfica	Curto, Francisco, la guerra civil española y sus orígenes , Chant du Monde.
Ficha Nº 22	Donde habite el olvido
Ref.bibliográfica	CAPOTE BENOT, José María (1992): Luis Cernuda. Antología , Madrid, Cátedra, pág. 119.
Ref. discográfica	Morente, Enrique (2005): Sueña la Alhambra , Emi
Ficha Nº 23	Fe mía
Ref.bibliográfica	SALINAS, Pedro (2003): Presagios. Seguro azar. Fábula y signo . Madrid, Alianza, pág.104.
Ref. discográfica	Pradera, María Dolores (2000): Esencia de mujer , BMG.
Ficha Nº 24	Advenimiento
Ref.bibliográfica	GUILLÉN, Jorge (1993): Obra poética. Antología , Madrid, Alianza, pág. 40.
Ref. discográfica	V.V.A.A. (2003): Poesía necesaria , Diputación de Valladolid.
Ficha Nº 25	Menos tu vientre
Ref.bibliográfica	HERNÁNDEZ, Miguel (1984): Poemas de amor , Alianza Alfaguara, pág. 103.
Ref. discográfica	V.V.A.A. (2005): Cuba le canta a Serrat , Codiscos.
Ficha Nº 26	Masa
Ref.bibliográfica	VALLEJO, Cesar (2003): España, aparta de mí este cáliz. Poemas humanos , Madrid, El País, pág. 46.
Ref. discográfica	Viglietti, Daniel (1971): Canciones chuecas , Orfeo.
Ficha Nº 27	La muralla
Ref.bibliográfica	GUILLÉN, Nicolás (1981): Sóngoro cosongo y otros poemas , Madrid, Alianza, pp. 105-106.
Ref. discográfica	Quilapayún (1969): Basta , DICAP.
Ficha Nº 28	Amo el amor de los marineros
Ref.bibliográfica	NERUDA, Pablo (1998): Poemas de amor , Barcelona, Seix Barral, pp. 29-31.
Ref. discográfica	V.V.A.A. (2004): Neruda en el corazón , Madrid, BMG Music.

- Ficha Nº 29
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- Por tu cuerpo**
PAZ, Octavio (1998): **Piedra del sol**, Barcelona, Mondadori, pp. 56-59
Pastor, Luís (2003): **Discografía básica**, Fonomusic.
- Ficha Nº 30
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- Te quiero**
BENEDETTI, Mario (1984): **Antología poética**, Madrid, Alianza, pp. 154-155.
Guevara, Nacha (1972): **Nacha Guevara canta Benedetti**, Music Hall.
- Ficha Nº 31
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- A la inmensa mayoría**
OTERO, Blas de (1999): **Verso y prosa**, Madrid, Cátedra, pág. 47.
V.V.A.A. (2006): **La palabra más tuya. Cantando a Blas de Otero y Celaya**, Fundación Autor
- Ficha Nº 32
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- Palabras para Julia**
GOYTISOLO, José Agustín (2003): **Los poemas son mi orgullo. Antología poética**, Barcelona, Lumen, pp. 143-144.
V.V.A.A. (2006) **La palabra más tuya. Cantando a Gil de Biedma, Goytisolo y Ángel González**, Sello Autor.
- Ficha Nº 33
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- Libre te quiero**
García Calvo, Agustín (1976): **Canciones y soliloquios**, Barcelona, La Gaya Ciencia.
Prada, Amancio (1979): **Canciones de amor y celda**, Movieplay
- Ficha Nº 34
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- No volveré a ser joven**
GIL DE BIEDMA, Jaime (1989): **Antología poética**, Madrid, Alianza.
Loquillo (1994): **La vida por delante**, Madrid, Hispavox.
- Ficha Nº 35
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- Las nubes**
HIERRO, José (1993): **Antología**, Madrid, Visor libros, pág. 227-228.
Fonseca, Inés (2002): **Vida**, Madrid, El Europeo
- Ficha Nº 36
Ref.bibliográfica
Ref. discográfica
- Asturias**
Garfías, Pedro (1938): **Poesías de la guerra**.
San José, Víctor Manuel (1976): **Víctor Manuel 10**, Phillips Universal

FOTOGRAFÍAS, IMÁGENES Y DERECHOS DE AUTOR

FOTOGRAFÍAS, IMÁGENES Y DERECHOS DE AUTOR

Las fotografías, imágenes y textos utilizados en este trabajo, salvo error involuntario, son de dominio público o están bajo licencias *Creative Commons* y *GNU Free Documentation*

La fotografía de Victor Jara está cedida por los *Brigadistas de la memoria popular*

La página de acceso donde encontrar este material es la siguiente:

(http://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page)

Respetando los legítimos derechos de los autores y de sus herederos se han suprimido de la memoria original todos los textos de poemas que tienen vigentes los derechos de autor y no son de dominio público, señalándose únicamente el primer verso de los mismos.

EL PORTAFOLIO DEL PROFESOR EN FORMACIÓN

UN ANÁLISIS DE LAS REFLEXIONES

VANESA RODRÍGUEZ OLIVER

Memoria Máster Edición 2004-2006

Asesora Núria Sánchez Quintana

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura
Universitat de Barcelona *Virtual*

ÍNDICE

Introducción.....	I
1. Motivos y justificación del campo de estudio.....	1
2. Estado de la cuestión.....	5
2.1. Portafolio/s o Portfolio: cuestiones terminológicas.....	5
2.2. El Portafolio del profesor en formación: orígenes y cuestiones teóricas...10	
2.2.1. El Constructivismo.....	17
3. Preguntas que guían el estudio.....	22
4. Diseño del estudio.....	25
4. 1. Descripción del contexto en el que se desarrolla el estudio.....	25
4.1.1. La Institución.....	26
4.1.2. El Curso.....	26
4.1.3. Los Participantes.....	30
4.1.4. El Portafolio aplicado en este curso.....	34
4. 2. Los Datos.....	36
4. 3. La Clasificación.....	37
5. Análisis de los datos.....	43
5. 1. Las muestras de Portafolios.....	43
5. 2. Los Documentos de Partida.....	59
5. 3. Análisis de los Cuestionarios.....	64
5. 4. Resultados que emergen de los datos: Portafolios y Cuestionarios.....	76
6. Conclusiones.....	83
7. Bibliografía.....	88
Anejo 1.....	91
Anejo 2.....	93

INTRODUCCIÓN

El tema que vamos a tratar en el presente estudio versa sobre la aplicación del Portafolio como herramienta para desarrollar la reflexión en la formación de profesores de ELE. La singularidad del trabajo radica en la novedad del tema por tres motivos: por la novedad de la propia herramienta, por el modelo de profesor reflexivo que promulga y por los pocos trabajos existentes en relación al análisis a partir de muestras de esta herramienta. Evidentemente vamos a hacer referencia a los orígenes de este instrumento, su estructura, los objetivos y funciones que cumple, así como a las teorías de las que parte. Pero el objeto de estudio no se centra solo en la descripción del Portafolio y el modelo de formación y profesor que fomenta, sino que va más allá al basarse en muestras reales de portafolios de profesores en formación.

Nuestro propósito consiste, en primer lugar, en analizar los Portafolios de veinticuatro formandos, observar los rasgos de las reflexiones para percibir si se establece una clasificación de tipos de reflexión. Para este primer propósito los datos utilizados son los Portafolios de los formandos. En segundo lugar, vamos a buscar posibles vínculos entre los tipos de reflexión establecidos y otros factores, como la percepción que tienen los formandos del Portafolio, sus expectativas del mismo, las sensaciones experimentadas durante la realización de este instrumento, la experiencia y formación de los formandos, entre otros. Para este segundo propósito los datos utilizados son los Portafolios utilizados en el apartado anterior y un cuestionario que han realizado los mismos formandos, cuestionario que trata sobre su percepción, expectativas o sensaciones sobre el Portafolio.

Pero a parte del análisis de los datos, en este estudio se exponen otros contenidos.

Vamos a empezar presentando los motivos que llevan a la selección de este tema como objeto de estudio. Estos motivos, además, se van a ejemplificar con una muestra de mi propio Portafolio realizado durante el Máster, para mostrar, anticipándonos al siguiente apartado, cuáles son las funciones que cumple esta herramienta partiendo de una experiencia práctica.

En el siguiente apartado vamos a definir en qué consiste este instrumento, refiriéndonos a las diversas terminologías utilizadas en trabajos previos, cuáles son sus orígenes, las funciones que tiene y de qué teorías del aprendizaje- enseñanza parte, es decir, vamos a hacer un repaso de lo que se ha escrito hasta el momento sobre el Portafolio.

En tercer lugar nos vamos a centrar ya en el estudio que nos ocupa, para ello, en un primer apartado vamos a plantear las preguntas que guían el estudio, a parte también de exponer las preocupaciones que nos llevan a estas preguntas; en un segundo apartado describiremos el diseño del estudio: para empezar se presentará la información relativa a la Institución y el curso en el que se enmarca el estudio, los participantes y el Portafolio aplicado en este curso; para terminar se describirán los datos y la clasificación que emerge de los mismos.

En un segundo apartado se van a recoger las muestras de los datos, tanto de los Portafolios como de los cuestionarios, y los resultados que percibimos tras el análisis de los datos a partir de las preguntas que nos planteábamos.

Para concluir, presentamos un apartado en el que se recoge un resumen del trabajo, las implicaciones didácticas que pueda tener en el contexto en el que se desarrolla el estudio y las posibles líneas de investigación que quedan abiertas.

Al final del trabajo se expone la bibliografía y, en los anejos, los cuestionarios realizados a los formandos.

1. MOTIVOS Y JUSTIFICACIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO

Para exponer los motivos y la justificación del campo de estudio, nos parece significativo describir de dónde nace el interés por el uso del Portafolio como herramienta de reflexión en el proceso formativo. Para ello, vamos a partir de una muestra del Portafolio realizado durante el presente Máster. Esta estructura pretende representar el proceso reflexivo que vamos a tratar en profundidad más adelante: partiendo de una experiencia y la reflexión sobre la misma se produce un cambio en la acción docente. Los motivos del campo de estudio también surgen de la reflexión sobre la experiencia.

Mi interés por el tema parte de la realización de mi Portafolio durante el periodo de Postgrado del presente Máster. En mi Portafolio y, por lo tanto, en las muestras seleccionadas y sus respectivas reflexiones, se repite de forma constante mi preocupación por conceptos tales como: la *autonomía del estudiante*, *aprender a aprender*, el hacerse cargo del propio proceso de aprendizaje-enseñanza y la capacidad de reflexión. Esta preocupación se percibe tanto en mi propio proceso, como profesora en formación y profesora en ejercicio, como en los profesores en formación, que voy a denominar formandos, del Curso de Formación Inicial de Profesores de ELE que imparto con regularidad.

Para demostrar este punto de inicio, he seleccionado una reflexión a una muestra de mi Portafolio que refleja claramente cómo, a partir de la experiencia como formadora y como realizadora de mi Portafolio, llego a comprender los conceptos antes mencionados. Después de citar esta reflexión, desarrollo las conclusiones a las que llegué y que serán los motivos que me llevan a centrar mi estudio en el uso del Portafolio en los profesores en formación.

Esta reflexión trata de la preocupación por entender el porqué de cierto rechazo ante la crítica de algunos formandos del curso de formación de profesores de ELE y mi papel como profesora:

Bien, tras darle muchas vueltas, porque me preocupaban los feedbacks recibidos y la actitud poco receptiva de ciertos alumnos¹ a la crítica, hasta considerarlo un tema de memoria, y también fruto de algunas conversaciones durante la fase del Practicum con profesores y compañeros, diferentes contenidos de Metodología 3, lecturas de Williams, M., y Burden, R. L. (1997) y Arnold. J (1999) y la puesta en práctica de cambios en mi actitud y comportamiento, los feedbacks recibidos estos dos meses² han sido sustancialmente diferentes y la actitud de los estudiantes también, así como mi visión de la cuestión, ahora mucho más amplia. ¿Cuál ha sido la secuencia de toda esta evolución?

En primer lugar, el tomar conciencia de lo que realmente significa la motivación. Si antes pensaba que se refería a crear actividades motivadoras, dinámicas, con temas que fueran del interés del alumno, que también se refiere a eso, ahora he descubierto la motivación en tanto que crear las condiciones adecuadas para el aprendizaje, esto es, tomar conciencia de cuál es el punto de partida con respecto a los sentimientos de los alumnos cuando se enfrentan a una situación de aprendizaje. Si antes pensaba que por el hecho de matricularse a un curso, sea de español o de formación de profesores, sus sentimientos y actitudes tenían que ser de permeabilidad, estar receptivos, dispuestos a equivocarse, etc. ahora entiendo que su disposición es esta, pero no su realidad. Me refiero a factores meramente humanos: al sentimiento de vergüenza, el sentido del ridículo, la necesidad de protegerse, la autoestima, el sentimiento de superación, en definitiva, toda la dimensión afectiva, puesto que se enfrentan a una situación en la que tienen que demostrar unos conocimientos, y lo realizan en sociedad (en una clase), todos estos sentimientos empiezan a ponerse en situación de alarma. Y si tienen que estar pendientes de proteger su imagen, no pueden aprender.

Por consiguiente, y en segundo lugar, después de entender qué significa motivación cabe plantearse cuáles son las condiciones adecuadas que se deben crear en el aula, que ya no solo se refieren a dinámicas, temas interesantes, actividades comunicativas, etc., sino a crear un clima de total tranquilidad, confianza, donde el alumno se sienta cómodo y reconfortado, en confianza consigo mismo. Y esta es la parte que me corresponde atendiendo a mi actitud en el aula. Y me he dado cuenta que, en los cursos de formación, en los que día tras día se realizan unas prácticas que, a parte de analizarse, se evalúan, yo soy 'juez', soy el peligro y de lo que se tienen que defender. He llegado a la conclusión de que mi actitud es demasiado totalitaria por diferentes creencias y por mi falta de seguridad. Algunas creencias pueden tener que ver con la imagen de profesor todavía controlador que tiene que poder dar la última palabra, que tiene la verdad absoluta y que su función es la de evaluar al estudiante. Dicha evaluación la podría también calificar con el término de juzgar, aunque fuerte, creo que representativo. He observado que esta actitud en las clases de español no me ocurre, ya que está claro que yo siempre seré quien sepa más, pero no me pasa lo mismo en un aula de españoles, donde veo peligrar mi posición, mi imagen y donde se activa mi propio sistema de defensa.

Finalmente, y en tercer lugar, ¿Cómo cambiarlo? Dejando de evaluar, de ser un juez, dejando de ejercer esta necesidad de demostrar mis conocimientos y, por lo tanto, marcar el territorio. Así pues esforzándome por situarme a su nivel en todos los aspectos,

¹ . Los alumnos a los que me refiero en esta reflexión son los alumnos del curso de formación de profesores de ELE.

² . Se refiere a agosto y septiembre de 2005.

una aprendiente más que comenta, con otros aprendientes cómo ha ido la clase y qué otras alternativas había. Todo ello lo he conseguido a través de varias estrategias. (...) Si antes pensaba que tenía que ser muy analítica, ahora entiendo que comentar muchos errores a la vez solo genera frustración, y este sentimiento impide que ni tan siquiera puedan escuchar con mente receptiva. Opto por seleccionar, ver qué son capaces de sacar ellos por sí solos y añadir, máximo, un par de observaciones más. (...) Finalmente, otra cuestión es, en este comentario final, a modo de resumen, centrarles en solamente dos cosas máximo como objetivo para trabajar el próximo día, ya que después del feedback han ido saliendo varios elementos a mejorar, creo que es bueno centrarse en no más de dos, los más importantes, y, poco a poco, ir avanzando.

Quizá me queda, para concluir este proceso de cambio, entre otras cosas, el no ser yo quién les centre en los dos objetivos que se deben marcar para el próximo día, pero creo que también necesitan algo a lo que agarrarse, aunque puede que así siga fomentando la dependencia del profesor. (12/10/2005)

Por lo tanto, y como conclusión de este proceso plasmado en esta reflexión, extraigo dos justificaciones o motivos para plantearme una Memoria sobre la realización de un Portafolio por parte de los profesores en proceso de formación:

- a) En primer lugar, y como aprendiente, la propia muestra representa cómo me sirve a mí para reflexionar y mejorar mi actuación en el aula y, por lo tanto, como favorece mi proceso de aprendizaje-enseñanza. Durante la realización del Portafolio en el Postgrado experimento y comprendo cómo no solo se trata de un trabajo final que servirá para evaluarme, sino que es una herramienta que me sirve a mí para hacerme cargo de mi formación y actuación docente: paso a comprender qué significa *aprender a aprender, la autonomía en el aprendizaje*, el ser un *profesional reflexivo*, puesto que el hecho de reflexionar en las muestras del Portafolio me hace ver qué tipo de profesora soy, por qué actúo de una manera determinada, me ayuda a marcarme objetivos, a realizarlos y a sacar conclusiones después de ver los resultados. Es decir, que me ayuda a formarme autónomamente.
- b) En segundo lugar, y como profesora, el contenido de la muestra también evidencia cómo me cuestiono el papel del profesor, comprendo

cómo y por qué debe cambiar y pasar del tradicional papel de transmisor de conocimiento al papel de la persona que crea las condiciones favorables para el aprendizaje, que significa ser un guía y dinamizador. Por lo tanto, también experimento lo positivo de este nuevo modelo de profesor, el cual da la importancia al estudiante, quien pasa a ser un elemento activo en el aula. Para que ello se produzca, el profesor es quien debe crear las condiciones adecuadas, y solo puede hacerlo si realmente cree en este modelo, si lo ha experimentado. Me parece muy difícil que un profesor pueda llevar a la práctica un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, que pueda crear esas condiciones adecuadas en el aula para que los estudiantes se hagan cargo de su proceso de aprendizaje si el profesor no sabe hacerse cargo de su propio proceso. Si el profesor no tiene claros cuáles son los elementos clave para propiciar la autonomía de sus estudiantes, si no tiene claras cuáles son sus propias estrategias de aprendizaje ¿cómo va a poder guiar a sus estudiantes en esta empresa?

Para resumir, entiendo el Portafolio como la herramienta necesaria para llevar a la práctica el nuevo modelo de aprendizaje-enseñanza, realizado tanto por los aprendientes como por los profesores y, en el caso que me ocupa, por los profesores en formación. En este último caso, la realización del Portafolio puede crear las condiciones adecuadas para que:

a) en tanto que aprendiente, el formando experimente lo que supone hacerse cargo de su proceso de aprendizaje.

b) en tanto que futuro profesor: - conozca esta herramienta que puede seguir utilizando si quiere mantener una actitud reflexiva.

- los dos aspectos anteriores pueden servir de modelo si quiere fomentar un aprendizaje reflexivo centrado en el estudiante en sus clases de ELE.

“Una enseñanza reflexiva requiere profesores reflexivos, y los buenos profesores son también buenos alumnos”, Little y Perclová (2003)

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo vamos a realizar una visión general de lo que significa el Portafolio. Para ello, vamos a centrarnos, en un primer apartado, en las diferentes terminologías que se utilizan para designar esta herramienta y qué diferencias hay entre ellas, es decir, en qué ámbitos se utilizan. En un segundo apartado veremos de dónde nace el Portafolio como herramienta para la formación, cuáles son sus antecedentes y cómo se pasa a aplicar en la enseñanza de idiomas, por qué se opta por esta herramienta para la formación de profesores y en qué teorías del aprendizaje- enseñanza se basa.

2.1. PORTAFOLIO/S O PORTFOLIO: CUESTIONES TERMINOLÓGICAS

El término *portafolio* presenta varias acepciones. Empezaremos por distinguir los diferentes términos, a qué ámbitos se refieren y cuáles son las funciones y estructuras básicas de cada uno de ellos.

A pesar de haber diferentes términos y referirse a ámbitos diversos, todos los Portafolios tienen algo en común, todos son un compendio de trabajos y experiencias que reflejan el proceso y el lugar del proceso formativo o profesional en el que se encuentra el titular. Podríamos compararlo con el término inglés *book* que se ha utilizado para artistas, modelos y otras profesiones.

En el primer apartado describiremos a qué se refiere el término *Portfolio* y en el segundo trataremos el *Portafolio* o *Portafolios*.

a) Encontramos en primer término el **Portfolio**, que se refiere al Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)

Se trata de un documento personal promovido por el Consejo de Europa³, en el que los aprendientes de lenguas pueden registrar sus experiencias de aprendizaje en

³ http://www.coe.int/t/es/com/about_coe/
<http://www.coe.int/>

esas lenguas y culturas, y reflexionar sobre ellas. Su estructura consta de tres partes:

- *Pasaporte de Lenguas*: es una descripción de las competencias adquiridas en la lengua o lenguas meta a partir de los descriptores del Marco Común Europeo de las Lenguas (2002). Esta descripción la realiza el propio titular, con lo cual es también una autoevaluación. También se añade en este apartado información sobre los diplomas obtenidos, certificados de los cursos a los que ha asistido, seminarios, conferencias, etc.
- *Biografía lingüística*: en este apartado se describen las experiencias del titular en cada una de las lenguas meta. Le sirve para planificar y evaluar su progreso.
- *Dossier*: en este apartado se encuentran las muestras de las diferentes experiencias en el proceso de aprendizaje. La selección la realiza el titular, y pretende ser una ilustración del proceso experimentado, así como del punto en el que se encuentra, es decir, de los conocimientos adquiridos o capacidades que ha obtenido en las lenguas meta. Puede contener trabajos de clase, proyectos, grabaciones de audio o de video y todos aquellos documentos que el titular considere importantes en su proceso de aprendizaje.

Las funciones del PEL son dos. Por una parte cumple con una función informativa, en tanto que busca demostrar las habilidades del titular en las lenguas meta; y por otra parte cumple una función pedagógica, puesto que la realización del mismo por el propio titular conlleva tener que reflexionar sobre el proceso de aprendizaje que sigue, tener que autoevaluarse y marcarse objetivos y todos estos elementos revierten en una responsabilidad y en hacerse cargo de su proceso, es decir, en ejercitar la autonomía. Todo ello también puede fomentar una mayor motivación en el estudiante.

Entre los objetivos del PEL se encuentra el de facilitar la movilidad en Europa mediante una descripción de las capacidades lingüísticas consensuada y común en todos los países; animar a aprender lenguas y culturas, y favorecer, así, el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa; por lo tanto, también tiene el objetivo de proteger y promover la diversidad lingüística y cultural.

b) También encontramos el término **Portafolio o Portafolios**⁴. En este caso, con ambos términos existen ejemplos de Portafolios de profesores en formación o en ejercicio. Este término también se refiere a Portafolios de profesionales del mundo de las artes tales como fotógrafos, arquitectos, diseñadores gráficos, entre otros. Durante el presente trabajo voy a utilizar el término Portafolio por ser con el que estoy más familiarizada, a pesar de poder encontrar, como he comentado, el término Portafolios para designar el mismo tipo de herramienta.

Vamos a ver ahora, como hemos elaborado a partir del PEL, la estructura y las diferentes funciones del Portafolio del profesor en formación.

Esteve (2004a) nos habla de un consenso en la estructura del Portafolio, que debe tener dos grandes bloques más un tercero:

- 1) El primer bloque incluye todo aquello que normalmente aparece en el Currículum Vitae, todos los datos objetivos que demuestran titulaciones, certificados, etc. En este apartado también debe incluirse, en un anexo, una descripción de las competencias que quiere alcanzar el sujeto en formación, para poder tener un punto de referencia que permita al propio sujeto gestionar el uso de Portafolio, saber hacia dónde se dirige y qué pretende conseguir.
- 2) El segundo bloque incluye las muestras de la práctica docente (las evidencias) junto con las respectivas reflexiones. Este apartado es el central y contiene información y documentación de carácter subjetivo e introspectivo. Es subjetivo e introspectivo no sólo por las reflexiones que realiza el sujeto sino también por la selección de muestras que hace, que debe ser consciente y representativa de su proceso de formación.
- 3) Hay un tercer bloque que comprende el índice y los anejos. En estos últimos el sujeto añade documentos en los que describe sus objetivos o todo aquello que le sirva de referencia para la realización del Portafolio.

⁴ Real Academia Española: "Portafolio/Portafolios (del francés *portefeuille*). 1.m. cartera de mano para llevar libros, papeles, etc. <http://www.rae.es/>

Posteriormente, en Esteve *et al.* (2006), se distinguen diferentes tipos de Portafolios según su función o formato. No vamos a tratar la cuestión del formato: si es en papel, digital o electrónico. Pero sí la distinción según su función: si se trata de un Portafolio con una función acreditativa o formativa.

Función acreditativa: En esta ocasión, la descripción que se hace del Portafolio es la de un Portafolio de un profesor que no está en formación, sino de un profesor que quiere demostrar a una institución la calidad de los servicios que se están ofreciendo. El contenido de este Portafolio trata tanto elementos descriptivos del profesor y del contexto en el que trabaja, como los objetivos que se plantea, reflexiones acerca del progreso del proceso seleccionado, resultados del proceso y planificación de objetivos futuros.

Función formativa: en este caso, el Portafolio es entendido como una herramienta de reflexión y formación. Por lo tanto, se entiende el Portafolio como un instrumento más para la formación y el proceso de aprendizaje, en el que el sujeto pueda reflexionar sobre lo que hace, por qué lo hace y cómo podría cambiarlo, es decir, para que tome conciencia de su práctica docente a través de una práctica reflexiva, términos que describiremos detalladamente en el apartado siguiente sobre cuestiones teóricas del Portafolio. Para poder tomar conciencia de este proceso, es importante que haya un documento de partida que corresponda al inicio de este ciclo de formación, y otro documento que evalúe el ciclo, y que a su vez cierre este periodo (a pesar de que nunca quede cerrado, porque a partir de este ciclo se empezará otro, en el cual el punto de partida será la autoevaluación del ciclo anterior, y así sucesivamente)

Por lo tanto, en ambos casos, el Portafolio, tiene tres acciones clave:

- 1) Análisis reflexivo de la situación de partida
- 2) Plan de acción para modificarla o mejorarla
- 3) La autoevaluación y reflexión del proceso completo, analizando aquello que se ha conseguido del plan de acción que se marcó, y desarrollando un nuevo plan de actuación.

Estas acciones clave coinciden con las también descritas en el Diccionario de Términos Clave del Cervantes como fases necesarias para la reflexión en acción:

(...)Los diferentes movimientos nacidos dentro de la investigación-acción señalan las siguientes fases como esenciales en su proceso:

- *la reflexión sobre un área problemática, por ejemplo, la falta de atención de los estudiantes en clase,*
- *la planificación y la aplicación de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, como puede ser el planteamiento de nuevas actividades, de nuevas dinámicas de grupo, etc.,*
- *y la evaluación de los resultados de la acción efectuada con el fin de emprender un segundo ciclo o bucle de estas tres fases, esto es, por seguir con el mismo ejemplo, la evaluación de los efectos ocasionados con las nuevas actividades y organización de grupos propuesta en la atención de los estudiantes. Esta evaluación conlleva el planteamiento de nuevos problemas, como pudiera ser, el rol del profesor en el aula, pongamos por caso.*

Estas fases, por tanto, adquieren forma de una constante espiral, puesto que es un método de trabajo en el que cada respuesta aporta nuevos interrogantes, esto es, nuevos aspectos sobre los que reflexionar. En este sentido, la investigación-acción es longitudinal, ya que, una vez se ha seguido este proceso, se continúa con el replanteamiento del problema, lo que desencadena un nuevo ciclo (...)

http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm

Estas fases se relacionan de forma directa con las características generales descritas por Sklenár (2000) citado por Esteve (2004a), que son las siguientes: el Portafolio está orientado hacia la persona en formación, hacia la práctica, hacia el proceso, hacia el futuro y hacia un aprendizaje de por vida.

A estas características, la autora citada añade las siguientes:

- 1) Parte de las experiencias de los docentes para crear un puente desde la práctica a la teoría.
- 2) Entiende la reflexión como parte intrínseca del proceso de formación y de la mejora cualitativa de la práctica docente
- 3) Entiende la evaluación desde su vertiente formativa y conjuga esta perspectiva de la evaluación con otra más acreditativa

Bien, llegado este punto de la aplicación práctica del Portafolio, el apartado que queda por tratar es cómo se realiza esta evaluación, ya sea formativa o acreditativa.

La misma autora describe tres criterios de evaluación generales, a pesar de que cada institución deba establecer sus propios criterios. Los tres criterios son:

- *Respecto a la estructura: si el portafolio contiene todos sus componentes y está bien estructurado, en qué medida el autor es consecuente en la elaboración.*
- *Respecto a la evidencia: en qué medida las pruebas que incluye el titular hacen patentes los cambios que está experimentando a lo largo de su proceso de formación.*
- *Respecto a la reflexión: con qué profundidad reflexiona sobre su práctica y sobre los cambios que está experimentando.*

Esteve (2004a: 99)

Como hemos visto la estructura del Portafolio es muy importante y está íntimamente relacionada con las funciones, características metodológicas y objetivos del mismo. Por lo tanto, el Portafolio debe comprender todas sus partes bien estructuradas y coherentes entre ellas, es decir, que el plan de acción que se plantea el profesor para modificar su práctica docente sea coherente con los objetivos que se ha marcado previamente. El segundo punto hace referencia a las evidencias, puesto que deben ser realmente evidencias de sus cambios con respecto a los objetivos y plan de acción marcados. Finalmente llegamos a la reflexión, que trata de evaluar si la reflexión del profesor con respecto a su práctica y a su propia autoevaluación es profunda. Este punto se comentará más ampliamente en el apartado que trata sobre *Las preguntas que guían el estudio*⁵ puesto que el estudio en sí consiste en el análisis de las reflexiones.

2.2. EL PORTAFOLIO DEL PROFESOR EN FORMACIÓN: ORÍGENES Y CUESTIONES TEÓRICAS

En este apartado vamos a tratar los orígenes del Portafolio como herramienta para la formación, cuáles son sus antecedentes y cómo se pasa a aplicar en la enseñanza de idiomas, por qué se opta por esta herramienta para la formación de profesores y en qué teorías del aprendizaje- enseñanza se basa.

⁵ Preguntas que guían el estudio, pág. 22

El Portafolio nace de los Portafolios, carpetas o dossiers de profesionales artísticos como arquitectos, artistas y diseñadores. El objetivo era ofrecer una alternativa o complemento al tradicional Currículum Vitae. Nace en Canadá y en los EE.UU. y pronto se extiende a Australia y Reino Unido.

En el contexto de la educación se empieza a poner en práctica en EE.UU. y en especial en la formación del profesorado en los años ochenta. A Europa llega en los años noventa. Pero si hablamos de los inicios de los Portafolio en el ámbito de la formación, nos tenemos que centrar en la formación de profesionales artísticos, y tenemos que hacer referencia a *la crisis de confianza en la preparación de profesionales* de la que habla Schön (1987) y de donde nace la necesidad de formar a profesionales reflexivos.

Esta crisis se produce por una tradición en la que se ha dado mucho más valor a aquel conocimiento basado en teorías, un aprendizaje basado en la transmisión de conocimientos teóricos, y ha quedado relegado a un conocimiento de segunda aquel que nace de la práctica, conocimiento que podríamos relacionar con la idea tradicional de los oficios. Esta idea conllevó un abandono y una falta de revisión crítica hacia el conocimiento práctico y, por lo tanto, un conocimiento profesional basado en la práctica obsoleto o, por lo menos, anticuado, poco atendido y desvalorizado. Por lo tanto, y todavía imperante en nuestra sociedad, se ha dividido aquel profesional de primera categoría, porque ha recibido un conocimiento sistemático de tipo teórico que debe aplicar a la práctica, y el profesional de segunda categoría, cuyo conocimiento nace de la práctica. A la vez, aquel profesional de primera categoría, que ha recibido un conocimiento teórico sobre elementos de la práctica, resulta que no está preparado para resolver problemas que nacen de la práctica concreta, de situaciones concretas cuyos elementos vinculados son mucho más amplios y no pueden resolverse aplicando reglas fijas.

Schön nos habla, específicamente, de profesiones como la arquitectura, la medicina y la abogacía como ejemplos de profesiones de primera categoría. En estas profesiones, el estudiante recibe unos conocimientos teóricos y sistemáticos que debe, posteriormente, aplicar a la práctica. Por lo tanto, al arquitecto, por ejemplo, le surge un problema en la práctica que debe solucionar aplicando el saber teórico que ha recibido. Pero ¿qué ocurre cuando le aparece un problema para el que no tiene ninguna solución

teórica? En este momento el profesional queda sin respuestas, ya que no ha sido entrenado para solucionar problemas que nacen de la práctica. No ha sido formado para tomar decisiones en momentos de incertidumbre, en los que no hay una solución. En definitiva, no está preparado para tomar sus propias decisiones. Tenemos que tener en cuenta, además, que la realidad a la que se enfrentan los profesionales cambia vertiginosamente, con lo cual, es muy probable que, desde que se forman hasta que empiezan a trabajar como profesionales, el contexto y los medios cambien sustancialmente.

Este problema se ha intentado abordar de diferentes maneras en diferentes profesiones, por ejemplo, con la necesidad de *mantenerse al día* en el campo de las investigaciones, o formarse con cursos en otros ámbitos para suplir carencias. Pero todos estos intentos están centrados, una vez más, en la adquisición de conocimiento teórico. Ernest Lynton (1985), citado por Schön (1987), habla de la falta de conexión entre los centros de formación superior y los centros de trabajo, entre la investigación científica y académica y la práctica, y determina una crisis en la preparación que se da en la Universidad.

Por todo ello Schön (1987) plantea el problema al revés, es decir, no cuestionar cómo hacer un mejor uso del conocimiento, sino cómo aprender a partir de aquellos problemas que nacen de la práctica, independientemente del conocimiento previo teórico que se tenga.

Este autor, citado por Wallace (1991), distingue dos tipos de conocimiento, aquel conocimiento científico que se recibe durante la formación, *research-based theories and techniques*; y aquel conocimiento que se adquiere de la reflexión en la acción, partiendo de situaciones prácticas en las que el propio estudiante es capaz de reflexionar y tomar sus propias decisiones *knowing-in-action* y *reflection*. Este último conocimiento sería el que realmente capacitaría a un profesional a ser competente en su profesión. Schön lo relaciona con el término *artista*, en tanto que, a pesar de cual sea la profesión, se suele catalogar de artista a aquellos profesionales que realmente son competentes, que son expertos en el manejo de situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto. Utiliza este término *artista* porque lo que entendemos tradicionalmente por artista, aquellos que se forman en Bellas Artes, aprenden a partir de la práctica, aprenden haciendo, es

también el caso de los oficios, y se sirven de un guía con más experiencia. Por todo ello, Schön desarrolla la idea del *practicum reflexivo* y el arte de una buena acción tutorial.

Más adelante, y centrándonos ya en el campo de la enseñanza de lenguas, Wallace (1991) nos habla de los mismos conceptos. Parte de la misma teoría que Schön para justificar la necesidad de un profesional reflexivo, dicha teoría trata sobre la distancia que existe entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la práctica, y esta distancia existe porque suelen ser personas diferentes aquellas que se dedican a la investigación y las que se dedican a ejercer como profesores o formadores. También encontramos la misma teoría en Latorre (2003), donde desarrolla cómo la teoría nace de la investigación, y dicha investigación, en la visión tradicional, estaba totalmente desligada de la práctica, la creaban los investigadores, y no los profesores.

Además, Wallace (1991) explica la necesidad de un profesional reflexivo por la explosión que la enseñanza sufrió en el campo de las lenguas extranjeras durante el s. XX fruto de la nueva era de la comunicación. Esta demanda repentina, que implicó una demanda de profesores para la que no estaban preparados, llevó a muchos profesores, que sólo se habían formado como profesores de lenguas, a convertirse en formadores de profesores. Por lo tanto, estos nuevos formadores se forman a sí mismos y se ven obligados a responsabilizarse y hacerse cargo de su propio desarrollo.

El mismo autor distingue tres tipos de modelos de formación:

a) *the craft model*, que corresponde al proceso de aprendizaje de un aprendiz en un oficio, basado en la imitación de las técnicas del maestro.

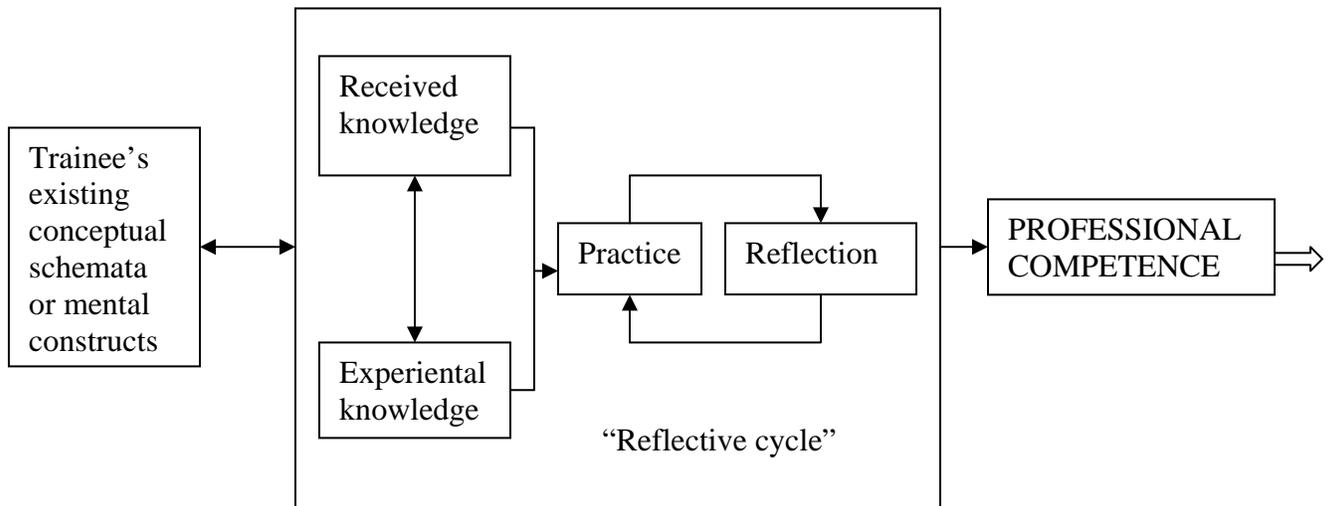
b) *the applied science model* o lo que hasta el momento hemos llamado el conocimiento científico recibido durante la formación, o lo que Schön⁶ llama *technical rationality* o *research-based theories and techniques*, como lo hemos llamado anteriormente.

c) *the reflective model* es lo que Schön llama *knowing-in-action* o *reflection-in action*.

En este caso, el autor que estamos citando, desarrolla el tercer grupo con un gráfico muy claro que representa el modelo reflexivo. Posteriormente se ha representado

⁶ Los términos de Schön están citados por el propio Wallace (1991), por este motivo no citamos la referencia bibliográfica.

este proceso con gráficos muy similares, Kortahagen (2001) que lo llama *proceso cíclico*, pero vamos a centrarnos en el gráfico que presenta Wallace (1991)



Stage 1
(Pre-training)

Stage 2
(Professional education/development)

GOAL

Figura 1. Reflective practice model of professional education/development. Wallace (1991: 49)

En esta figura, en la que se representa el modelo reflexivo, observamos dos estadios para llegar a la meta u objetivo, que es ser competente en nuestra profesión.

El primer estadio corresponde a aquello que los estudiantes o, en enseñanza, los formandos ya tienen de conocimiento. Este conocimiento que posee cada uno, su *background*, y que se ha configurado a través de las diferentes experiencias como profesor, si ya tiene experiencia, como estudiante y como persona. Son todas aquellas *creencias* que llevamos con nosotros fruto de todas nuestras vivencias. Este conocimiento lleva a actuar de una forma, pero la forma en la que se actúa es intuitiva, no hay conciencia del porqué, es decir que la acción puede preceder a la base teórica.

En el segundo estadio interactúan tanto el conocimiento que recibe el formando o *received knowledge*, *research-based theories and techniques* según Schön, y el conocimiento en la acción u observación, *experiential knowledge*, *know-in-action* por

Schön. El ciclo reflexivo o *reflective cycle* hace referencia a la continuidad del proceso que implica la interacción del conocimiento recibido y del conocimiento en la acción. El adquirir esta herramienta, llevará al formando a ser competente en su profesión, puesto que significa un modo de acción de por vida que conlleva a estar siempre atento a la acción en la práctica, a reflexionar sobre ella y, por lo tanto, a ir construyendo un tipo de conocimiento compuesto por lo teórico y lo experimentado.

Wallace (1991) hace una distinción entre dos tipos de formación. *Teacher training or education*, que se refiere a la formación recibida y creada por otros, es decir, por los formadores o teorías; y *teacher development*, que se refiere a aquella formación realizada por el mismo sujeto. Como puede observarse en su modelo reflexivo, el estadio segundo recibe el nombre de *professional education/development*, por lo tanto, es aquel estadio que permite al formando formarse a él mismo, ser autónomo en su formación y evolución, partiendo de la práctica, reflexionando sobre ella y, así, construyendo su conocimiento. Es así, pues, que el formando o profesor llegará a ser competente en su profesión, puesto que se encontrará en un proceso continuo de formación y desarrollo.

Es lo que Schön (1987) llama *profesor como práctico o profesional reflexivo*, o Latorre (2003) *profesores-investigadores*, es decir, el profesor que se encuentra en el aula sea también investigador. Volvemos, por lo tanto, al inicio de esta exposición, en la que se defendía la necesidad de un cambio en el modelo de formación dada la distancia entre los conocimientos que se transmiten, fruto de la investigación, y el mundo del aula, la práctica y realidad a la que se enfrentan los profesores o profesionales.

En el Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes también podemos encontrar la definición de *la investigación en acción* como

(...) un método de investigación cualitativa que se basa, fundamentalmente, en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria.

http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm

Y se destaca como autores principales de esta corriente en el ámbito social al psicólogo social K. Lewin como el creador y a P. Freire.

En el ámbito de la educación se destaca L. Stenhouse y su colaborador J. Elliot quienes introducen el concepto de *maestro investigador*. Como evolución de este concepto Schön (1983) introduce el de *práctica reflexiva*.

De este cambio también nos habla Esteve en varios artículos (2004 a/b). Lo llama *cambio o transformación* en la formación de profesores y se refiere a encontrar un modelo que provoque un *cambio cualitativo*, ya que el modelo tradicional de transmisión de pensamiento aporta muy poco al cambio cualitativo que se espera de una persona en proceso de formación. Este nuevo modelo (Holmes, 1998; Korthagen, 2001; Liebermann, 1998; Wallace, 1991) debe estar más ligado a la realidad del profesor, que parta de sus experiencias vividas, que parta de la persona misma y configure así el saber teórico, a partir de la experiencia, y no a la inversa, que es lo que proponía el modelo tradicional, el cual partía del saber teórico que, a su vez, quedaba desligado de la práctica ya que el profesor no encontraba vínculos de unión entre ese saber y su realidad diaria. Al contrario, el modelo que se presenta trata el aprendizaje a través de la experiencia y la reflexión, es el conocimiento *perceptual*, a diferencia del *conceptual*.

Según Esteve este cambio también nos lleva al *aprendizaje reflexivo* que se basa en la teoría constructivista, "*el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias*" (Ormrod, 2003: 227). Aprender es, por lo tanto, un esfuerzo muy personal por el que los conceptos interiorizados, las reglas y los principios generales pueden consecuentemente ser aplicados en un contexto de mundo real y práctico. La persona se forma dando significado a unos contenidos a través de su experiencia, no recibiendo unos contenidos llenos de significado. Por lo tanto se trata de un aprendizaje basado en la práctica y la reflexión sobre ella. Así es como el sujeto toma conciencia del propio proceso o *conocimiento perceptual*. (Esteve, 2004: 82)

Este nuevo modelo de profesor es necesario porque

(...) necesitamos teorías que nos sirvan de referente para contextualizar y priorizar metas y finalidades; para planificar la actuación; para analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y para tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello.

Si aceptáramos que la enseñanza es exclusiva o fundamentalmente una actividad rutinaria, estática y más bien estereotipada, no necesitaríamos teorías de esas

características; en ese caso, las recetas e instrucciones serían lo más adecuado. Pero ya sabemos que enseñar es otra cosa, y que los planes cerrados rara vez se adecuan a las necesidades de la situación. (Coll y Solé, 1993: 9)

Dado que el aprendizaje reflexivo se basa en las teorías constructivistas, revisamos a continuación el constructivismo en el aula tratado por los autores citados.

2.2.1. EL CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo parte de la idea de que uno, cuando aprende, no lo hace desde la nada, no es una pizarra en blanco en la que el profesor pueda escribir y el aprendiente aprender aquello que el profesor ha escrito. El aprendiente ya posee una pizarra repleta de conocimiento fruto de sus experiencias previas, y el conocimiento nuevo que recibe lo relaciona necesariamente con aquello que ya sabe. Es a partir de estas relaciones - que el propio aprendiente establece-, que sitúa el conocimiento recibido en un espacio determinado, con una forma determinada e, incluso, con un significado determinado. En el caso que no encuentre ninguna relación con lo que ya sabe, tratará ese conocimiento como realmente nuevo, y esto supondrá un reto en la medida en cómo lo integra. La interpretación y comprensión de nuevos conocimientos siempre va a suponer una reestructuración de los que ya tenía, puesto que deberá integrar aquello nuevo estableciendo nuevas relaciones con el conocimiento previo. Este representaría el proceso por el que se *aprende significativamente*, a diferencia del aprender como copiar o reproducir una realidad sin ser capaz de darle un significado fuera de ese ámbito en el que se *ha aprendido*, por lo tanto, sin ser capaz de relacionarlo con lo que uno ya sabe y llenarlo de un significado propio. Como explican muy bien los autores citados, *“no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización que varía, en nudos y en relaciones, a cada aprendizaje que realizamos”* (Coll y Solé, 1993:16) Esta idea ya la defendía Kant en el s. XVIII, la idea de que la realidad no se encuentra fuera de quien la observa, sino que ha sido construida por su propio aparato cognoscitivo.

Por lo tanto, el alumno es el responsable último de su proceso de aprendizaje, es él quien aprende. Es en este punto en el que nos parece imprescindible definir qué es el *aprender a aprender* y la *autonomía*. El Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes define:

*La expresión aprender a aprender hace referencia al desarrollo de la capacidad del alumno para reconocer su **proceso** de aprendizaje, aumentando así su eficacia, su rendimiento y el control sobre el mismo. Para lograrlo, el **aprendiente** debe desarrollar la conciencia metacognitiva mediante el entrenamiento en el uso de las estrategias metacognitivas, que le permitirán:*

- a) tomar distancia respecto al propio proceso de aprendizaje, es decir, observarlo y analizarlo «desde fuera»;*
- b) ser consciente de los propios procesos mentales;*
- c) reflexionar sobre la forma en que aprende;*
- d) administrar y regular el uso de las estrategias de aprendizaje más apropiadas en cada caso;*
- e) alcanzar la autonomía.*

http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm

En la definición también se aborda el cambio en la concepción del aprendizaje enseñanza, desde una visión tradicional que entendía la enseñanza como transmisión de pensamiento o saber a una visión que proviene de la investigación en psicología y filosofía que entiende el aprendizaje como un proceso mucho más complejo en el que participa el alumno de forma activa aportando, como apunta el constructivismo, sus conocimientos previos y dando, así, sentido a lo que aprende, construyendo su propio conocimiento. En la enseñanza de idiomas también se contempla, como hemos comentado en la formación del profesorado, la reflexión por parte del alumno de los procesos mentales que le permiten construir este conocimiento, que no es más que tomar conciencia de las estrategias que posee para realizar este proceso y de las que puede desarrollar. Como el profesor, el estudiante de idiomas puede desarrollar estas capacidades durante toda la vida, es decir, es un proceso visto a largo plazo y de por vida, para ser un buen estudiante independientemente de las transformaciones que sufran las circunstancias y el contexto en el que aprende. Estas estrategias, llamadas también

cognitivas, junto con otros elementos son el objetivo primero de la educación, según postula el constructivismo liderado por J.S. Bruner y basado en las ideas de J. Piaget.

La autonomía en el aprendizaje se describe como la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje, un proceso que pasa a ser consciente y planificado.

(...)Uno de los primeros teóricos de la pedagogía de la autonomía fue M. Knowles (1972, 1990). En el ámbito de la didáctica de las lenguas, H. Holec (1980) define la autonomía como «la capacidad de gestionar el propio aprendizaje»; esta no debe ser entendida como una capacidad innata, sino como una capacidad que se adquiere mediante el desarrollo de las estrategias metacognitivas. (...)

http://cvc.cervantes.es/obref/diccionario_ele/indice.htm

Ser autónomo beneficia al alumno en diversos factores como la motivación, el adaptarse a sus estrategias y estilos de aprendizaje, el ser reflexivo y desarrollar sus estrategias y procesos de aprendizaje y todo ello va progresando, por lo tanto, le va convirtiendo en un mejor aprendiz cada día.

Si aplicamos el concepto de *aprender a aprender*, que en la definición del Diccionario de Términos Clave del Cervantes se centra en el aprendiz de lenguas, en la formación de profesores de ELE, creemos que hay dos cuestiones que destacar:

- 1) el símil del proceso, también se puede comparar con el ciclo reflexivo de Wallace.
- 2) el hecho de que, si en la metodología que aplicamos en las clases de ELE apostamos por este concepto, es decir, que los estudiantes de ELE aprendan a aprender, el propio profesor deberá saber cuáles son sus estrategias, tendrá que estar familiarizado con este concepto y forma de acción para poder guiar a sus estudiantes.

Fijémonos en que el Constructivismo ya nos hablaba de la idea de que el aprendiz debe hacerse cargo de su proceso de aprendizaje, de ser autónomo y que el papel del profesor, por lo tanto, es el de guía.

No podemos dejar de mencionar, aunque no sea el objeto de estudio de este trabajo, pero sí clave en este modelo del profesor reflexivo, la función del tutor. Jérôme

Bruner, partiendo de Vigotsky, desarrolla la idea del tutor como *mediador*, puesto que es el encargado de guiar al formando, o aprendiente, a avanzar en sus capacidades.

A pesar de defender que el aprendiente debe desarrollar su autonomía ejerciendo el control sobre su propio aprendizaje, este proceso se produce en situaciones de interacción con el medio o contexto en el que se encuentra, con sus compañeros y con su profesor o tutor. Esta idea se ha llamado *Interaccionismo Social*, y sus orígenes se encuentran en L.S. Vigotsky (1934), quien sostuvo que, basándose en la teoría constructivista, el aprendiente efectivamente ya posee unos conocimientos y capacidades, nunca parte de cero. La distancia entre lo que ya posee y aquello que puede alcanzar la denomina la *Zona de Desarrollo Proximal* o *ZDP*; y la define como aquel escalón natural al que puede ascender en sus capacidades en un momento determinado o llamado también *el nivel de desarrollo potencial*. Y este ascenso puede ser mucho más productivo o eficaz si se realiza junto a una persona que sea más experta en la materia en la que se esté formando el aprendiente. La función de este mediador es la de guiar al aprendiente hacia el nuevo eslabón, proceso que también se denomina *andamiaje*. Por lo tanto, y como hemos dicho, el objetivo del Portafolio como herramienta de reflexión es el de fomentar un formando investigador sobre su proceso de aprendizaje con el fin de adquirir la autonomía y la habilidad de aprender, pero intrínsecamente ligada a esta herramienta en un proceso de formación inicial está también el papel del tutor, quien participa y forma parte de este proceso. En este estudio nos vamos a centrar en el Portafolio como herramienta para tratar de analizar qué tipos de reflexiones se realizan, pero queda abierta una puerta para una futura investigación, una vez analizados los productos finales de varios Portafolios, analizar y estudiar cuál es la intervención del tutor en estas reflexiones, y cómo puede afectar dicha intervención a las reflexiones de los formandos. Habría muchas cuestiones que tratar: desde qué tipo de tutorización debe realizar y qué efectos tiene, hasta, partiendo de que cada aprendiente posee unas estrategias diferentes, cómo debe adaptarse el tutor y sus intervenciones para acercarse al máximo a aquello que es significativo para el aprendiente; si la intervención del tutor puede modificar la visión y/o reflexión del formando; cuál debe ser el papel del tutor para conseguir un mayor rendimiento, partiendo de la idea (que ya se apunta en mi propia muestra fruto de la reflexión en acción) de que crear un clima adecuado es imprescindible, por lo tanto el

formador y el formando deben situarse en un mismo nivel, para que así el formando se sienta cómodo y no evaluado constantemente por un elemento autoritario, y pueda desenvolverse y expresarse con total libertad, es la idea de simetría que defiende Esteve (2004b) y que se basa en el concepto de co-construcción, Contreras (1991).

Así pues, seguimos defendiendo que el conocimiento se construye, partiendo de la práctica misma del formando, en cooperación con el formador, tutor o mediador, (aunque también con todos aquellos elementos con los que interaccionará el formando) y a partir de una reflexión profunda de lo que hace y, sobre todo, del porqué lo hace. Sería muy interesante ver qué tipo de intervención puede realizar el tutor para guiar de la mejor forma posible al formando en sus reflexiones. Todos estos instrumentos para la reflexión, y otros, se recogen en el Diccionario de términos Clave:

*(...)Las herramientas básicas para poder llevar a cabo una investigación sobre la acción educativa propia son la **observación** y el diálogo con otros profesionales o entre investigadores y docentes, llevados a cabo de modo sistemático y registrado. De este modo, pueden triangularse los resultados obtenidos, esto es, pueden someterse a control cruzado los puntos de vista de profesores, estudiantes y observadores). Es, pues, una investigación cooperativa. Los instrumentos más empleados para la recogida de datos son el diario del profesor, diario de aprendizaje, el informe de clase, la grabación de clases, entrevistas a personas implicadas en el proceso, discusiones en grupo, la creación de un **portafolio** (tanto del profesor como del aprendiente), etc.(...).*

http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm

3. PREGUNTAS QUE GUÍAN EL ESTUDIO

En este capítulo vamos a presentar las preocupaciones de las que partimos para realizar este estudio y cuáles son las preguntas que terminamos planteándonos para el estudio.

El propósito de este estudio es analizar los Portafolios de los formandos de los Cursos de Formación de Profesores de ELE para observar los diferentes rasgos en las reflexiones que realizan y establecer una clasificación en los tipos de reflexión. A partir de la clasificación que emerge se pretenden encontrar vínculos entre los tipos de reflexión y otros factores.

Este propósito parte de las motivaciones que llevan al inicio de este estudio, el interés por desarrollar la capacidad reflexiva en los profesores en formación a través del Portafolio, y de las preocupaciones derivadas de la aplicación de esta herramienta en el curso de formación que se va a describir ampliamente en el apartado sobre el contexto del estudio⁷.

Como se ha desarrollado hasta el momento, queda patente la importancia de que, a parte de tener conocimientos de análisis de la lengua, de metodología, empatía con los estudiantes, etc., un profesor debe tener capacidad para reflexionar sobre su práctica docente para poder ser competente en su profesión. Por lo tanto, si en un curso inicial de formación se evalúa la capacidad de análisis de la lengua, las herramientas metodológicas y todos los elementos antes mencionados se plantea la cuestión de si se debe evaluar también su capacidad de reflexión a partir del Portafolio.

La preocupación de evaluar o no el Portafolio conlleva nuevas preocupaciones como por ejemplo: si el Portafolio persigue que el formando se haga cargo de su proceso de aprendizaje, si es un instrumento para desarrollar la reflexión y la autonomía, lo que implica reconocer que cada sujeto tiene unas estrategias propias ¿no es contradictorio que un sujeto externo evalúe algo que solo le pertenece a él?, ¿qué se debe evaluar del Portafolio?, ¿se deben evaluar la estructura, las muestras y las reflexiones?, ¿cómo

⁷ Descripción del contexto en el que se desarrolla el estudio, pág. 25

evaluar las reflexiones?, ¿a partir de la forma en que reflexiona el tutor que las va a evaluar o del momento en el que se encuentra de su propio proceso como tutor? Pero y si las estrategias del tutor no son las mismas, ¿significa que las del formando son erróneas? Y si dijéramos que el Portafolio se va a evaluar, ¿el sujeto no estaría más pendiente de cubrir unas expectativas que de reflexionar?, ¿no buscaría la demostración de sus conocimientos y la justificación de errores para superar la prueba? Relacionado con esta idea: si hemos defendido la simetría entre formando y tutor para la buena co-construcción de conocimiento, la que permite que el formando se sienta cómodo y relajado para que pueda compartir sin miedo sus reflexiones con un tutor ¿no sería difícil de conseguir si el formando sabe que su tutor evaluará/valorará sus reflexiones? Si tiene que estar defendiendo su imagen, ¿podrá centrarse en la reflexión?

Referente a la preocupación, y todas las cuestiones derivadas, de si se debe evaluar la capacidad reflexiva a través del Portafolio en el contexto en el que estamos, vamos a defender que no. Evidentemente que es un elemento más del curso, como la actuación y la planificación, y por lo tanto, se debe valorar. Pero se puede valorar a través de otras herramientas como son los *feedbacks*, las fichas de observación que realizan cuando observan a sus compañeros, la forma de expresar sus ideas y la capacidad de proponer soluciones alternativas. El Portafolio, en un curso inicial, sería una herramienta complementaria. Además, se presenta como una parte del curso obligatoria, con lo cual no responde a la necesidad del formando de investigar sobre un elemento en concreto de su práctica con el fin de subsanarlo. En este caso, el formando se centra, en general, en todo aquello que le ofrece el curso. Es un Portafolio inicial, que permite al formando iniciarse en la reflexión y en el uso de esta herramienta. Evidentemente, también le sirve para tomar conciencia de diferentes conceptos o actitudes, hacerse preguntas y marcarse objetivos, pero esas características nacen de la propia realización del mismo, y no como elemento motor para su realización.

Por lo tanto, y volviendo al propósito del estudio descrito al inicio, las preguntas que guían el estudio y a las que se pretende dar respuesta son las siguientes:

- 1) ¿Qué clasificación de diferentes tipos de reflexiones emerge de los datos?
- 2) Dicha clasificación o tipología, ¿se vincula con otros factores como: la formación previa del formando o la experiencia en la enseñanza de ELE?
- 3) ¿Los diferentes tipos de reflexión ya se intuyen en el Documento de Partida y las expectativas que plasman en él?
- 4) ¿Hay alguna relación entre la clasificación de reflexiones y su percepción de la herramienta: los objetivos, grado de satisfacción o sensaciones experimentadas?

4. DISEÑO DEL ESTUDIO

En este capítulo vamos a describir el diseño del estudio a grandes rasgos en un primer párrafo para luego centrarnos en el contexto en el que se desarrolla en un primer apartado; al corpus de la investigación en el segundo apartado; y a la clasificación que emerge de los datos en el tercer y último apartado.

Nuestra propuesta consiste en analizar veintidós Portafolios realizados durante el año 2006, se han recogido durante un periodo de seis meses, para determinar si se percibe una clasificación descriptiva de tipos de reflexión. Después vamos a buscar si existen vínculos entre los tipos de reflexión y las ideas previas y las impresiones que tienen los formandos del Portafolio a través del análisis de los mismos Portafolios y de dieciocho cuestionarios que han realizado. Los participantes del estudio: los sujetos de los Portafolios y los encuestados son los mismos. Sin embargo, a pesar de haber estado trabajando durante todo el estudio sobre una base de datos de veintidós participantes solo se han seleccionado algunas muestras de los Portafolios, y los cuestionarios solo pertenecen a dieciocho del grupo total, puesto que se han realizado posteriormente y algunos participantes no han conseguido enviarlo por diferentes motivos.

Por lo tanto, el diseño del estudio es cualitativo en la primera parte donde se analizan y clasifican los Portafolios, y mixto (cualitativo y cuantitativo) cuando se analizan los cuestionarios, dado que contienen preguntas de selección de ítems y preguntas abiertas.

4.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA EL ESTUDIO

Con el fin de que se entiendan mejor los contenidos de los datos describiremos en este apartado el contexto en el que se ha desarrollado el estudio: el primer subapartado consiste en una breve descripción de la Institución; en el segundo subapartado se realiza una descripción más amplia del curso en el que se enmarca el estudio para comprender en

qué condiciones se realiza el objeto de estudio en sí que es el Portafolio; en el siguiente subapartado hay una descripción de la formación, profesión y experiencia en la docencia de ELE de los participantes del estudio, a parte de una descripción más amplia del tipo de estudiantes que en general suelen frecuentar el curso; y, finalmente, en el último subapartado vamos a describir el Portafolio que se realiza en este curso de formación.

4.1.1. LA INSTITUCIÓN

La institución en la que se desarrolla el estudio es una academia privada de idiomas, llamada International House, y situada en el centro de Barcelona.

Cuenta con estudiantes de todo el mundo y todas las edades, y ofrece cursos de inglés, español, francés y alemán como lenguas extranjeras, y también tiene un Departamento de Formación de Profesores de Inglés como lengua extranjera y uno de Formación de Profesores de español como lengua extranjera.

El profesorado debe tener una formación específica en la enseñanza de idiomas, y puesto que la escuela cuenta con los Departamentos de Formación de profesorado, y los cursos de formación gozan de mucho prestigio, el profesorado suele ser seleccionado de los cursos de formación que imparte la propia institución. Por lo tanto, la escuela se nutre de los profesores que ha formado. La metodología de enseñanza por la que aboga el centro está basada en el Enfoque Comunicativo. El profesorado también tiene la posibilidad de realizar una formación continuada asistiendo a diversos seminarios que imparten Profesores de los Departamentos de Formación, así como la asistencia anual de las Jornadas Didácticas que organiza el Departamento de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera junto con la Editorial Difusión.

4.1.2. EL CURSO

El curso en el que se ha llevado a cabo el estudio es el Curso Inicial de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en el Departamento de Formación de

Profesores de Español. Este curso está reconocido por la Universitat de Barcelona Virtual.

A los formandos se les entrega un Certificado de Asistencia al terminar el curso. Más adelante, y después de la evaluación, se les entrega un Informe personalizado y descriptivo dividido en tres partes: 1. se detallan cuestiones relacionadas con la actuación y la planificación de las clases; 2. cuestiones relacionadas con la capacidad reflexiva, su participación en las clases teóricas y prácticas, la realización del Portafolio, etc.; 3. en el último apartado se comenta el progreso que ha experimentado durante el curso y en qué ámbitos ha sido más significativo. En este informe también se especifica el apto o no apto. En el caso de ser diplomados o licenciados también se les entrega un Título de la UB Virtual.

Este curso se ofrece en dos formatos, intensivo y extensivo. Ambos tienen la misma carga lectiva, 120 horas más las horas de preparación de las clases prácticas que deben dedicar los profesores en formación. Estas 120 horas se dividen en una parte teórica, en la que los formandos asisten a clase donde se imparten contenidos relacionados con la metodología, y cuestiones de análisis (más adelante se especificará qué contenidos se tratan), y una parte práctica en la que ellos imparten clases de español a estudiantes extranjeros. En estas clases prácticas los formandos se observan entre ellos cuando imparten las clases y justo después de la sesión se realiza un *feedback* o comentario con la tutora asignada a ese nivel que también se encuentra observando las sesiones. La única diferencia entre los dos tipos de curso, intensivo y extensivo, aparte de la duración, es que en el curso extensivo, que dura seis meses, de enero a junio, con dos días de clase a la semana en horario de tarde, primero se imparte toda la parte teórica, de enero a marzo, y después se realizan las prácticas, de abril a junio. En el caso del intensivo, que dura cuatro semanas, se imparte la teoría por la mañana durante todo el curso, y las prácticas empiezan la segunda semana del curso por la tarde. Hay que destacar que los cursos intensivos realmente son muy estresantes, puesto que los formandos trabajan durante cuatro semanas de manera ininterrumpida y el curso no es compatible con ninguna otra actividad ya que les ocupa la totalidad del día.

Los grupos constan de un máximo de 18 formandos y un mínimo de 12. Las prácticas se realizan en grupos reducidos de 6 a 5 formandos.

El curso tiene, por lo tanto, un bloque **teórico** que, si lo relacionamos con los conceptos tratados en el capítulo anterior correspondería al *received knowledge* según el modelo reflexivo de Wallace (1991), un bloque **práctico** o *experiential knowledge* según el modelo reflexivo ya citado y también consta de un bloque de **reflexión** en el que deben realizar un Portafolio del profesor en formación y los *feedbacks*, que lo relacionaríamos al *reflective cycle*. Pasamos a describir más detalladamente en qué consiste cada una de estas partes:

1) En el **bloque teórico** se tratan los siguientes temas:

- el manejo del aula (gestión y actuación)
- cuestiones metodológicas, basadas en el Enfoque Comunicativo y por Tareas, como: La Presentación del Vocabulario y del Lenguaje; cómo Planificar una sesión o Unidad Didáctica; cómo trabajar cada una de las destrezas en el aula y cómo integrarlas entre sí y en un plan de clase; cómo practicar el vocabulario y el lenguaje, diseñar actividades y analizar métodos/materiales ya existentes; cómo corregir en cada momento según el tipo de actividad y su objetivo dentro de la secuencia lógica del plan de clase; etc.
- cuestiones de análisis sobre: conceptos básicos de adquisición de segundas lenguas; la pronunciación (y cómo trabajarla en el aula); historia de la metodología; análisis del discurso; la competencia comunicativa; cuestiones de gramática (también se ofrecen tres sesiones en las que se dan ejemplos y modelos de cómo tratar los pasados, el subjuntivo y por/para en el aula); etc.

2) El **bloque práctico** tiene un peso muy importante y está estructurado de la siguiente manera: de un grupo de 18 formandos se hacen grupos reducidos de seis formados, por ejemplo, por lo tanto se forman tres grupos de prácticas, con lo cual se organizan tres niveles diferentes de clases de español y cada grupo de prácticas va rotando por los niveles con el objetivo de experimentar el máximo de niveles distintos de español y tratar con diferentes tutoras. Estos grupos reducidos de prácticas deben planificar e impartir clases de español a estudiantes extranjeros que asisten a unas clases en las que ya saben que los profesores están en un período de formación. En un principio, trabajan los seis en grupo e imparten unos 15 minutos cada uno de una sesión de 2 horas,

pero gradualmente el número de formandos que imparte una sesión se va reduciendo hasta preparar las sesiones entre dos formandos e impartir cada uno una hora (en el curso intensivo) o 45 minutos (en el curso extensivo). Por lo tanto, de forma gradual, cada formando va aumentando el tiempo en que debe impartir clases y también el tiempo de clase que debe planificar. Los objetivos de las sesiones que deben preparar son adjudicados por las tutoras de cada nivel y la responsabilidad en la preparación también es gradual: al principio del curso, los formandos reciben un plan de clase muy detallado y a medida que transcurre el curso y van teniendo más información teórica de cómo planificar, diseñar actividades, integrar destrezas, etc. el plan de clase se va reduciendo hasta llegar al final del curso, las seis últimas sesiones prácticas aproximadamente, en las que solo reciben el objetivo de la clase y deben diseñar toda la sesión.

El grupo de seis formandos de prácticas, aunque solo den clase tres o dos formandos, siempre se encuentra en el aula observando a los compañeros junto con la tutora. Para esta observación se les entregan unas fichas de observación que les sirven de guía. Después de cada sesión que imparten se realiza un *feedback* en el que participan los formandos del grupo que estaban dando la clase, los que estaban observando y la tutora. Se analizan tanto cuestiones de actuación como de planificación, selección de contenidos, tipología de actividades, integración de destrezas, entre otros. Este es el bloque práctico propiamente dicho pero, hay que destacar que, en esta parte hay también implícito un elemento importante de reflexión que se lleva a cabo en la observación de los compañeros y los *feedbacks*, puesto que los *feedbacks* son muy exhaustivos y los formandos deben participar. En ellos se comenta todo aquello que ha funcionado y todo lo que no. Se pretende analizar por qué no ha funcionado y cuáles serían las soluciones alternativas para cada una de las situaciones. Todo ello lo deben hacer los formandos dando primero la oportunidad y palabra a los que han dado la clase y en segundo lugar a los que están observando. Solo en tercer lugar es que interviene la tutora aportando esas soluciones alternativas. A parte, va guiando a través de preguntas para fomentar la reflexión de los formandos.

Por lo tanto, y para resumir, en el *feedback* se comenta todo, tanto la actuación de los formandos: cómo se han dado las instrucciones, cuál ha sido la posición del profesor según el tipo de actividad, qué tipo de interacción se ha creado con sus estudiantes, el

contacto visual con todos, la pizarra, etc.; como la planificación: desde las actividades, cómo se han planteado, cómo se han explotado, en qué dinámicas se han realizado, cómo se han corregido, a la secuencia de las diferentes actividades en el plan de clase, la coherencia entre ellas y con el objetivo de la clase, la presentación del lenguaje, el análisis que se ha realizado de la lengua, etc. Todos estos elementos se analizan con precisión, se vuelven a reconstruir las actividades, partes o la sesión si es necesario. Y todo ello se construye entre las aportaciones de los formandos y la guía y aportaciones de la tutora.

3) El curso cuenta también con un **bloque de reflexión** centrado en la realización de un **Portafolio del Profesor** en formación, que trataremos en el apartado correspondiente. Como hemos comentado en el apartado anterior, los *feedbacks* también forman parte del bloque reflexivo y las observaciones que hacen de sus compañeros.

4.1.3. LOS PARTICIPANTES

Los formandos proceden de varias disciplinas, no se les exige haber cursado ni ser licenciados en Filología, Traducción o similares. También son de diferentes edades. Se les realiza una entrevista previa a la inscripción para la que deben haber completado un cuestionario sobre inquietudes y expectativas para la realización del curso, y sobre cuestiones gramaticales, de vocabulario y creencias sobre la enseñanza de idiomas.

Los formandos realizan el curso con objetivos y experiencias muy diversas, pero en general podríamos formar dos grupos para describirlos.

Un primer grupo sería aquel en el que los formandos provienen de una carrera de Filología o Traducción, o con alguna formación específica en la enseñanza de idiomas, y que quieren dedicarse a la Enseñanza de Idiomas en el Estado Español o en el Extranjero, los hay que ya cuentan con experiencia y otros que no la tienen.

Un segundo grupo se compondría por aquellos formandos que tiene una formación muy alejada de la Enseñanza de Idiomas. Estos suelen hacer el curso por dos motivos: o para abrirse puertas a un nuevo ámbito profesional o porque van a vivir en el extranjero y quieren tener una salida profesional inmediata hasta conocer la lengua meta

y el país y poder situarse con su profesión. En este segundo grupo también hay formandos que ya cuentan con alguna experiencia aislada como profesores de español.

Pasamos a realizar una breve descripción de cada uno de los participantes. Contamos con el permiso de todos ellos para utilizar estos datos⁸. En la descripción nos centraremos en las siguientes informaciones, que aparecerán en este orden: su formación, experiencia como profesores de ELE o profesores de otras materias y profesión actual. Los datos se refieren al momento en el que se inscribieron al curso y que ellos mismo facilitaron, por lo tanto, se refieren al curso escolar 2006.

Participantes del curso extensivo 2006:

Noemí: Licenciada en Traducción e Interpretación de Francés/ Italiano/ Japonés. También ha realizado un curso de Corrector Profesional en Español. Tiene experiencia como profesora de ELE durante un curso escolar en un instituto de bachillerato en Francia. Coordinadora en una escuela de idiomas y Traductora.

Norma: Cursando el último curso de Filología Hispánica. Tiene experiencia como profesora de ELE durante un curso escolar en Italia dando clases particulares, y otro curso en Barcelona, también como profesora particular. Además trabaja como educadora y monitora en una escuela de Educación especial.

Emma: Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Helsinki, Finlandia, y Postgrado de Edición. Tiene experiencia como profesora de ELE durante un año en una academia en Helsinki, además de clases particulares. Coordinadora editorial y traductora.

Patricia: Ha estudiado Pedagogía, curso de lenguaje de signos y prácticas de pedagogía. Como experiencia menciona algunas clases particulares en San Francisco y Londres. Unos meses de experiencia como profesora de informática para adultos y niños. Administrativa.

⁸ Consultados los participantes los nombres corresponden a sus nombres de pila en algunos casos y, en otros, a nombres inventados, para cumplir su voluntad de preservar el anonimato.

Rebeca: Licenciada en Filología Hispánica. Sin experiencia como profesora ELE, algunas clases de repaso para niños y las prácticas del CAP. Profesión de atención al público.

Participantes del curso intensivo de mayo 2006:

Maria: Formación CFGS- Integración Social. Experiencia como profesora de ELE durante diez meses en una academia en Barcelona.

Débora: Licenciada en Filología Hispánica y CAP, asistencia a varios talleres de profesores de ELE en la universidad. Experiencia como profesora de ELE en Francia y Barcelona durante un año y clases particulares en Francia e Italia. También ha creado materiales didácticos y ha trabajado de correctora. Asistente de español en Francia.

Leticia: Licenciada en Filología Inglesa y en Traducción e Interpretación. Experiencia como profesora de ELE en Finlandia tanto para adultos como para niños, y profesora de inglés en Barcelona y Finlandia. Profesora.

Helena: Curso de Formación de Monitor, cursando el 1º año en Pedagogía. Experiencia como profesora de ELE en clases particulares en Italia, y unas clases de introducción a la lengua y cultura española en Wales. Trabaja en una cooperativa de servicios culturales.

Participantes del curso intensivo de julio 2006:

Mireia: Cursando Administración y Dirección de Empresas. Sin experiencia como profesora de ELE. Estudiante.

Elena 1: Licenciada en Filología Alemana. Experiencia como profesora de ELE para escolares en una escuela privada en Alemania y Beca como auxiliar de conversación.

Mary: Licenciada en Traducción e Interpretación de Inglés y Francés, CAP, Curso de comercio exterior y de Secretariado Internacional Bilingüe. Sin experiencia como profesora de ELE, profesora de inglés para niños durante un curso escolar. *Product manager* en mayorista de accesorios para móviles.

Participantes del curso intensivo de agosto 2006:

Andrés: Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Participó en un programa de intercambio lingüístico en catalán organizado por la Generalitat y durante unos meses hizo de profesor de conversación con una estudiante erasmus italiana. Periodista

Álex: Licenciado en Traducción e Interpretación. Sin experiencia como profesor de ELE, sí de profesor particular de inglés. Estudiante

Elena 2: Licenciada en Humanidades y 1º Ciclo en Filología Clásica. Experiencia como profesora de latín y sintaxis española en la educación secundaria durante tres meses. Correctora editorial.

Caty: Cursando el 5º año en Etnolingüística en Polonia. Profesora de ELE desde finales de 2005 en un Colegio en Polonia, además de clases privadas de francés, español y claqué. Profesora de ELE y estudiante.

Roser: Traducción e Interpretación, sin experiencia como profesora de ELE, sí como profesora particular de repaso para estudiantes de primaria. Estudiante.

Participantes del curso intensivo de septiembre 2006:

Marta: Licenciada en Historia, 1º Curso de Ciencias Políticas en Italia y CAP. Alguna experiencia ocasional como profesora de ELE en Italia. Experiencia como profesora de Humanidades, Italiano, Historia, Arte y Geografía durante un curso en Italia para adolescentes en un centro social. En paro.

Tanit: Licenciada en Filología Inglesa y CAP. Experiencia como profesora de ELE e inglés en una academia de Barcelona durante un año y tres meses. Profesora de ELE.

Claudia: Dos años de la licenciatura en Traducción e Interpretación. Sin experiencia en ELE. Telefonista y recepcionista.

Lidia: Trabajo Social. Experiencia como profesora de ELE en clases particulares en España, en Londres cuatro meses en la universidad. Trabajadora Social.

Laia: Licenciada en Filología Inglesa, CAP, Técnico Especialista en Relaciones Públicas, Diplomada en Publicidad, Máster en Traducción inglés/español, curso de

Corrección de textos orales y escritos en catalán. Experiencia como profesora de ELE en la Escuela de Adultos y clases de aprendizaje de lecto-escritura. Profesora de inglés.

4.1.4. EL PORTAFOLIO APLICADO EN ESTE CURSO

El Portafolio que se lleva a cabo en el curso cuenta con tres partes. La primera es el Documento de Partida; la segunda parte se compone de tres muestras (dos que deben seleccionar del diario que realizan durante el curso y una libre) con sus respectivas reflexiones; y la última parte resulta ser la Reflexión Final. Vamos a ver ahora cada una de estas partes más detalladamente y cómo se plantean en el curso:

1. El primer día del curso deben entregar un *Documento de Partida*, en el que desarrollan ideas como las siguientes:

- *¿Por qué he decidido hacer este curso?*
- *¿Qué espero del curso?*
- *¿Cuál creo que es el papel del profesor?*
- *¿Qué debe saber?*
- *¿Qué debe hacer en clase?*
- *¿Cuál creo que es el papel del alumno?*
- *¿Cómo concibo la enseñanza de idiomas?*
- *Experiencia*

Este documento corresponde a aquello que aportan los formandos antes de empezar este proceso de formación, es decir, a aquel conocimiento consciente fruto de sus experiencias. Bajo la terminología utilizada por Wallace (1991), sería el estadio primero o *pre-training*, o el conocimiento previo que siempre tiene un ser humano según el constructivismo. También corresponde a aquel primer bloque que menciona Esteve (2004a) cuando trata las diferentes partes del Portafolio, bloque que consiste en describir de dónde se parte y qué pretende conseguir.

2. El segundo apartado corresponde a las *Muestras* y la *Reflexión sobre las Muestras*. Para la recogida de las muestras, se les entrega un diario en el que se les invita a escribir cada día para ir siguiendo de cerca el proceso que van experimentando. El

diario es personal, no deben entregarlo a nadie, y no se controla que lo realicen o no. También se les sugieren unas preguntas o ideas que les pueden servir de guía, aunque en el diario pueden escribir lo que quieran y en el formato que quieran:

- *Cómo me he sentido*
- *Los conceptos que he aprendido hoy son*
- *Los conceptos que intuía o sabía*
- *Lo que ha resultado diferente de lo que pensaba*
- *No me ha quedado claro*
- *Define en una frase o dos lo más importante de la sesión teórica/práctica.*

De su diario, deben seleccionar dos muestras durante el curso y acompañarlas de una reflexión, las ideas guía para la reflexión son:

- *¿Por qué la he elegido?*
- *¿Qué efecto está teniendo sobre mi formación?*
- *¿Qué voy a hacer a partir de ahora?*

Una muestra la entregan a mitad del curso y la segunda al final. Estas dos muestras que entregan durante el curso son revisadas por la tutora que les ha sido adjudicada. La tutorización consiste en leerlas y si la tutora lo considera necesario les añade algunas sugerencias o preguntas que puedan ampliar su reflexión o desarrollar más un apartado que queda poco claro, o poco ejemplificado. Estas dos muestras las vuelven a mandar revisadas y ampliadas, respondiendo a la tutorización, en el Portafolio final.

Una vez terminado el curso tienen un plazo de dos semanas para realizar y entregar una *muestra libre* junto a su reflexión. Esta muestra puede estar seleccionada del diario que han realizado durante el curso, de una lectura relacionada con la enseñanza de ELE, de una experiencia previa, de una planificación de una clase o unidad didáctica, etc. Esta tercera muestra no es tutorizada.

3. El tercer apartado corresponde a la *Reflexión Final*, que entregan con la muestra libre, es decir, dos semanas después de haber terminado el curso, y con el Portafolio Final. Para esta Reflexión Final se les sugieren estas preguntas:

- *Crees que hacer el Portafolio te ha ayudado a: reflexionar y ser consciente de tu evolución y de tu proceso de aprendizaje y responsabilizarte de este proceso; ver que es una tarea que puedes seguir realizando en tu carrera profesional como parte de una formación continua.*
- *¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?*
- *De los objetivos marcados en el punto de partida, ¿cuáles has conseguido? ¿cómo ha cambiado tu visión de la enseñanza de idiomas?, ¿qué objetivos te marcas para el futuro?*

El objetivo de este apartado corresponde a la toma de conciencia por parte del formando de si ha conseguido aquellos objetivos que se marcaba y describía en su Documento de Partida. También pretende que se marque otros objetivos para el futuro y a partir de la situación actual en la que se encuentra después de este proceso de aprendizaje, con el fin de iniciar otro ciclo reflexivo y formativo.

4.2. LOS DATOS

El presente estudio se basa en veintidós Portafolios del Profesor en formación recogidos durante un período de seis meses, de abril a septiembre de 2006. Se han recogido Portafolios de participantes de cursos de formación extensivos e intensivos. Se han seleccionado Portafolios de formandos de los dos sexos, de diferentes formaciones y con diferentes experiencias. La selección de los Portafolios se ha basado en todos aquellos que, como tutora del curso, he recibido para tutorizar. Por lo tanto, la base de los datos corresponde a la realidad a la que me he enfrentado. Se puede notar la casi ausencia de datos de formandos de sexo masculino, como de formandos de edades no comprendidas entre veinte y treinta años aproximadamente. Por este motivo no se hace referencia a estas características para el análisis de los datos. Tampoco se ha partido de unas hipótesis previas o conceptos predeterminados para el estudio, por lo tanto, no se han buscado aquellos Portafolios que demostraran mejor esas hipótesis, de entre todos los formandos de los cursos.

La segunda parte del estudio se basa en dieciocho cuestionarios realizados entre dieciocho de los veinticuatro sujetos de los Portafolios. Los cuestionarios se han enviado

en los últimos dos meses, noviembre y diciembre de 2006. Los cuestionarios contienen preguntas de selección de ítems y preguntas abiertas.

4. 3. LA CLASIFICACIÓN

En este apartado vamos a describir la clasificación que hemos realizado de los diferentes tipos de reflexión y que emerge de los datos. La clasificación es propia, se ha construido a partir de las características de las reflexiones. Hemos agrupado los diferentes tipos de reflexión en tres grandes bloques. Evidentemente se podrían hacer subgrupos dentro de cada bloque, puesto que cada reflexión es diferente y el análisis podría ser mucho más exhaustivo. Pero el objeto de este estudio es realizar una clasificación amplia y general, cuyos rasgos se observan de forma muy inmediata cuando se lee una reflexión.

Como hemos comentado, para la clasificación que emerge de los datos no partíamos de ninguna clasificación previa. Una vez realizada la clasificación sí hemos buscado alguna clasificación de reflexiones realizada hasta el momento para poder cotejar algunos rasgos y encontrar puntos en común. Se trata de una clasificación que realiza Schön (1987), que consiste en una descripción de los diferentes resultados del aprendizaje de un practicum reflexivo guiándose por las experiencias de los estudiantes en los talleres de diseño arquitectónico. Dicha clasificación es:

Cada una de las siguientes oposiciones identifica los dos polos de un eje en los que puede desembocar el aprendizaje de un estudiante:

- **Vocabulario en circuito cerrado/ comprensión sustantiva.** *Un estudiante puede que no sea capaz de hacer otra cosa que repetir las palabras que ha aprendido, conectándolas entre sí pero no con algún tipo de experiencia o acción; o puede que adquiera una comprensión sustantiva de los procesos a los que se refieren esas palabras.*
- **Procedimientos parciales/comprensión integral.** *Un estudiante puede aprender a desarrollar procedimientos moderados (...) sin ser capaz de integrarlos en un proceso global de diseño. O puede aprender a combinar muchos procedimientos parciales diferentes en una red coherente de movimientos, consecuencias e implicaciones.*

• **Estrecho y superficial/ ancho y profundo.** *Un estudiante puede aprender solamente a resolver el problema de un proyecto concreto o puede aprender a verlo, de modos diferentes y a distintos niveles, como un modelo para la práctica futura; en último término, como un ejemplo de una forma de diseñar aplicable a cualquier situación de la práctica.*

• **Sobreaprendizaje/ representaciones múltiples.** *Un estudiante puede adoptar el punto de vista sobre el diseño que defiende un tutor como si se tratase del camino correcto a seguir, entregándose a él como un auténtico devoto- “sobreaprendiéndolo”- o puede verlo como un punto de vista, una forma de pensar y de hacer que debe ser analizada críticamente y yuxtapuesta y combinada con otros puntos de vista.” Schön (1987: 155)*

Estos cuatro pares de conceptos u opuestos que presenta Schön los hemos relacionado con la clasificación que emerge de los datos, que presentaremos a continuación, y, a pesar de no habernos basado en la clasificación de Schön para crear la que se presenta en este estudio, sí hemos encontrado puntos en común. Podríamos decir que la primera categoría que vamos a presentar, las **Reflexiones abiertas**, se relaciona con los conceptos: *comprensión sustantiva e integral, aprendizaje ancho y profundo y representaciones múltiples*, es decir, en el segundo concepto de cada par. La categoría siguiente que vamos a presentar: **Reflexiones descriptivas**, se relaciona con los conceptos: *vocabulario en circuito cerrado, procedimientos parciales, aprendizaje estrecho y superficial y sobreaprendizaje*, por lo tanto en los primeros conceptos que aparecen de cada par. La última categoría que presentaremos, las **Reflexiones basadas en la afectividad**, no las relacionamos con los conceptos de Schön. Puesto que esta categoría se fundamenta en un motivo principal para la reflexión, que no trata sobre los contenidos de la materia, sino sobre la afectividad, no hemos encontrado puntos en común con las categorías que presenta Schön, las cuales sí están basadas en los contenidos de la materia y cómo se procesan.

Como hemos anticipado, la clasificación que emerge de los datos que forman el corpus de este trabajo se compone de tres grandes bloques de tipología en las reflexiones. Esto no significa que en un mismo Portafolio, es decir, en un mismo sujeto, no puedan

darse más de uno o incluso los tres tipos de reflexión, pero en general predomina siempre un tipo.

La transcripción que haremos de las reflexiones de los Portafolios Finales de los sujetos es estricta, no hay ninguna manipulación de los datos. Las muestras que van a aparecer en el apartado siguiente en Análisis de los Datos han sido tutorizadas durante el curso con preguntas que pretendían incitar el desarrollo de temas, la reflexión, la justificación o la toma de conciencia de diferentes conceptos. Dado que el objeto de este estudio no es la función tutorial y los efectos que tiene en la reflexión del formando, se han eliminado las intervenciones del tutor, pero se ha dejado la muestra en su formato/resultado final. Como se ha comentado antes, la tipología de reflexiones que emerge de los datos está basada en unos rasgos generales que se perciben incluso antes de la acción tutorial y perduran después de dicha intervención.

Pasamos a describir cada uno de los tres tipos de reflexión. Para ello, primero detallaremos la clasificación que hemos percibido y, en segundo lugar, la cotejaremos con los términos que utiliza Schön. Como nuestra clasificación no está basada en la de Schön, ambos modelos no se corresponden, por lo tanto, solamente se han buscado puntos en común para dar más rigor al estudio.

A) Reflexiones abiertas (van hacia fuera):

En este tipo de reflexiones, el profesor en formación utiliza toda su persona para la reflexión: aquellas experiencias pasadas que ha tenido como estudiante de lenguas, aquellas que ha vivido como profesor, aquellas en otros ámbitos e, incluso, aquellas que han configurado su propia personalidad, la cual, se cuestiona o detalla porque le parece que afecta en sus clases, ya sea positiva o negativamente. Por lo tanto, el sujeto de reflexión es un todo, son aquellos conceptos teóricos tratados, es su persona, las diferentes experiencias vividas no sólo en el ámbito estrictamente educativo sino también existencial.

Cuando digo que van hacia fuera, para diferenciarlas del último tipo de reflexión que veremos, - que las vamos a llamar reflexiones basadas en la afectividad-, me refiero a que estas reflexiones, dudas, cuestiones y conclusiones a las que llegan los formandos,

tienen el objetivo de repercutir en el aula, es decir, a pesar de ser reflexiones por ejemplo de su propia personalidad, el objetivo final de la reflexión es el análisis de una situación ocurrida en el aula. Por lo tanto, las reflexiones, aunque a veces introspectivas, van dirigidas hacia el estudiante, hacia la actuación del profesor en el aula, sus clases, hacia su práctica docente. Por este motivo le adjudicamos la figura en espiral, un espiral que parte de un punto y va hacia fuera, que implica que el campo abarcado cada vez es mayor, que partiendo de un elemento concreto, el sujeto lo relaciona con diferentes conceptos, experiencias y reflexiones para llegar a una conclusión amplia y aplicable a otras situaciones. Las reflexiones permiten observar la capacidad de crear conceptos nuevos partiendo de la observación de la práctica, permiten observar la capacidad de sacar conclusiones propias y generalizables a otros contextos.

En el caso de aquellas personas que se basan en toda su persona hemos detectado en algunos casos, pocos, que sus reflexiones van más allá de temas tratados en el curso y llegan a conclusiones y reflexiones muy amplias que implican temas nuevos, puesto que son capaces de relacionar elementos ocurridos en el aula y que se han comentado durante el curso con otros temas que quizá no se han desarrollado en profundidad, debido al carácter inicial del curso. Las hemos denominado como aquellas reflexiones que abren puertas a nuevas reflexiones, no hay un discurso *circular, repetitivo y cerrado*, en terminología de Schön (1987), sino que sería en espiral, cada vez más amplio, y quedaría abierto.

Este tipo de reflexión demuestra que el sujeto es capaz de, a partir de un acontecimiento ocurrido en la práctica, reflexionar, relacionarlo con conocimientos teóricos y extraer su propio conocimiento fruto de este proceso, en el cual, como ya hemos comentado, interviene todo su bagaje, toda su persona.

B) Reflexiones descriptivas:

En este caso, las reflexiones se centran básicamente en los conceptos teóricos. Las reflexiones son una especie de resumen de todo aquello tratado tanto en las clases teóricas como, sobre todo, en la parte práctica y de reflexión posterior (*feedback*). Es una repetición de todo aquello que dijeron los compañeros y la tutora, como una especie de

sistematizar. En este caso el discurso es *circular y cerrado*, según Schön (1987), en contraposición al discurso descrito en el apartado anterior. En esta clasificación también cabe diferenciar aquellos discursos que son meramente repetitivos de lo que se ha ido diciendo durante el curso, y aquellos en los que el estudiante demuestra una comprensión amplia de los conceptos a partir de una experiencia en el aula. En general, este tipo de reflexión es descriptivo y lineal, por esta razón las identificamos con el símbolo de una flecha. También hay que destacar que en estas reflexiones hay una casi total ausencia de los sentimientos, experiencias previas y características personales del sujeto. Las descripciones se centran en contenidos de curso, y el propio sujeto de esas reflexiones parece estar ausente, en la medida en que no hace referencia a sí mismo. No aparecen divagaciones propias que lleven al sujeto a reflexionar sobre otros conceptos que no sean los tratados durante el curso, y los temas reflexionados se tratan en las dimensiones tratadas durante el curso.

Este tipo de discurso demuestra una toma de conciencia de los errores y una posibilidad para solucionarlos, que suele corresponder a la propuesta en los *feedbacks*.

C) Reflexiones que se basan en la afectividad (van hacia adentro):

Por último, hay reflexiones que básicamente se centran en el propio sujeto, que giran en torno a cómo se siente el formando y su propio proceso de aprendizaje. Hay reflexiones que se basan en sus sentimientos en el aula, otras que lo hacen en sus sentimientos con respecto al curso, pero pocas lo relacionan con sus clases o estudiantes. Es decir, tratan temas como la relación con sus compañeros, la intensidad del curso, cómo afecta a su estado de ánimo, etc. Estas reflexiones están centradas en los sentimientos del propio sujeto, ya sea en el aula, como profesores en prácticas, ya sea en relación al propio curso. En esta ocasión, a este tipo de reflexión le hemos adjudicado la figura de espiral, como el tipo A de reflexiones abiertas, pero en este caso la espiral gira en el sentido contrario, en vez de ir hacia fuera, va hacia dentro. Como ya se ha comentado al principio de este apartado, hay sujetos que realizan dos o tres tipos de

reflexiones, pero es significativo destacar que tanto en este tercer tipo de reflexión como en el segundo, hay sujetos que sólo realizan este tipo de reflexión. Es decir, en este tercer tipo hay sujetos que compaginan reflexiones sobre contenidos y reflexiones sobre sus emociones, pero los hay que todas las reflexiones se basan en sus emociones, en cómo perciben este proceso de aprendizaje. En el tipo B hay una casi total ausencia de las reflexiones afectivas

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Este capítulo que trata del análisis de los datos lo vamos a dividir en cuatro apartados. En el primero vamos a tratar la tipología de reflexiones planteada tras el análisis de los datos, se va a ejemplificar con fragmentos de muestras y comentarios sobre las mismas. En este apartado se analizan los datos necesarios para responder a las preguntas 1 y 2 que guían el estudio. En el segundo apartado vamos a tratar los Documentos de Partida, organizados según la tipología establecida. Dicho apartado consiste en analizar los datos para responder a la pregunta 3 del estudio. En el tercer apartado vamos a analizar los resultados de los cuestionarios y trata de responder a la pregunta 4 de nuestro estudio. Y, finalmente, en el cuarto apartado se recogen los resultados finales del análisis de todos los datos planteados en los apartados anteriores y se responde directamente a las preguntas del estudio.

5.1. LAS MUESTRAS DE PORTAFOLIOS

En este apartado veremos fragmentos de las reflexiones de los formandos con la finalidad de responder a las preguntas 1 y 2 del estudio que tratan sobre la categoría de reflexiones que emerge de los datos. En el caso de la pregunta 2, se responde a partir de la primera y los datos que tenemos de los participantes⁹. Hemos clasificado las muestras en tres bloques, siguiendo la tipología establecida en este estudio. Puesto que había que hacer una selección, ya que se han manejado muchos datos, en cada bloque se van a presentar cinco muestras¹⁰ que ejemplifican cada tipología. Esto significa que en estas muestras no queda reflejada la totalidad de los veintidós Portafolios y participantes utilizados como datos. A pesar de no quedar reflejados por una cuestión de formato, del total de veintidós participantes y tras el análisis de los rasgos predominantes de sus

⁹ Consultar la información de los participantes en el apartado 4.1.3 *Los participante*, pág. 30 dentro del capítulo 4 que trata el *Diseño del Estudio*.

¹⁰ En el último bloque, que corresponde a las reflexiones de tipo afectivo, hemos seleccionado seis ya que una de las seleccionadas es muy breve.

reflexiones ubicamos cinco participantes en el primer tipo (tipo A o reflexiones abiertas), diez en el segundo (tipo B o reflexiones descriptivas) y siete en el tercero (tipo C o afectivas). Se han seleccionado los fragmentos más significativos o que mejor demuestran la tipología que ejemplifican.

Las muestras que se presentan son fragmentos de una reflexión mayor, por esta razón y con el fin de explicar mejor en qué contexto se produjo cada reflexión van acompañadas de una explicación.

A) Reflexiones abiertas:

Vamos a empezar con el tipo de reflexiones A o abiertas que, recordemos, se caracterizan por ser reflexiones en las que aparece el sujeto que reflexiona, y dicho sujeto es un todo, partiendo de la observación de elementos concretos de la práctica en estas reflexiones se observa una capacidad de crear conclusiones propias y generalizables, aplicables a otros contextos. En estas reflexiones también aparecen conceptos nuevos, en el proceso reflexivo el formando llega a conclusiones que le obligan a plantearse conceptos nuevos que antes no se había planteado.

En este apartado se incluyen cinco muestras de esta categoría, que corresponden a los cinco diferentes participantes de los veintidós totales que ubicamos en esta categoría dados los rasgos predominantes de sus reflexiones.

(...) siempre me he preguntado sobre la importancia de la gramática en la enseñanza de idiomas. Yo me he criado en España y de pequeña aprendí finés en casa, pero hasta los 19 años no fui consciente de la gramática (antes de asistir a esta clase era de las que decía “hablo finés pero no sé la gramática”). Fue entonces cuando me di cuenta que tenía errores fosilizados que me han sido muy difíciles de corregir. Muchos de estos errores me los corregía mi madre, pero supongo que por “pereza” mental yo seguía cometiendo los mismos fallos y como mi madre ya entendía lo que quería decir, yo no sentía la necesidad de reformular mi enunciado (retroalimentación negativa). Pero ahora que he estudiado la gramática del finés, soy consciente de los errores que cometo y noto que a veces me resulta más difícil hablar, precisamente por eso, porque se me escapan errores y yo misma me entorpezco mi propio discurso. Quiero decir que antes quizás mi discurso no era preciso, pero era fluido; pero ahora hay situaciones donde no es tan fluido porque soy consciente de que no es preciso.

Explico todo esto porque al principio de esta clase pensaba que la gramática no es importante para aprender un idioma porque en mi caso he tenido la sensación de que conocer la gramática ha entorpecido muchas veces mis intentos de comunicación. Pero seguramente el problema han sido los errores fosilizados y sobre todo las interferencias de la L1

.....

(...)He escogido esta clase porque justo dos días después, en clase de italiano, pude analizar cómo mi profesora nos presentaba un tiempo verbal nuevo: el trapassato prossimo (analizando cómo presenta las clases mi profesora de italiano, no sólo estoy aprendiendo el idioma, sino que también puedo aplicar lo que aprendemos en las clases de ELE, desde dos puntos de vista, el del alumno que aprende una lengua nueva y el de futura profesora). (...)

Emma

Estas diferentes muestras de reflexión de un mismo formando nos sirven para ejemplificar el tipo de reflexión A, en las que el sujeto que reflexiona utiliza su experiencia para reflexionar sobre contenidos teóricos. Vemos que en la primera muestra reflexiona sobre su experiencia en el aprendizaje del finés casi de forma nativa e inconsciente al principio y de forma más consciente después, para cuestionarse sus creencias sobre la importancia de la gramática y su evolución al respecto. Todo ello motivado por una sesión que trata sobre las cuestiones de gramática. Y en la segunda muestra también podemos observar cómo aprovecha sus clases de italiano que recibe como estudiantes para analizar las cuestiones metodológicas que va aprendiendo en el curso. Por lo tanto, es un ejemplo del tipo de sujeto que en sus reflexiones conecta diversas facetas de su vida y sus diversas experiencias, un ejemplo del tipo de reflexión que parte de un elemento concreto y lo generaliza y traslada a otros contextos con el fin de comprenderlo mejor y llegar a sus propias conclusiones.

(...) Otro motivo por el cual me he dado cuenta de que tenía esta creencia acerca de los debates es el hecho de que personalmente no me gusta opinar en público, pero es un error pensar que todos somos iguales. Esto me lleva también a tener en cuenta que mis alumnos pueden tener caracteres distintos y proceder de culturas diversas que hagan que no se comporten de la misma manera en clase (por ejemplo, quizás hay alumnos que interaccionan menos oralmente por su forma de ser o lastre cultural). Si tengo eso en cuenta podré, a mi entender, buscar más fácilmente recursos que puedan ayudar al alumno a participar activamente en clase y aprender más, o, por lo menos, no pretender que todos los alumnos me respondan de la misma manera. En una de mis prácticas del nivel Elemental, me encontré con una alumna que no quería hablar delante de los demás y que incluso parecía que le molestase que la profesora le preguntase en clase abierta. Al

estar poco tiempo con este grupo no puedo afirmar cuál era el motivo para ello (podía ser inseguridad, vergüenza, miedo, cuestiones culturales,...), pero ahora se me ocurre que si tenemos en cuenta que a esta persona le cuesta comunicarse en español por factores extra-lingüísticos, la podríamos ayudar graduando su participación oral en clase. Es decir, inicialmente no hacer que hable excesivamente en clase abierta y potenciar que lo haga primero en parejas o pequeños grupos.

Norma

En este caso, vemos cómo la reflexión parte de cuestiones no solo ocurridas en el aula sino que intervienen factores personales que le ayudan a plantearse elementos de gran importancia en el aula, su forma de reflexionar le conduce a nuevas puertas de reflexión. De un tipo de actividad, el debate, y de su propia experiencia llega a reflexiones de tipo afectivo en el aula, teniendo en cuenta todos los elementos que tienen un papel muy importante en el aula, como la motivación, la autoimagen, etc. y el papel del profesor como guía y creador de las condiciones adecuadas para el aprendizaje. También busca soluciones con las herramientas que conoce. En este caso, a diferencia del tercer tipo que veremos de reflexiones, el sujeto reflexiona sobre su propia personalidad y carácter con el fin de comprender mejor al alumno.

Luego aparece el hecho de trabajar en grupo, que también forma parte de mi aprendizaje en este curso. Al fin y al cabo, en una clase siempre se trabaja en grupo si se pretende conseguir una interacción con los alumnos. Así trabajamos el acostumbrarnos a escuchar a los demás, para tenerlos en cuenta y que todos sigan el ritmo, no abandonarlos en un punto y dejarles que se pierdan. Tenemos que escuchar a nuestros alumnos para poder trabajar con ellos; de modo que también tenemos que escuchar a las personas con las que trabajamos, justamente para poder continuar haciéndolo, mejorando la calidad del proceso y resultado, así como de la relación entre los compañeros. A veces es necesario pararse y observar lo que sucede, aclarar los malentendidos y eliminar los malos rollos. Todos tenemos nuestros caracteres y nuestras cosas, pero si debemos trabajar juntos, es mejor trabajar primero el aspecto relacional para que el proceso se haga sin tensiones. Lo sucedido en el otro grupo nos ha hecho trabajar más este aspecto. Estoy aprendiendo mucho de mi grupo y de mí misma. En lo referente a cómo afecta el elemento afectivo en el proceso aprendizaje-enseñanza creo que puede llegar a afectar mucho. Si no se crea un buen ambiente de trabajo, la predisposición a aprender y a enseñar puede ser inferior, de modo que mermará el proceso de aprendizaje-enseñanza. Esto afecta a la motivación, la confianza, el respeto... de ambas partes (profesor-alumno), factores determinantes en este ámbito. Incluso aplicar la técnica que se utiliza en el feedback: dejar posibilidad a la autocorrección, después a la corrección del grupo y, por último, a la mía como profesora. Así, todos tienen la posibilidad de reflexionar y demostrar lo que han aprendido, en vez de dárselo todo mascadito, negándoles la posibilidad de autonomía

(sientes dependencia de la otra persona, que crees que posee la verdad absoluta). Además, de esta forma se evitan sensaciones negativas: se evita corregir algo de una persona que ya se ha dado cuenta de su error.

Débora

En este formando vemos cómo llega a conclusiones respecto al trabajo en grupo, -veremos en el apartado de reflexiones afectivas cómo se trata el mismo tema desde otra perspectiva-, pero en este caso es capaz de extrapolar la experiencia a otras situaciones, al aula en particular, y analizar el objetivo de trabajar en grupo.

En esta muestra también hay una puerta a la reflexión sobre la afectividad en el aula, a partir de su experiencia en el aula y como persona, se plantea cuestiones referentes al alumno que no se trataron en profundidad durante el curso, por lo tanto, es capaz de plantearse cuestiones propias. Esta reflexión propia la encontramos, en primer lugar, cuando dice *“pero si debemos trabajar juntos, es mejor trabajar primero el aspecto relacional para que el proceso se haga sin tensiones”*, y más adelante trata el tema directamente, ampliándolo, fruto de una pregunta que se le hizo en la tutorización.

(...)Yo creo que la clave está en sentir que los alumnos confían plenamente en mí y, sin embargo, al mismo tiempo, son capaces de entender y tolerar el más fatal de mis errores. Yo creo que es importante que ellos no se sientan como alumnos, lo mejor es que el profesor pase desapercibido, que sea únicamente una ayuda, la corrección de errores debería pasar por ellos mismos, o con ayuda de sus compañeros, la explicación de palabras nuevas entre ellos, las discusiones entre ellos (como los debates), el uso y la forma debe ser también descubierta por ellos, el profesor sólo necesita entonces comprobar que han entendido todo, y si no es así adoptar las medidas necesarias para que lo entiendan mejor. Igual como en los partidos es el mejor árbitro aquel que ha llevado el juego sin hacerse de notar, el profesor debe estar sin estar. Se consiguen varias cosas:

Los alumnos pierden miedo, participan sin temor a decir algo que no tiene mucho sentido, preguntan todas las dudas, sin miedo a interrumpir la clase, de manera que el profesor sabe como llevar la clase y es consciente en todo momento de “dónde se han quedado”. El profesor debe estar ahí sobre todo en la monitorización, el único momento donde preguntan los más tímidos y donde el profesor se gana la confianza de los alumnos. El profesor es un guía cercano, no una persona inaccesible y autoritaria. Una buena relación con los alumnos se consigue dándoles autonomía

Elena 1

En esta muestra el sujeto analiza detalladamente los beneficios de la figura del profesor como guía y el dar al estudiante autonomía. Esta reflexión nace de sus primeras

experiencias en el aula, en las que su papel fue de profesor centro, profesor que lo controla todo. Esta experiencia hizo que se sintiera muy alejada de sus alumnos, y también que se sintiera mal. Ello condujo a plantearse el cómo ganarse la confianza de los alumnos y crear un buen clima de clase. Por lo tanto, sin utilizar tecnicismos o el formando está tratando la afectividad, la relación de simetría entre profesor y alumno. Aunque no indague sobre esta idea, está relacionando, a partir de su experiencia en el aula, el papel del profesor con la motivación del estudiante.

Cuando empecé el curso ya sabía que teníamos que trabajar en grupo y pensé que sería eso precisamente lo que nos enriquecería y nos daría la oportunidad de ampliar nuestros conocimientos y de recopilar un sinfín de ideas originales de cada uno de nuestros compañeros. Sin embargo, lo que en realidad he encontrado ha sido un ímpetu y un gran derroche de energía por imponer una idea. Los primeros días fueron los más difíciles, quizás por el hecho de que la elección del grupo no se hizo mirando la psicología de cada uno de nosotros y nos hemos topado con caracteres muy diferentes, que en muchas cosas son incompatibles. Si ya de por sí es difícil planear una clase, este choque de ideologías lo ha hecho aún más complicado. Después de algunas discusiones y malos entendidos me di cuenta de algo esencial que no se me había pasado por la cabeza antes. Me paré a pensar en la metodología que aplicamos con los alumnos de poner siempre en práctica el trabajo individual con la finalidad de que cada alumno sea capaz de dar lo mejor de sí mismo y luego poner esos conocimientos en común con el resto de la clase. Fue este razonamiento el que me hizo pensar que quizás deberíamos poner en práctica el mismo método a la hora de planificar las clases. Quizás cada una de nosotras sea capaz de tener una visión global de la clase, mirando las copias, las actividades, las secuencias, el orden de las presentaciones, la posición e intención de las audiciones, etc, y así poder organizar en nuestra mente un poco mejor cuál sería la dinámica y las estrategias que utilizaríamos para dar esta clase. Tener esta visión global del plan de clase nos daría la oportunidad de buscar poco a poco actividades originales, divertidas, comunicativas y contextualizadas que vayan bien con el objetivo de la clase. Pensé que haciéndolo de esta manera rendiríamos más y seríamos capaces de sacar mayor provecho a las ideas de las demás compañeras. Si al hacer una puesta en común, las cuatro tenemos claro ya cual es el objetivo y de que manera está estructurada la lección, entonces podremos hacer un flujo de ideas más práctico y beneficiarlos todas de las diversas opciones que cada una de nosotras aporte (y que previamente se ha sonsacada a sí misma). Una vez la planificación se ha hecho individualmente, es más fácil escuchar las ideas del compañero y anotar diferentes actividades y formas de enfocar una idea

Leticia

En esta reflexión podemos observar cómo el sujeto es capaz de comprender el significado de una estrategia que utiliza en el aula para trabajar con los estudiantes y trasladarla a su propio método de trabajo en grupo. En este caso se trata de la dinámica de

grupo que consiste en el trabajo previo individual, para que cada estudiante tenga su tiempo de comprender la actividad, forjarse sus ideas y tener una visión global; y la posterior puesta en común en el grupo, en la que cada estudiante puede dar su opinión. Las dificultades del trabajo en equipo en la preparación de las clases prácticas le llevan a buscar estrategias para solucionar este conflicto. Y para ello recurre a cómo trabajan sus estudiantes en clase de español. Por lo tanto, es capaz de analizar una dinámica de grupo en el aula que le funciona y aplicarla a otro contexto, aparentemente un contexto muy diferente pero que no deja de ser exactamente el mismo: a ella misma con sus compañeras cuando preparan las clases, que es una situación en la que hay un proceso de aprendizaje y trabajo en equipo.

B) Reflexiones descriptivas:

En este apartado vamos a analizar cinco reflexiones que ejemplifican la categoría de reflexiones B o descriptivas. Esta tipología se caracteriza por un tipo de reflexiones en las que el sujeto está ausente, en la reflexión se manejan solo conceptos teóricos. Partiendo de la observación de elementos concretos de la práctica se describen las soluciones o conclusiones comentadas en el curso y aplicables a ese contexto en particular. En este tipo de reflexiones no aparecen conceptos nuevos, solamente aquellos tratados directamente durante el curso.

Entre todos los participantes, veintidós, ubicamos diez en esta categoría dados los rasgos predominantes de sus reflexiones. Es decir que en esta categoría se encuentra el doble de participantes que en la categoría anterior.

Esta clase en particular me ha servido de mucho porque he visto una serie de cosas que debería cambiar. La presentación de lenguaje ha fallado porque en realidad lo que se presentaba no podía ser el contraste indefinido/imperfecto ya que algunos ni siquiera habían aprendido el imperfecto. Quizá es que la presentación de lenguaje era del imperfecto, hablar de una acción en proceso en un momento del pasado, y de hecho es lo que hemos comentado en el feedback. Por lo tanto ha habido falta de previsión porque hemos dado por supuestas algunas cosas. Más valdría haber presentado el imperfecto y si ya lo sabían presentar el contraste entre uno y otro. Creo que han funcionado los dibujos para aclarar el carácter de un tiempo y de otro, a pesar de la falta de teoría que tenían algunos estudiantes

El objetivo que queríamos alcanzar es que aprendieran a narrar en pasado pero no se ha conseguido porque quedan lagunas. No sé si acaban de ver el contraste entre un tiempo y otro, que el imperfecto es una acción que continúa en el pasado y el indefinido es una acción acabada. El imperfecto era nuevo para algunos de ellos.

Cuando reparto las oraciones ambiguas de indefinido/imperfecto no doy la instrucción necesaria de que lean y elijan la que crean adecuada y esto produce confusión.

Puedo sacar mucho más jugo y dar más juego si exploto mucho más los contextos, por ejemplo cuando les pregunto si recuerdan algún acontecimiento histórico. Les puedo poner un ejemplo de lo que yo haya vivido y hacerles preguntas profundizando más en el tema.

En la actividad de la comprensión auditiva debería haberles situado en los hechos de las fotos: el golpe de Estado en España, la liberación de París, y Argentina gana el mundial de fútbol. Sondar si saben qué es un 'golpe de estado', si saben lo que pasó etc., de cada uno de ellas.

Quizá habrían visto un poco más la utilidad del indefinido/imperfecto si hubiera hecho hincapié en el segundo ejercicio de la audición, en el que escribían qué estaban haciendo, con quién estaban y dónde, intentando que vieran que éstas son circunstancias y van con imperfecto, y el qué pasó es la acción principal ya acabada y va con indefinido

En la anticipación de problemas no había imaginado la posibilidad de que no conocieran el imperfecto, así que tuve que improvisar en una parte que teóricamente no me iba a tocar. Había pensado en otro tipo de problemas como el vocabulario 'golpe de Estado', y aún así me olvidé de comentarlo. Respecto al contraste de tiempos no había previsto tanto como para partir de la conjugación del imperfecto. Para otra vez seguramente no daremos las cosas por sabidas. También debemos variar el tipo de dinámica, abusamos de la clase abierta y hay muchas gestiones que pueden solucionar entre ellos, resolver ellos mismos las dudas entre compañeros.

Rebeca

En esta muestra encontramos un discurso básicamente descriptivo. Explica aquello que habían pensado durante la planificación, lo que ocurrió en la clase y lo que se comentó durante el *feedback*. En este caso el objetivo lingüístico trataba sobre los pasados. En su reflexión describe los problemas con los que se encontraron y analiza cuestiones no solamente de lengua sino también de instrucciones, dinámicas, actividades o anticipación de problemas. En general no extrapola conceptos que parten de una situación concreta a otros contextos, no demuestra ser capaz de utilizar la práctica concreta para forjar un conocimiento más teórico y abstracto. Diríamos que analiza la situación que se produjo en el aula, pero no describe conclusiones más amplias, si lo contrastamos con el tipo anterior de reflexiones. Tampoco observamos que hable de sus experiencias, de su persona en este proceso. Prácticamente como sujeto que reflexiona está ausente, solamente aparece en la primera persona que utiliza del verbo, pero no

sabemos nada acerca de su personalidad, sentimientos, impresiones ni en relación a cómo recibe esta experiencia y cómo la incluye en su bagaje existencial.

He escogido este día porque, en mi opinión, cometí fallos importantes y creo que analizándolos podré evitar sus efectos negativos, que son mi evaluación en las prácticas y mejorar mi aprendizaje.

Uno de los errores que cometí fue que no hice comunicativas las prácticas ya que a la hora de dar la instrucción no dije ningún objetivo. Tampoco estaban diseñadas para que fuesen comunicativas porque eran muy ambiguas, como por ejemplo la práctica 2ª que se basaba en decir los inventos que mejoraron la vida en las ciudades. Podría haberla hecho comunicativa si hubiese dicho que en parejas escogiesen los 5 inventos que fueron más importantes a la hora de mejorar la vida en las ciudades. De esta forma tendrían que ponerse de acuerdo entre ellos y luego relatar el por qué. El efecto que puede tener una actividad sin objetivo extralingüístico es que el alumno no sepa para qué hace esa actividad, se sentirá perdido y no sabrá realizar correctamente la actividad. En una actividad comunicativa el alumno profundiza más en el conocimiento y lo hace de forma más sólida que en el caso de una actividad individual. Por otra parte, en actividades de estas características, mejoramos los hábitos de participación e iniciativa.

Por otra parte, di por seguro que los alumnos sabían utilizar los conectores temporales y no me preparé una explicación por si acaso alguno de ellos no sabía utilizarlos. Por este motivo creo que es muy importante tener en cuenta todos los aspectos a la hora de preparar la clase. Me refiero a que si vamos a presentar el pretérito imperfecto, también me prepararé los conectores como también alguna otra duda que pueda salir como por ejemplo otras formas verbales.

La verdad es que para preparar una clase has de tener en cuenta lo que vas a presentar y también lo que los alumnos ya saben para no quedarte en blanco o no saber como explicar las diferencias que hay, en este caso, entre un tiempo verbal y otro (que también fue uno de los fallos de corrección que cometí).

El haber cometido estos errores me hizo darme cuenta en los días posteriores de que es importante tener en cuenta los conocimientos de los estudiantes a la hora de presentar una clase y también me parece fundamental hacer un sondeo antes de explicar las cosas ya que es posible que los alumnos ya lo sepan y no tengamos que perder tanto tiempo en esas determinadas actividades (no puedo poner ningún ejemplo en este caso porque no fue en algo concreto sino que fue gracias a la clase del día siguiente en la que me di cuenta de estas cosas)(...)

Mireia

En este caso encontramos también una descripción de lo ocurrido en el aula y la posterior resolución comentada en el *feedback*, así como cuestiones repetidas durante el curso. Hay que decir que las conclusiones a las que llega este formando, a diferencia de los formandos del tipo de reflexión A, son conclusiones que aparecen como la consecuencia directa de problemas detectados en la práctica, pero no queda reflejado el

proceso para llegar a esa conclusión. En cambio, en el tipo A observamos que el sujeto demuestra a través de su discurso un proceso analítico que le conduce a una conclusión.

(...)Al principio me preocupaba siempre por el tiempo, de que todo saliese según estaba previsto, de que las actividades no se alargaran más de la cuenta. En la última clase deje que los estudiantes llevasen un poco el ritmo de la clase y sacrifique la actividad del final para acabar de aclarar la presentación del lenguaje, ya que a algunos no les quedo muy claro al principio. La última actividad consistía en que organizaran el típico fin de semana de un turista inglés, alemán, italiano según la nacionalidad de los alumnos. Este ejercicio se podría haber mejorando pautándolo más, es decir, podríamos haber dicho desde un principio que pensasen en un turista en concreto, por ejemplo en uno japonés para no tener tantos problemas, ya que nuestros alumnos son de muchos países y es difícil agruparlos. La actividad habría sido mucho más provechosa y se podría haber contrastado lo que pensaban sobre un mismo referente.

Como he apuntado antes, debo mejorar el uso de la pizarra, sobre todo en niveles principiantes y elementales, ya que cuando empiezas a estudiar una lengua, la memoria visual juega un papel muy importante. Un estudiante necesita ver la palabra escrita e identificarla con el sonido para memorizarla a posteriori.

En conclusión, creo que he hecho un progreso desde la primera a la última clase en muchos aspectos. Al principio era muy reacio a crear mis propios materiales, ya que tenía miedo de que fueran confusos para los estudiantes, mientras que ahora creo mucho más, adapto actividades de los diferentes libros que hemos visto durante el curso (Gente y Aula, sobre todo). La posición es otro aspecto que he mejorado. Ahora me siento mucho más y no transmito tanto nerviosismo ni tampoco mantengo una posición rígida como al principio, la interacción con los alumnos es mucho mejor, los veo mucho más motivados y participativos. Eso es lo que más llena a un profesor, que sus alumnos estén motivados y que se les vea contentos con la clase.

Álex

Volvemos a encontrarnos con una reflexión en la que se detallan y analizan elementos muy concretos de la práctica, pero en este caso podemos observar que el sujeto sí contempla elementos afectivos que pueden repercutir en el aula, por ejemplo, el ambiente de clase que puede generar la posición y actitud del profesor. A diferencia de la categoría anterior, reflexiones del tipo A, el peso de la reflexión está más en la descripción que en el ahondar e indagar sobre los diferentes efectos más generalizables de elementos concretos de la práctica. También encontramos, sobretodo al principio de la muestra, el elemento descriptivo comentado en los otros modelos, donde el sujeto describe lo sucedido en el aula y lo que se comentó en los *feedbacks*.

(...)Otro aspecto a tener en cuenta es la secuencia de la comprensión lectora. En la clase, di mal la instrucción, ya que primero les dije que leyeran y cuando terminaron les di la tarea. Decidí que primero leyeran sin tarea porque pensé que en principiantes era mejor secuenciar más las instrucciones de la comprensión lectora (primero, leer; segundo, dar la tarea). En clase nos habían dicho que en principiantes las instrucciones debían ser lo más cortas posibles y me confundí al pensar que decirles que leyeran y darles la tarea (que consistía en completar una ficha) era no secuenciar bien la actividad. Así pues, mi objetivo era facilitarles las instrucciones, pero mi decisión les perjudicó, ya que hizo que después de la primera lectura tuvieran que volver a leer el texto para encontrar la información que necesitaban para completar la ficha. Lo más correcto habría sido decirles que leyeran y a continuación, darles la tarea, porque así en la primera lectura seleccionarían la información necesaria. Como consecuencia, la comprensión lectora se alargó quince minutos más de lo planificado y no se pudieron realizar unas actividades. También en relación a la comprensión lectora, otro aspecto a tener en cuenta es el vocabulario. Es muy importante dar antes de la lectura el vocabulario que los alumnos no conocen, y que puede ser necesario para la comprensión del texto. Así se evita que consulten el diccionario o que se queden sin saber el significado. En mi caso, olvidé darles el significado de algunas palabras importantes para la comprensión y me lo pidieron mientras hacían la lectura.

Ya he podido ver un poco cómo es este nivel y que requiere, y lo tendré muy en cuenta en el futuro A partir de ahora, voy a centrarme en la distribución del tiempo. Siempre que esté en un nivel de principiantes, daré más tiempo para cada actividad. En cuanto a la velocidad, intentaré hablar un poco más despacio. Y referente a la secuencia de las destrezas, daré antes la tarea, para que así la actividad tenga sentido ya desde el principio.

Roser

En general su reflexión se basa en todo lo dicho en los *feedbacks*, el tipo de discurso demuestra un análisis de todos los elementos de la práctica que realizó e influyeron a la hora de llevar a cabo la planificación de la clase. Reflexiona sobre su actuación, las consecuencias que tuvo en esa clase y se marca objetivos finales fruto de este análisis. A diferencia del tipo A, observamos que el sujeto que reflexiona solo aporta en el análisis elementos del curso, no aporta otros como su opinión o experiencias previas, el análisis que realiza es muy práctico, está basado únicamente en la práctica, al contrario del tipo A, en el que encontramos también un análisis más teórico para el cual el sujeto compara la situación práctica concreta con otras experiencias, otras situaciones en las que se ha encontrado el propio sujeto.

Ahora me he dado cuenta por qué muchas veces no me funcionaban las clases. Las instrucciones no estaban secuenciadas y, una buena o una mala instrucción, es más importante de lo que yo creía. Puedes tener una actividad muy buena y muy dinámica.

Pero con una mala instrucción, todo el trabajo de preparación se queda en nada. Por eso uno de los objetivos de esta semana para mí ha sido mejorar a la hora de dar instrucciones. Ahora son más claras, pero me encuentro con un nuevo problema: los ejemplos. Son demasiado largos y eso ralentiza el ritmo de la clase. A partir de ahora, voy a hacer servir un apoyo visual para intentar economizar tiempo y que no me baje el ritmo de la clase.

Precisamente, el ritmo es también uno de mis grandes problemas. Tengo la sensación que mis clases tienen un ritmo a trompicones, son incluso hasta un poco soporíferas. Una de las cosas que puedo hacer para que mis clases sean más dinámicas, como he dicho antes, es ganar tiempo en las correcciones. Por ejemplo puedo utilizar como soportes fotocopias, transparencias o la pizarra. Si hago la corrección oral, que sólo digan la respuesta y no la frase entera. En este aspecto del ritmo, tampoco encuentro el momento adecuado para cortar a los alumnos cuando están haciendo una actividad. Pero tampoco sé cual es el momento justo para hacerlo. Es algo que me tiene preocupada.

María

En este caso sí observamos una referencia a experiencias previas, pero fijémonos que el tipo de análisis sigue siendo descriptivo, lineal: a problema detectado en la práctica, se propone una solución. No hay una reflexión del porqué de las cosas que detecta en la práctica; por ejemplo, no se analiza por qué la corrección debe ser rápida, o por qué tiene que buscar más dinamismo y ritmo en sus clases, etc.

C) Reflexiones que se basan en la afectividad:

Esta categoría la vamos a ejemplificar con seis muestras, puesto que una de las seleccionadas es muy breve. La tipología C, o reflexiones afectivas, se caracteriza por ser un tipo de reflexión en el que aparece el sujeto que reflexiona y es, además, el tema central de sus reflexiones. Estas reflexiones están centradas en los sentimientos del formando en el aula, como profesor en prácticas, y en relación al propio curso, por ejemplo: a la intensidad del curso, a la relación entre los compañeros, la evolución que está experimentando, etc. En este tipo de reflexiones los conceptos tratados no van dirigidos a la práctica docente en apariencia, sino al propio sujeto.

Entre los veintidós participantes ubicamos siete en esta categoría.

En esta última semana he descubierto la perspectiva que necesitaba para convencerme. Las clases de teoría de esta semana han sido increíbles y sorprendentes. Me he dado cuenta de lo mucho que me alegro de no haberme agarrado a ese antiguo modelo de mi propia enseñanza, y darle importancia al sentido común y a mi experiencia como

persona; de esta manera me veo muy capaz de tirar adelante lo que he aprendido, que me sirva de primer escalón para seguir comprendiendo. Ya no tengo ese miedo a dar clases sin fondo que aparenten sesiones de ocio, no lo tengo porque creo que este enfoque tiene un gran sentido. Me veo capaz de defender esta manera de enseñar ante el primer contacto de personas que no lo conozcan porque he conseguido lo más importante, sentirme identificada con lo que se propone y confiar en ello.

Helena

En este formando se puede observar que su reflexión se basa en cómo percibe todo lo que va aprendiendo y lo que le va ocurriendo, básicamente está centrada en la parte emocional. No hay un análisis sistemático ni profundo de cuestiones concretas relacionadas con el aula, a pesar de tratar un tema tan profundo como el Enfoque que está aprendiendo. Su reflexión, sobre la comprensión del Enfoque, no está basada en el análisis de los elementos que le aporta este Enfoque y que hacen que finalmente ella comprenda y cree en él. Su reflexión está centrada en ella.

(...)Qué difícil es esto de ser profe, jaja. Bueno, voy a matizar más: lo que es difícil no es ser profesor, sino ser un buen profesor, ahí está la clave. La verdad es que estamos en un punto del curso en que, cuanto más sabemos, menos nos parece que sabemos, es un poco contradictorio, pero es así. Nos entran los miedos porque ahora sabemos cómo tenemos que dar una clase, pero no sabemos si vamos a ser capaces de hacerlo. Parece que haya que tener en cuenta tantos aspectos tan diferentes para impartir una buena clase, que quien lo haga y consiga además un equilibrio perfecto entre todos ellos es casi un semidios ;-). Sé perfectamente que esto es sólo una impresión y que la realidad será mucho más fácil de lo que ahora nos parece a todos, pero ahora es difícil de creerlo. Nos sentimos como niños pequeños que van nadando con su flotador mirando de vez en cuando por si se pincha. Un día se les desinflará sin más y a lo mejor ni se dan cuenta de que se les ha desinchado, y seguirán nadando tranquilamente, pero ay ay ay como se den cuenta antes de tiempo...entonces se hundan!

Noemí

En este fragmento también podemos observar cómo el formando reflexiona sobre la propia experiencia que está viviendo durante el curso. En este caso, la muestra hace referencia al curso en sí, a las condiciones y al ritmo que deben seguir y cómo lo están experimentando. La reflexión del proceso, una vez más, no está centrada en los elementos que van aprendiendo, y que menciona cuando nos habla de todos los aspectos que deben tener en cuenta, sino que está centrada a cómo lo vive el propio sujeto. Esta

reflexión de cómo se siente el sujeto no se utiliza para extrapolarla al aula de ELE y comprender cómo se puede sentir un estudiante. Se queda en el propio sujeto.

(...) ¡Vaya culebrón! A pesar de todas las partes más personales y grupales de esta entrada de mi diario, la he elegido porque creo que fue un punto de inflexión en el curso. Ese día estaba muy negativa. Pensaba que no entendía nada, que no sabía hacer nada y que no podía continuar. Después de empezar a preparar las actividades sola en casa, me di cuenta de que no podía dejar que los malos rollos influyeran en mí tanto porque estoy aquí persiguiendo un sueño y eso es lo mejor del mundo. Mi actitud desde ese día ha cambiado mucho. El miércoles salí, disfruté y aprendí cien veces más que el martes.

(...)

Respecto al problema con X, todavía no he llegado a ninguna solución. No pude hablar mucho con ella. Intenté explicarle por qué estaba exaltada en el Pans y cuál era mi punto de vista. Creo que todavía no lo sabe. Sólo hablamos 5 minutos porque no tuvimos más tiempo. Por ahora guardamos las apariencias, pero tengo pánico a la clase del 24 de julio que tengo que preparar sólo con ella. Si no me puedo comunicar con ella me voy a hundir y desde ahí no funciona nada. Seguiré pensando cómo hacerlo. Acabo de leer un pensamiento de Krishnamurti, sabio de la India, que dice así: “Uno se hace pobre interiormente porque ya no tiene absolutamente nada en el espíritu, ni búsquedas, ni exigencias, ni deseos: nada. Es esa pobreza interior la que puede percibir la verdad de una vida en la que no existe conflicto alguno”. Así que concluyo que los conflictos son los que nos dan riqueza interior porque nos obligan a buscar soluciones. Probablemente si tengo este conflicto es porque he de aprender algo importante para mi espíritu. Espero aprender algo más y enriquecerme también con este conflicto. Seguro que me será muy útil para saber trabajar con personas muy diferentes en la vida.

Mary

Observamos en este caso, otro fragmento de reflexión que está centrado en la propia experiencia de curso a nivel afectivo, en este caso, sobre las relaciones entre compañeros. En el tipo de reflexión A hemos observado algunas reflexiones sobre el trabajo en equipo, aquí observamos cómo el mismo tema se trata desde otro punto de vista totalmente diferente. En este caso, en vez de utilizarse para, llegadas a las conclusiones que sean pertinentes, entender mejor las situaciones en las que se encuentra nuestro estudiantes de idiomas cuando planteamos trabajos en grupo, o incluso el aula, con el profesor incluido, que supone un trabajo en equipo permanente; en este caso la reflexión es sobre un problema concreto, y el objeto de reflexión es esa situación concreta, los sentimientos del formando y cómo afrontar dicho problema en cuestión.

Los días más significativos para mí han sido el de la separación en dos del grupo para las prácticas y el segundo día de prácticas con los alumnos, que fue el primero para mí. He optado por transcribir éste dado que el primer día en que salí a dar clase me bloqueé y las cosas no salieron como yo esperaba, por lo tanto ese día estuve menos inspirada a la hora de escribir.(...) Como relaté en el diario, en esa sesión en la que se nos veía tan serias, a la luz del día de la ventana de la nueva aula, me di cuenta de que todo me imponía y daba mucho más respeto de lo que imaginé antes de empezar el curso, y de que realmente no me estoy enfrentando a una cosa cualquiera.

(...)Este fragmento transmite un entusiasmo que ha cambiado de color; sigo ilusionada pero estoy mucho más concentrada en los detalles de las actividades de las prácticas, y no me puedo detener en observaciones que días antes me parecían graciosas. (...)

Mi teoría de que las chicas del grupo somos muy parecidas y estábamos “predestinadas” se ha confirmado; la compenetración es buena, creo que tenemos muchas ideas y que estamos haciendo un buen trabajo; el curso significa mucho para nosotras y hemos tenido suerte con los alumnos que nos han tocado.

Desde el punto de vista personal sigo preocupada y obcecada en que las cosas salgan bien porque sé que puedo hacerlo, si he llegado hasta aquí llegaré hasta el final, por eso debo concentrarme.

....

La sensación de fraternidad es para mí esencial y reconfortante. Me tenía como a una persona de no trabajar en grupo, pero no es así: no me ha importado aceptar ideas de los demás olvidándome de lo que yo había pensado si eran mejores más que las mías, y los momentos previos a cada práctica, en los que una compañera te prepara las sillas por falta de tiempo y vela por ti no tienen precio; yo también he disfrutado estando en el otro lado, excepto en una de las primeras prácticas en las que me puse aún más nerviosa que la compañera observada por empatía y pasé un mal rato. Una chica del otro grupo me dijo que le pasó lo mismo, así que debe ser un fenómeno dentro de la normalidad en este tipo de cursos.

También me reafirmo en que cuando los días de práctica se tocan uno con otro, la persona comienza a estar tranquila porque se empieza a habituar, con lo cual espero lo mismo para cuando dé clase, por no decir que estoy segura de que es un claro indicio de que así sucede.

Me hubiera gustado haber escrito más sobre lo que vimos de teoría ese día, a decir verdad esta muestra tiene un carácter muy intimista y deja en un segundo plano lo aprendido. Respecto a ello quiero decir que la creación de una unidad didáctica me parece una clase crucial para dejar clara la base de nuestra actitud profesional y para conocer y entender el sentido del método comunicativo en la enseñanza de idiomas extranjeros.”

Claudia

En este caso observamos cómo el formando trata muchos temas, sin desarrollar ninguno en concreto. Todos los temas tratados están enfocados desde la perspectiva de sus emociones, desde la propia elección que realiza el formando de la muestra sobre la

que quiere reflexionar, elección que se debe a que estaba más inspirada que otros días, y los siguientes temas que trata en los que siempre encontramos su percepción, sentimiento, estado de ánimo, etc. al respecto, por ejemplo observamos referencias a: estar seria, me imponía, entusiasmo, ilusionada, parecer gracioso, preocupada, obcecada, sensación de fraternidad, reconfortante, he disfrutado, estar nerviosa, etc. Si comparamos este tipo de reflexiones con las del tipo B, observamos la diferencia entre cómo se expresa cada uno de los sujetos, en el tipo B no sabemos qué siente o cómo percibe los elementos tratados, nunca hace referencia a sus sentimientos, en cambio en este caso, casi todos los temas tratados en algún momento son vistos desde las sensaciones del sujeto.

(...)Con la perspectiva que da el paso de los días, veo como aquella situación de ansiedad que relato que tenía dentro del aula durante la clase ha ido desapareciendo con el paso de los días y ahora ya no existe aunque reconozco que el feedback me parece claustrofóbico con aquella clase tan pequeña cerrada y Carmen valorando nuestras actuaciones.(...)

Andrés

Se ha seleccionado esta muestra para ejemplificar, claramente, cómo este formando nos habla de sus sentimientos, en este caso, durante el feedback. Su reflexión incluye elementos en los que aparentemente solo se tratan cuestiones relacionadas con las condiciones del curso y cómo el sujeto las está experimentando. Después no hay una reflexión posterior en la que se relacionen estas reflexiones primeras con características de las clases de español. El objetivo de dicha reflexión parece ser el expresar los sentimientos del sujeto.

(...)Valoro positivamente el trabajo en equipo pero en algunas ocasiones creo que no todas las personas de mi grupo han puesto el mismo empeño. Me considero una persona trabajadora y que da el máximo en el trabajo pero exijo lo mismo. Acepto los ritmos de cada persona pero no está reñido con la voluntad y disponibilidad y cuando se trabaja en equipo debe ser de igual forma.

La distracción voluntaria o el aislamiento no facilitan un trabajo bien hecho. Así pues, creo que se podría considerar la posibilidad de que se hiciera por parte de una persona una sola práctica entera y tal vez sería más realista la evaluación.

He trabajado en situaciones de crisis y nunca han absorbido tanta energía como alguna persona lo ha hecho durante el curso, quedando reflejado además en mi práctica.

Por otra parte, me llevo el recuerdo de gente encantadora y profesional que entiende que es colaborar y trabajar en equipo.

Lidia

En este caso observamos cómo se trata una vez más el tema del trabajo en grupo. En este caso, y a diferencia del tipo A, el tema es visto desde una perspectiva personal y subjetiva, sin analizar un poco más allá del objetivo del trabajo en grupo. Trata el trabajo en grupo desde el análisis negativo: *He trabajado en situaciones de crisis y nunca han absorbido tanta energía como alguna persona lo ha hecho durante el curso*, y desde el positivo: *me llevo el recuerdo de gente encantadora*, y en ambos deja entrever cuáles son sus sentimientos al respecto.

Para terminar este apartado, cabe destacar aquellas reflexiones, que suelen ser del tipo B, aunque no siempre, en las que carece cualquier tipo de referencia al formando como persona, son todo elementos teóricos aplicados a la práctica, pero en ningún caso el propio formando hace referencia a sí mismo como persona, sino sólo como practicante de todos aquellos conceptos teóricos.

Sin embargo, observamos los fragmentos del tipo C, en los que es todo lo contrario. Estos formandos, a pesar de tener también reflexiones de otros tipos, como ya comenté, incluyen en buena parte de sus reflexiones la parte emocional y afectiva que les está suponiendo dicho proceso, ya sea, en unos casos, a nivel de aprendizaje de los contenidos del curso, o como a nivel de experiencia vital.

Para concluir, como hemos ido numerando el total de participantes que se ubican en cada tipología, el tipo más predominante es el B, diez participantes, a diferencia del tipo A en el que se encuentran cinco, y siete en el tipo C.

5. 2. LOS DOCUMENTOS DE PARTIDA

En este apartado vamos a ver diferentes fragmentos de los Documentos de Partida con el fin de responder a la pregunta 3 de nuestro estudio. Recordemos que el Documento de Partida es el primer documento del Portafolio que entregan los formandos el primer

día del curso. En este documento reflexionan sobre el concepto que tiene de la enseñanza de idiomas, cuáles son sus creencias, experiencias, cuál creen que es el papel del profesor y el del alumno, es decir, de qué ideas parten antes de empezar este proceso formativo. También expresan cuáles son sus motivaciones para realizar el curso y los objetivos que pretenden con el mismo.

Este apartado está organizado como el anterior, en tres bloques de acuerdo a las tres categorías de reflexiones establecidas fruto del análisis de los datos. En cada uno de los bloques se han seleccionado varios fragmentos de Documentos de Partida. El criterio de selección ha sido el de responder a la pregunta que guía este estudio, esto es, encontrar vínculos entre las tres tipologías de reflexiones y los rasgos que de dicha tipología ya se intuyen en el Documento de Partida.

Una vez más, en este apartado de muestras, puesto que hay una selección, no quedan reflejados los veintidós participantes. Se ha intentado que la selección coincida con los mismos participantes de las muestras de reflexiones tratadas en el apartado anterior, pero en algún caso aparece algún participante que no aparece en el apartado anterior.¹¹

A) Reflexiones abiertas:

Las razones que me han llevado a inscribirme en este curso han sido diversas:

- En el ámbito profesional he pensado que podría abrirme más puertas en la enseñanza del español como lengua extranjera en Alemania, donde hay tanta demanda de profesores de español nativos, ya que de momento tengo prevista una estancia indefinida en el país.

- En el ámbito personal este curso supone un paso más en el curso de mi formación y para mí es un reto aprender y mejorar cada día en lo que posiblemente es mi verdadera vocación, la enseñanza de mi propia lengua. (...)

Elena 1

Mis motivaciones al matricularme en este curso son debidas, evidentemente, a una necesidad de formación en el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua y poder así ejercer laboralmente como profesora. Hace ya muchos años que trabajo en el

¹¹ Es el caso de Claudia, participante que ubicamos en el tipo de reflexión C o afectiva, que en el apartado donde se reflejan los ejemplos de reflexiones no ha sido seleccionada.

ámbito de la educación, cosa que me motiva y tengo claro que quiero seguir haciendo, pero ampliando mi currículum con la enseñanza del español y así conciliar mi dedicación laboral con los estudios de Filología Hispánica que estoy cursando actualmente.

Norma

Soy licenciada en Filología Hispánica, tengo el C.A.P. y experiencia en la docencia de ELE. Cumpló con uno de los perfiles de la enseñanza de español para extranjeros. Sin embargo, con eso no tengo suficiente. Para muchos trabajos piden más. Asimismo, me encanta aprender, y siempre he tenido en mente continuar haciéndolo, especializarme en algo; pero para ello quiero antes conocer de qué se trata. He probado este campo, me gusta y quiero profundizar en él. Con la práctica he aprendido mucho; pero con este curso espero aprender de otro modo.

Para mí, ser profesor no es un trabajo con el que ganarse la vida; para mí, ser profesor es un trabajo en el que se necesita vocación.

Débora

La adquisición y el aprendizaje de lenguas siempre me han interesado. Desde pequeña en casa he hablado en castellano y finés, y en el colegio catalán. De pequeña ya me tocaba “enseñar” en la escuela, cuando mis amiguitos me preguntaban cómo se decía algo en finés.

Con 24 años, de repente y por casualidad, sólo por saber español, me encontré en Finlandia delante de un grupo de 20 adultos finlandeses a quienes tenía que enseñar español empezando de cero... ¡horror! Me las arreglé como pude y sobre la marcha di las clases sin ningún tipo de experiencia y con el temor continuo de que mis alumnos se fueran a aburrir conmigo, que cada vez asistieran menos personas a mis clases, que me notaran insegura y nerviosa, que me hicieran alguna pregunta que no supiera contestar y, lo peor de todo, que no aprendieran por culpa mía, por no saber enseñar una lengua.

Emma

Observamos que en los Documentos de Partida, especialmente en la exposición de los motivos para realizar el curso, donde hemos percibido elementos significativos que quedan representados en las muestras, en el caso del tipo A, los sujetos justifican su inscripción en el curso por motivos tanto académicos y profesionales, como motivos personales y de vocación. Fijémonos que en todos los casos se hace referencia a sus experiencias previas como docentes, aunque hayan sido muy breves, y el reconocimiento de necesitar más técnicas y metodología para volver a enfrentarse a esa situación; y a la vez también se hace referencia de alguna forma a la vocación por la enseñanza.

B) Reflexiones descriptivas:

Decidí hacer el curso intensivo para profesores de español en Mumbai (India) debido a los problemas que tuve para encontrar trabajo. Busqué alguna actividad relacionada con mi carrera: administración y dirección de empresas, pero, después de varios intentos, me di cuenta que mi nivel de inglés no era el adecuado para desarrollar una actividad laboral en el mundo empresarial.

Tras mis intentos fallidos decidí planificar mejor mi siguiente destino: Shanghai, e intentar que no me sucediese lo mismo ya que en esta ciudad vamos a estar aproximadamente un año.

Por estos motivos, creo necesario hacer este curso de formación con el objetivo de ser un buen profesional en el campo de la enseñanza y poder ganarme la vida en él. (...)

Mireia

Los motivos de la decisión de realizar el curso de formación de profesores de ELE son la posible salida profesional en este ámbito, el interés por los idiomas y la formación en enseñanza de lenguas. En primer lugar, dentro de mis perspectivas laborales, contemplo la posibilidad de trabajar como profesora de español, o de otras lenguas. En segundo lugar, me interesan mucho los idiomas, la traducción y la lingüística en general, y como carrera he estudiado Traducción e Interpretación. (...)

Roser

Decidí realizar el curso de formación de profesores de español para adquirir los conocimientos, las destrezas comunicativas y las herramientas que de un docente de este tipo se requieren. Además normalmente se pide un título acreditativo de formación para impartir clases aunque sean de la propia lengua, puesto que para enseñarla no sólo se tiene que saber utilizar sino que se deben reconocer las estructuras y se han de justificar ante un auditorio que no adquiere naturalmente esa lengua, sino a partir de un proceso de aprendizaje razonado. (...)

Elena 2

(...)Fue entonces, cuando decidí hacer este curso, porque considero que necesito asentar bases de cosas que he ido aplicando a base de experiencia e intuición. Es por eso que quiero aprender a dar clase lo mejor posible, sobretudo corregir mis malos vicios porque estoy segura que muchas de las cosas que hago no son correctas. (...)

María

En este caso, en los Documentos de Partida del tipo B, observamos que cuando los sujetos hacen referencia a los motivos que les llevaron a realizar el curso solamente

encontramos motivos de tipo académico, práctico e instrumental. A pesar de haber tenido ya algunas experiencias, ninguno hace referencia a la parte más personal o vocacional a la hora de justificar la selección de la profesión de docente. Parece que es un elemento que ya se da por supuesto, o simplemente no se considera pertinente, pero no se alude a ello.

C) Reflexiones que se basan en la afectividad:

(...)La desmotivación que me produce desde hace tiempo trabajar de lo que estudié y de lo que siempre había sido mi vocación -periodista- me lanzó a recuperar la que fue mi segunda opción cuando hice la preinscripción en la universidad, allá por el año 1987: ser profesor.(...)

Andrés

Este es el documento de partida de un curso que para mí es el punto de partida para una nueva vida. Siempre me ha gustado la comunicación, las lenguas y la educación. Estudié Traducción e Interpretación porque era una solución para comunicar a personas que no se podían entender entre sí por tener lenguas diferentes. Es un reto transmitir ideas, conceptos, sentimientos entre diferentes culturas; traducir es un trasvase cultural. Comparto esta pasión con la educación. Ayudar a crecer a otras personas intelectual y espiritualmente me enriquece y me ayuda a crecer a mí como persona. La enseñanza de lenguas une mis dos pasiones. (...)Cuando acabé la carrera estuve trabajando durante medio año en una empresa (...)Aprendí muchas cosas, pero después de seis años descubrí que no era feliz y que necesitaba algo más.

Mary

La principal razón por la cual me he decidido a hacer el curso ELE es que después de llevar largo tiempo en el mundo laboral, además de estudiar, he “redescubierto” que lo más importante de la experiencia profesional, y esto es casi decir de la vida, es hacer algo que te guste.

(...)Como profesora debería ver qué pasa, pero seguro que no me reporta sensaciones menos bellas.

Claudia

Hace 6 años empecé por casualidad a dar clases de español a inmigrantes en Cruz Roja como voluntaria, tal fue la dedicación y lo que obtuve de aquellos estudiantes que seguí haciendo clases a pesar de trabajar y no disponer de mucho tiempo libre.

A finales del 2004, decidí cambiar de aires e irme a vivir a Londres. Allí descubrí muchas cosas, entre ellas que me quería dedicar el resto de mi vida a la docencia.

Lidia

Y en este último caso, en los Documentos de Partida del tipo de reflexión C, encontramos una característica común en todos ellos otra vez, y es que todos ellos hacen referencia de forma específica, y como razón principal para realizar el curso, a la parte vocacional, todos ellos se plantean el curso como un cambio de rumbo en su camino profesional. En esta ocasión no hay unas razones explícitas de tipo instrumental, a pesar de haber tenido alguna experiencia algunos de ellos, no hacen referencia a la necesidad de adquirir una metodología para poder llevar a cabo esta actividad de forma satisfactoria, solamente hacen referencia a su necesidad existencial.

5. 3. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

En este apartado vamos a analizar los cuestionarios que han realizado dieciocho de los veintidós participantes del estudio. Con este análisis se responde a la pregunta 4 del estudio, que trata de posibles relaciones entre la clasificación de las reflexiones y la percepción que tienen los formandos del Portafolio: sus objetivos, el grado de satisfacción o las sensaciones experimentadas. Como la pregunta trata de las relaciones entre la clasificación de reflexiones y la percepción del Portafolio, los resultados de los cuestionarios también se han analizado dividiéndolos según los tipos de reflexión, es decir, que se han agrupado los cuestionarios de los cinco sujetos del tipo de reflexión A, los diez del tipo B y los siete del tipo C. Pero para poder analizar cuantitativamente dichos resultados se han formado grupos del mismo número de sujetos en cada tipo, por lo tanto, para el análisis que se hace de los cuestionarios, cuando se trata de preguntas cerradas: es decir, cuantitativas, sólo se utilizan trece cuestionarios, los más representativos.¹²

Los datos recogidos de los cuestionarios se han analizado de forma cuantitativa, de la que ya hemos comentado el número de encuestados utilizados para el análisis: los dieciocho cuando se analizan los resultados totales, trece cuando se analizan divididos

¹² Se han utilizado cuatro cuestionarios del tipo A, cuatro del tipo B y cinco del tipo C, diferencia que no es significativa, no modifica los resultados finales.

según los tipos de reflexión. Los resultados los representamos a través de gráficos acompañados de explicaciones. La coordenada de la “y” siempre va a representar el número de encuestados que han marcado un ítem concreto. La coordenada de la “x” representa en ocasiones los ítems que se proponen en cada pregunta o los diferentes grados (de menos = 1 a más = 5) según el tipo de información que se pide.

Pero como en las preguntas cerradas con ítems también se dejó la opción para añadir ítems que no estuvieran, es decir, preguntas abiertas, con lo cual también ha habido un análisis cualitativo. Los resultados de las preguntas abiertas se añaden al final de los gráficos, también separados según los tipos de reflexión detectados¹³. En estas transcripciones se subrayan aquellas expresiones o palabras clave que puedan facilitar los vínculos que se establecen con los tipos de reflexión.

Pregunta 1 del cuestionario:

Esta pregunta trata de averiguar cuál es la percepción de los formandos acerca de los objetivos y funciones del Portafolio. Se incluyen ítems, de los cuales deben marcar cinco, de diferente índole, obsérvese los ítems 7, 8 y 14 que se diferencian bastante de los restantes. Entre los restantes los hay de carácter más práctico, como 6 y 13 y otros de carácter más conceptual. Pasamos a transcribir la pregunta y los ítems:

1) *¿Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio?*

Ítems:

- 1- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje*
- 2- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje*
- 3- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.*
- 4- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia*
- 5- ser autónomo en mi formación y aprendizaje*
- 6- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión*
- 7- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso*
- 8- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos*
- 9- estar motivado*
- 10- marcarme objetivos*
- 11- reflexionar sobre mi práctica docente*

¹³ Adjuntamos el cuestionario en el Anejo 1, pág. 91, y todos los cuestionarios realizados por los participantes en el Anejo 2, pág. 93.

- 12- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
 13- repasar los contenidos del curso
 14- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan

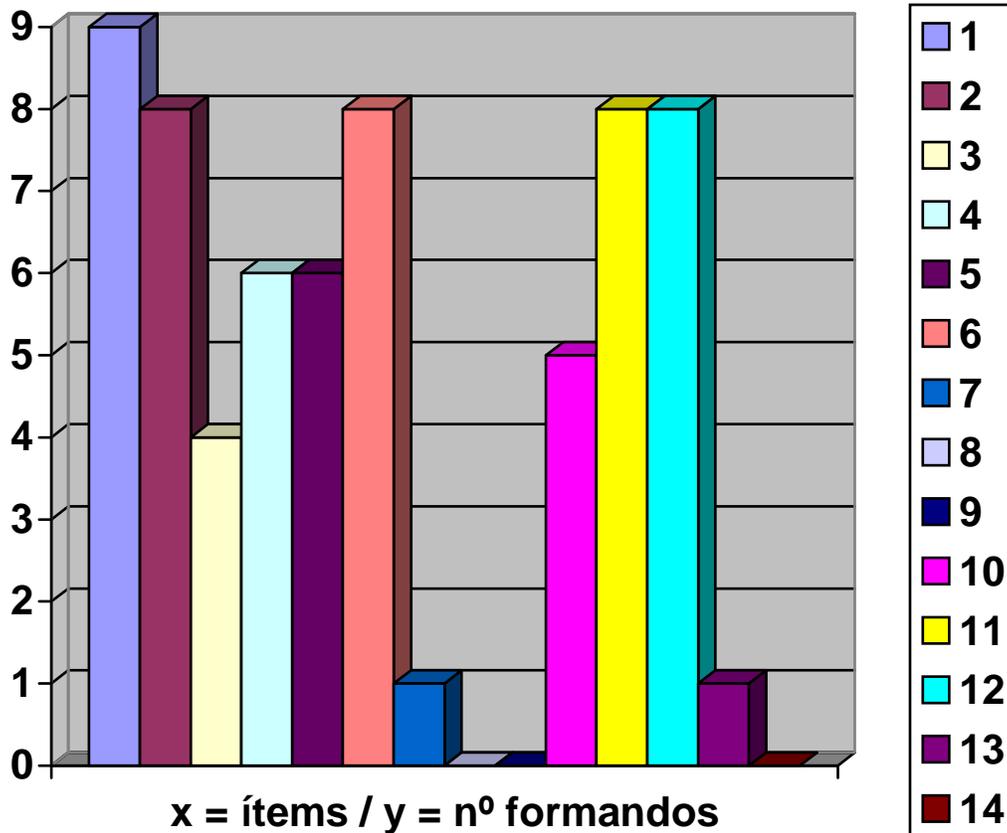


Figura 2. En esta figura se representan las funciones y objetivos del Portafolio que perciben los formandos.

Podemos observar cómo los ítems número 1, 2, 6, 11 y 12 son los más seleccionados. Por el contrario, los ítems 7, 8, 9, 13 y 14 son los menos o nada seleccionados, que coinciden con aquellos que hemos destacado como más diferentes de entre los restantes por ser de carácter afectivo o que se relacionan con sentimientos, de demostración de conocimientos de repaso de contenidos en un nivel práctico. Los más marcados son aquellos que hacen referencia a la función de autoevaluación, de ser, por tanto, consciente del proceso de formación y responsabilizarse de su aprendizaje y formación a corto y largo plazo.

Presentamos a continuación los resultados de la misma pregunta pero separados según los tres tipos de reflexión percibidos en los datos de los Portafolios. El tipo A hace referencia a las reflexiones abiertas, el B a las descriptivas y el C a las de componente afectivo. Estos resultados sólo hacen referencias a los ítems seleccionados del total, es decir, se han eliminado aquellos ítems que ningún formando había marcado: el 8, 9 y 14.

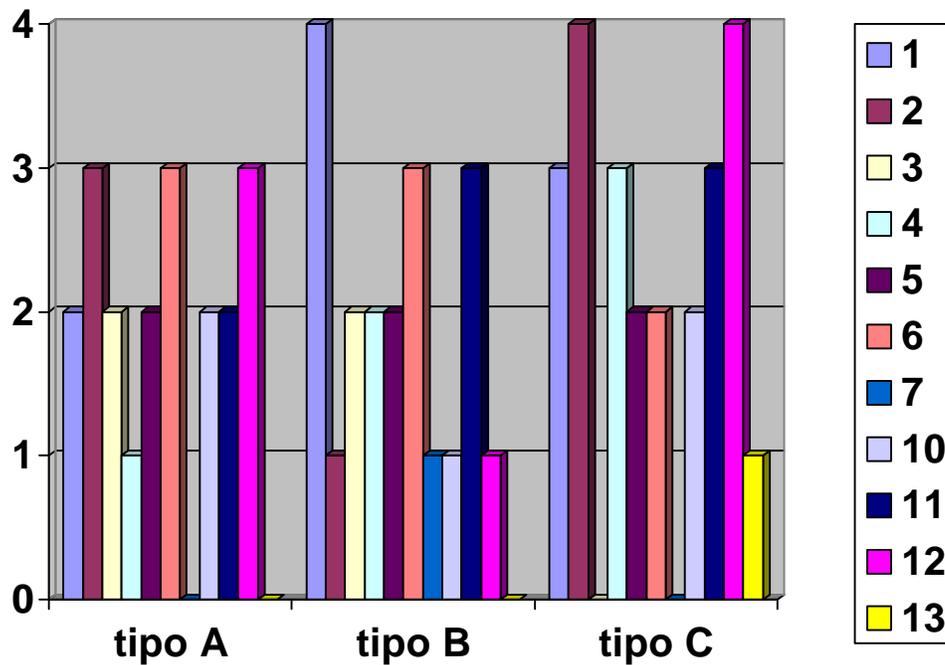


Figura 3. En esta figura se observan los datos obtenidos de la pregunta anterior pero clasificados según los tres tipos de reflexión percibidos en los datos.

En este gráfico según el tipo de reflexión podemos observar cómo el tipo B marca en menor grado el ítem que se refiere al uso del Portafolio como reflexión a largo plazo, a diferencia de los tipos A y C que lo marcan en mayor número. Se da la misma diferencia de resultados con respecto al ítem que se refiere a responsabilizarse sobre el propio proceso de aprendizaje.

El tipo C no marca el ítem que se refiere a estrategias de aprendizaje, el número 3, y sí lo hacen los tipos A y B.

En esta primera pregunta se deja abierta para que puedan añadir aquellos objetivos que consideran y no encuentran reflejados en los ítems. Pasamos a transcribir los ítems que añaden clasificados según los tipos de reflexión:

Tipo A)

- *tomar una actitud más reflexiva y activa en el aprendizaje*
- *Demostrar que la experiencia puede ser una formación, siempre y cuando se tenga en cuenta el proceso reflexivo*
- *Personalizar la formación y la evolución, tanto del profesor como de los vínculos creados con los alumnos y entre éstos*
- *Facilitar el seguimiento de los alumnos a los formadores del curso*

Tipo B)

- *Es un buen ejercicio para asentar los conocimientos que vas adquiriendo a lo largo del curso*
- *ser autocrítico con uno mismo*

Tipo C)

- *Estudiar y profundizar acerca del vínculo/no vínculo entre teoría y práctica y aprender a escribir sobre ello*
- *asimilar conceptos y encontrar la utilidad al portafolio que pensaba que era sólo una carga*
- *4 como herramienta de investigación (estudio de materiales de otros profesionales) reflexionar para encontrar soluciones a los problemas que se me plantean*

Pregunta 2:

¿Cómo valoras el Portafolio en general?

La segunda Pregunta del cuestionario tiene como objetivo ver qué valoración general realizan del Portafolio. Como se trata de una pregunta abierta transcribimos las diferentes respuestas también clasificadas según el tipo de reflexión:

Tipo A)

Valoro el Portafolio como una herramienta positiva para un aprendizaje más autónomo de la materia. La reflexión a la que te lleva su realización hace posible un aprendizaje más profundo y con sentido, a la vez que tomando más conciencia de lo que se está haciendo y porqué.

Necesario e imprescindible y acorde con el estilo de formación promulgado que he percibido

Nunca había trabajado de esta forma y me ha parecido muy interesante. Es una manera muy útil para estar siempre dando vueltas al tema, para evitar el hecho de ir a clase y al salir de allí olvidarse de todo.

Sobre todo como reflexión personal muy útil, ya que es una observación que hago de mí misma, es un estudio personal y lo que escribo me ayuda a ser consciente de la necesidad de cambio. Es importante proponerse retos en la enseñanza, motivarse con el progreso y compromiso diario.

Tipo B)

Positivamente. Aunque al principio no lo pensaba, ya que nunca antes lo había usado, creo que es bastante útil. Es una herramienta más del proceso de aprendizaje que permite ser más consciente de los conocimientos adquiridos. Te permite participar mucho más en tu propio aprendizaje.

Es una actividad que mejora tu capacidad de autocrítica y de reflexión ante tu propia actividad docente y de la del resto del equipo, con lo que te ayuda aprender de los errores.

Creo que es un buen método de evaluación para la práctica docente. Ya lo había realizado en algunas asignaturas durante la carrera universitaria de Pedagogía y, aunque a veces se hace un poco pesado y lleva mucho tiempo el realizarlo, creo que es muy enriquecedor y que te ayuda a vincular la teoría y la práctica y ser consciente del aprendizaje y la evolución de uno mismo.

Como herramienta muy útil y crucial. Toda persona debería hacer uno con el fin de poder darse cuenta de su evolución y de mejorar aquellas cosas en las que falla, y también darse cuenta de aquello que hace bien.

Tipo C)

Ha representado un 50 % del proceso de formación; también ha sido la parte más difícil para mí.

Es una buena herramienta de reflexión sobre nuestra evolución. El portafolio nos permite ser conscientes de nuestra evolución; reflexionar sobre algunos conceptos, asimilarlos mejor y relacionarlos entre sí; pasar de la teoría a la práctica y teorizar sobre la práctica también; nos ayuda a ver de dónde venimos y a dónde vamos procesionalmente y así podemos marcarnos mejor objetivos y mejorar nuestros puntos débiles. El portafolio nos permite continuar con la actitud reflexiva que nos ayuda a mejorar en nuestro camino profesional.

Es una herramienta cuya función es realmente útil en la medida que le sepamos sacar provecho. No creo que para todo el mundo sea evidente acostumbrarse a utilizarlo, pero tengo la impresión que una vez se adquiere la costumbre, el Portafolio se hace imprescindible.

Valoro muy positivamente la realización del Portafolio, por los objetivos arriba marcados y como parte de la evaluación final.

El Portafolio ayuda a reflexionar y a ser consciente de la propia evolución de una manera continuada. A mi modo de ver refleja la evolución de un futuro profesor mejor que una prueba final.

Pregunta 3:

¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Esta tercera pregunta indaga sobre su grado de satisfacción, relacionado a su autoevaluación, con respecto a esta herramienta. También transcribimos las respuestas siguiendo la misma estructura como hasta ahora:

Tipo A)

Inicialmente me encontré con dificultades para realizarlo ya que no entendía muy bien lo que se me pedía. A lo largo de su realización, no obstante, fui viendo la dirección que debía tomar y lo útil que me resultaba para mi aprendizaje, tanto al nivel teórico como práctico. Así, creo que a través del uso fui mejorando manejándolo mejor.

Muy útil: ha sido una herramienta que me ha ayudado mucho en mi evolución.

Creo que ha sido una herramienta que he sabido aprovechar bien, a pesar de estar un poco perdida al principio.

Ya he tenido la oportunidad de poner en práctica muchas de las cosas que aprendí y de cambiar todo lo que no hacía bien. Creo que el cambio sólo viene con la conciencia de los errores, y para detectarlos hay que reflexionar sobre ellos. El portafolio es una buena herramienta, permite avanzar.

Tipo B)

A mi me ha servido para ver más claramente mi proceso de aprendizaje: lo que puedo mejorar, lo que me ha salido bien, los objetivos.

Desde mi punto de vista, el portafolio, a parte de mejorar la autocrítica y la reflexión, es muy útil para recordar aquello en lo debes mejorar y poner mas atención en tu practica docente.

Es una herramienta cualitativa propiamente. Como he dicho, creo que es de mucha utilidad y a mí, particularmente, me ha ayudado mucho para mejorar mi práctica docente. También es una manera de plasmar las ideas preconcebidas que a veces tenemos de determinados conceptos o procedimientos. De hecho, creo que en nuestra práctica siempre vamos reflexionando sobre lo que nos pasa y lo que aprendemos y pensamos pero el hecho de plasmarlo de forma escrita, ayuda a tropezar menos veces con la misma piedra y a darse cuenta antes de los errores y así, poder rectificarlos más rápidamente.

De todas formas, como decía es una herramienta cualitativa y yo soy una persona muy perfeccionista y exigente conmigo misma. Así pues, siempre creo que se podría haber mejorado y que me podría haber esforzado más de lo que lo he hecho. Pero aún y así, he puesto mucho interés y motivación por hacerlo lo mejor posible.

Positiva, ya que es una herramienta muy útil como he dicho en la pregunta anterior.

Tipo C)

Creo que es la parte reflexiva, la que permite comparar el antes y el después. Por otra parte, la parte de observación.

Sinceramente, me sirvió mucho después del curso pero en la actualidad no estoy actualizándolo. Justo estoy empezando con mi experiencia como profesora y no tengo mucho tiempo de pararme a pensar, reflexionar y organizar. Sin embargo, en breve voy a buscar el momento para empezar a reutilizar esta herramienta porque creo que me puede ayudar realmente para aprender, organizar, reflexionar, mejorar y buscar objetivos futuros.

Me gusta escribir y tener cualquier oportunidad para hacerlo. Asi que para mi es una herramienta util y a la vez placentera. Ademas me sirve para priorizar y ordenar las ideas.

Creo que ha sido muy útil respecto a poder ver mi progreso y como se ha desarrollado mi aprendizaje a lo largo del curso. Destacaría un aspecto que me causó algún quebradero de cabeza pero que resultó ser la parte más constructiva para mi y fue la entrada libre (la lectura de diferentes estudios provocó la necesidad de leer aun más sobre todo que aquello que se ha escrito)

Reconozco que en ciertos momentos, cuando una clase no nos ha inspirado demasiado, o simplemente cuando uno está cansado, resulta difícil ponerse a escribir en el diario y realizar una reflexión. Pero, aún así, he intentado ser constante en este sentido y el hecho de redactar las reflexiones me ha ayudado a irme dando cuenta de mi evolución.

Creo que el Portafolio es un método de trabajo en el que hay que intentar ser constante. Si se deja, luego es mucho más difícil ponerse a ello de nuevo.

Pregunta 4:

¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?

En este caso se aborda el grado de satisfacción directamente pero relacionado, no con su autoevaluación, sino con la utilidad que le ven a la herramienta.

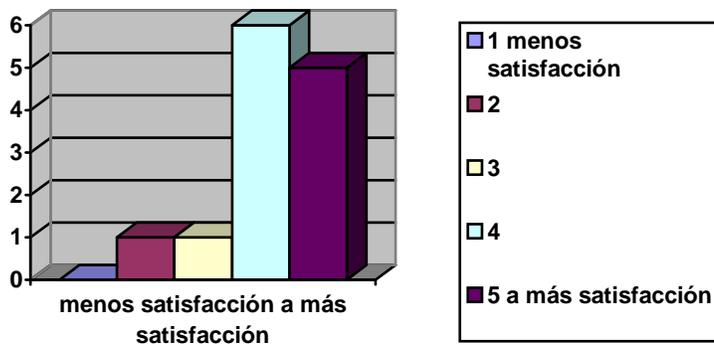


Figura 4. En esta figura vemos el total de los resultados respecto al grado de satisfacción del conjunto de esta herramienta.

En esta figura observamos cómo los resultados son mayoritariamente de una alta satisfacción.

También hemos clasificado los datos según el tipo de reflexión:

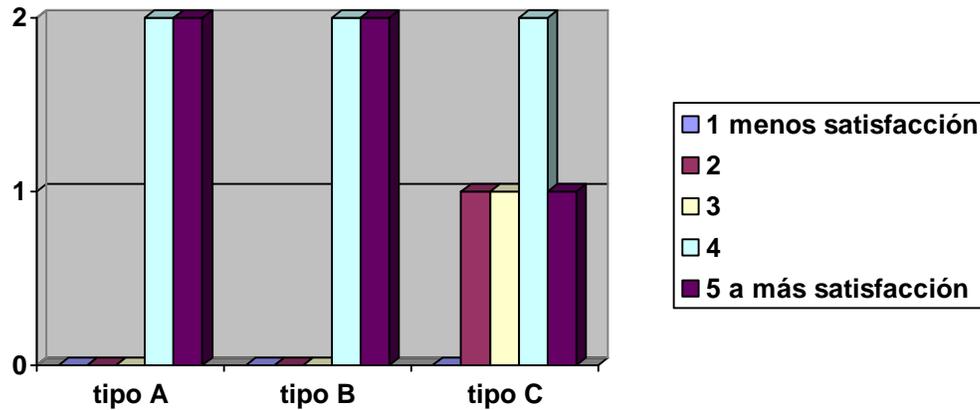


Figura 5. En este caso observamos el grado de satisfacción respecto a la herramienta del Portafolio en general pero divididos los resultados según el tipo de reflexión percibido en los datos.

Separados los resultados según el tipo de reflexión percibimos que la mayoría de resultados de alta satisfacción son del tipo A y B, y que en el caso del tipo C, a pesar de también tener resultados de gran satisfacción, es donde encontramos resultados de baja satisfacción, a diferencia de los dos tipos anteriores.

Pregunta 7:

¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del Portafolio?

Esta pregunta está orientada hacia cómo se han sentido los formandos mientras realizaban el Portafolio, está más centrada en lo afectivo, buscando una descripción de sensaciones y sentimientos. Se les ha dado los ítems siguientes y podían marcar todos aquellos con los que se identificaran. También se han buscado ítems que expresaran sensaciones diferentes y, quizá, que pudieran parecer contradictorias.

- 1) *de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí*
- 2) *de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera*
- 3) *de pérdida de tiempo, algo obligatorio*
- 4) *de indagación sobre lo que iba aprendiendo*

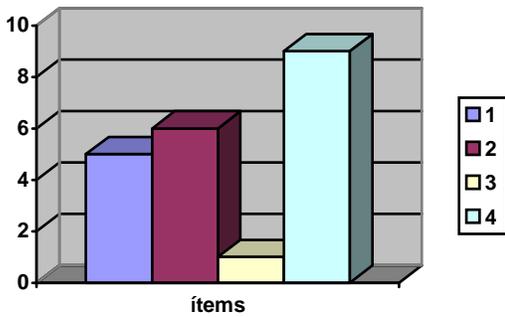


Figura 6. Esta figura representa los resultados totales de los ítems marcados por los sujetos que se refieren a las sensaciones experimentadas durante la realización del Portafolio .

En general las sensaciones son de indagación y de libertad a la hora de reflexionar, aunque también encontramos sensaciones de desorientación y en menor grado de pérdida de tiempo.

Pero también hemos representado los resultados por tipos de reflexión:

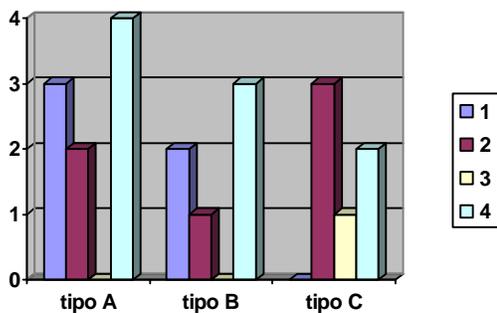


Figura 7. Esta figura también representa los resultados de las sensaciones que sintieron los formandos pero divididos según los tipos de reflexiones.

En los resultados reflejados según el tipo de reflexión encontramos que la sensación de desorientación corresponde a los tipos A y B, pero no al tipo C. En cambio, el tipo C experimenta la sensación de pérdida de tiempo, que los otros dos tipos no. También es el tipo que más se identifica con la sensación de libertad. Vemos que la sensación de indagación va disminuyendo desde el tipo A hasta el C.

En esta pregunta se dejaba la opción para que añadieran otras sensaciones o sentimientos que no estuvieran contemplados en los ítems. Pasamos a su transcripción clasificados según los tipos de reflexión:

Tipo A)

- *de indagación sobre lo que iba aprendiendo*
- *de una gran ayuda para mi maduración personal y humana, imprescindible teniendo en cuenta que se trata de una profesión en que tratamos con personas, y útil para cualquier otra esfera, no sólo la profesional*
- *de aprender cómo conocer a los otros y a mí misma, y aplicarlo de forma productiva en mi trabajo*
- *de una idealización de la profesión*
- *de una potenciación de nuestras cualidades*
- *de, aún así, continuar siendo cara*
- *de una gran humanidad*

Estas corresponden al tipo A de reflexión, pero es pertinente decir que pertenecen a una misma encuestada, es decir, que el resto no añadió ningún otro ítem o sensación.

Tipo B)

- *resumir lo que he aprendido, lo que he mejorado y en lo que tengo que poner más empeño en mejorar... en definitiva una reflexión.*
- *me ayudaba a tener una visión global del proceso y a enlazar la teoría y la práctica (dado que se daban en dos bloques separados temporalmente) de reflexión, de completar y ser consciente de aquello que me faltaba y de aquello que podía mejorar.*

Tipo C)

- *De intriga*
- *algo obligatorio (tuve muy poco tiempo para hacerlo porque justo acabar el curso empecé a trabajar y me sentí presionada en ese aspecto)....*
- *de reflexión, de comprensión, de asimilación, de poder abstraer ideas y poder tener ideas realmente prácticas desde la teoría.*
- *Escribir una autoreflexión personal para que la lea otra persona*

5. 4. RESULTADOS QUE EMERGEN DE LOS DATOS ANALIZADOS: LOS PORTAFOLIOS Y LOS CUESTIONARIOS.

Al analizar los datos hemos percibido una clasificación de tres diferentes tipos o categorías de reflexiones. No podemos evaluar o valorar que unas reflexiones sean mejores que otras porque cada formando tiene una forma diferente de reflexionar y las características del curso no nos permiten afirmar que unas sean más efectivas que otras. Por consiguiente, acabaríamos evaluando o valorando como mejor reflexión aquella que más se asemejara a la idea que tiene cada tutor de lo que representa una buena reflexión. Es decir, y lo más probable, a aquella que más se asemejara a la forma de reflexionar del tutor.

En contrapartida, hemos dirigido el estudio hacia el análisis meramente descriptivo de las reflexiones y a la realización de una clasificación muy amplia de las mismas. Pasamos a analizar las relaciones entre los diferentes tipos de reflexión y los resultados del cuestionario¹⁴ para poder llegar a ciertas conclusiones que sí nos den información acerca de cómo interpretan el uso del Portafolio, cuáles son sus expectativas, cuál es su grado de satisfacción o sus sensaciones respecto a la realización del mismo.

Por lo tanto, a la pregunta 1 que guía nuestro estudio: *¿Qué clasificación de diferentes tipos de reflexiones emerge de los datos?*, la respuesta que emerge de los datos es que percibimos tres grandes bloques o características en las reflexiones: aquellas que son de tipo abierto, las de tipo descriptivo y las de tipo afectivo¹⁵. No desarrollamos los tipos de reflexión porque ya han quedado suficientemente desarrollados durante la descripción del diseño del estudio y el análisis de los datos.

Por lo que se refiere a la pregunta 2: *Dicha clasificación o tipología, ¿se vincula con otros factores como: la formación previa del formando o la experiencia en la enseñanza de ELE?*, llegamos a la conclusión, tras el análisis de los datos y de la descripción de los participantes de que no se establece relación alguna, ya que

¹⁴ Cuestionarios adjuntos en el Anejo 2, pág. 93.

¹⁵ Véase la descripción realizada en el presente estudio, en el apartado *La Clasificación* de la pág. 37; y los ejemplos de las muestras en el apartado *Las muestras de Portafolios* en la pág. 43.

encontramos sujetos con formaciones académicas idénticas en varios tipos de reflexión. Tampoco hay ninguna relación con la experiencia previa en enseñanza de ELE.

Sin embargo, sí hemos encontrado una relación entre los tipos de reflexión y el Documento de Partida que configura el primer documento de su Portafolio y que hace referencia a la pregunta 3 de nuestro estudio: *¿Los diferentes tipos de reflexión ya se intuyen en el Documento de Partida y las expectativas que plasman en él?*. Este documento representaría de dónde parten los formandos, qué ideas o creencias tienen sobre la enseñanza, cuáles son sus motivaciones y expectativas del curso. Hemos advertido que en general, las personas que dedican partes de su reflexión a la afectividad y sus sentimientos, en el Documento de Partida hacen referencia a la toma de decisión de realizar este curso para cambiar el rumbo de su vida, para satisfacer una vocación que siempre han tenido. De alguna manera justifican el hecho de hacer este curso por factores personales y afectivos. No es sólo una motivación instrumental, sino que va más allá, como dice uno de los sujetos, es una motivación *existencial*.

En cambio, las personas que en general tienen un tipo de reflexión más descriptivo, del tipo B, en su argumentación para realizar el curso no hay ninguna referencia a su vocación ni sentimientos. Las explicaciones son meramente académicas, una motivación instrumental.

En el caso del tipo de reflexión A, hemos encontrado ambas características, en su explicación de los motivos que les llevan a realizar este curso encontramos argumentaciones que se refieren a la necesidad de adquirir elementos metodológicos pero también hacen referencia a su vocación.

También hemos percibido que los sujetos que hacen referencia a su experiencia previa en la enseñanza de ELE en el Documento de Partida de forma extensa, no solo la mencionan, sino que dedican unas argumentaciones y cómo les ha marcado en su trayectoria, suelen referirse a ella en las muestras y en sus reflexiones¹⁶. Estos sujetos que hacen referencia a su experiencia previa de forma extensa suelen ser del tipo A y B.

¹⁶ Véase tanto el Documento de Partida, pág. 61, como las muestras, pág. 44, de Emma.

Los resultados del análisis de los Portafolios y de los Cuestionarios quedan reflejados en la respuesta a la pregunta 4 que pretende encontrar vínculos entre los tipos de reflexión y la percepción que tienen los formandos de la herramienta: *¿Hay alguna relación entre la clasificación de reflexiones y su percepción de la herramienta: los objetivos, grado de satisfacción o sensaciones experimentadas?*

Cuando analizamos la pregunta 1 del cuestionario¹⁷ que hace referencia a los objetivos y funciones del Portafolio, los sujetos de reflexión tipo C o reflexiones afectivas, curiosamente, no identifican como objetivos del Portafolio aquellos que se refieren a sentimientos o emociones como por ejemplo:

- *tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos*
- *estar motivado*
- *desahogarme de aquellas cosas que me preocupan*

Por lo tanto, parece que el introducir sus sentimientos en sus reflexiones no es algo consciente, sino que va unido a la forma que tienen de reflexionar.

Es significativo que en ningún caso seleccionan como función del Portafolio el saber *cómo aprendo, qué me va bien y qué no*, es decir, como herramienta para tomar conciencia de sus estrategias de aprendizaje. En cambio, los sujetos de los tipos de reflexión A y B sí perciben el Portafolio como una herramienta para detectar sus estrategias de aprendizaje. Podríamos relacionarlo con las características que hemos percibido en los Documentos de Partida, en los que los sujetos de los tipos A y B tienen unos objetivos instrumentales, académicos y prácticos que les llevan a realizar el curso. En el caso de los sujetos del tipo C, tienen una motivación personal y, por lo tanto, su implicación en el proceso formativo está más enfocada en los elementos afectivos que en los instrumentales que ofrece dicho proceso, esto es, el hacerse responsable de su propio aprendizaje reflexionando cuáles son sus estrategias para aprender y ser, así, autónomos.

También es significativo el resultado que emerge de la misma pregunta 1 del cuestionario con respecto a los sujetos del tipo de reflexión B (aquella que llamamos reflexión descriptiva). En este caso, los sujetos no identifican como función del Portafolio el ser una herramienta para responsabilizarse de su proceso de aprendizaje ni como una herramienta que pueden utilizar en un futuro profesional con el fin de mantener una

¹⁷ Véase la *Figura 3*, pág. 67.

actitud reflexiva. Podríamos llegar a la conclusión de que el tipo de reflexión más descriptivo - que, recordemos, se centra básicamente en las descripciones de situaciones concretas y que les permite llegar a conclusiones en contextos concretos - lleva implícita, que puede parecer lógica, la creencia de que se trata de reflexiones concretas, desvinculadas de un proceso que podría ser más amplio, el de su formación continua. Podríamos relacionar esta idea con la coincidencia de que dichos sujetos, en sus reflexiones, prácticamente solo aparecen en concepto de estudiante de este curso en concreto, no aportan pensamientos propios, parecen estar ausentes en tanto que todo el conjunto de elementos que configuran su persona y solo aparecen en concepto de sujeto que ejecuta unos contenidos.

Estas dos funciones que no contemplan estos sujetos, curiosamente, son las más marcadas por los sujetos del tipo A y C, aquellos que sí aportan en sus reflexiones elementos de su persona, ya sea a través de sentimientos, emociones o para reflexiones de contenidos concretos. Este resultado, el del tipo C, parece estar en contradicción con el resultado comentado antes, el cual hace referencia a la no identificación por este tipo de formandos del Portafolio como herramienta para hacerse cargo de su aprendizaje en la medida de reflexionar *cómo aprenden, qué les va bien y qué no*.

Cuando analizamos el grado de satisfacción respecto al Portafolio¹⁸, tanto los sujetos del tipo A y del tipo B se muestran satisfechos con su autoevaluación del uso que han hecho del Portafolio. Es en el tipo C dónde encontramos ciertas valoraciones más bajas.

Y la última información que emerge de los datos de los cuestionarios y que corrobora la clasificación propuesta de las reflexiones hace referencia a las sensaciones experimentadas durante el proceso de realización¹⁹.

El tipo A de reflexión se identifica en general con la sensación de desorientación, de no saber qué tenían que hacer y qué se esperaba de ellos y de indagación sobre lo que iban aprendiendo. Cuando añaden ítems, todos hacen referencia a la indagación.

El tipo B se identifica, aunque en menos número, con las mismas sensaciones que

¹⁸ Véase figura 4 y 5 que representa la pregunta 4 en la pág. 72 y 73 respectivamente.

¹⁹ Resultados a la pregunta 7 del cuestionario y ejemplificados en las *figuras 6 y 7*, en la pág. 74, y en los posteriores ítems, pág. 75.

el tipo A y cuando añaden sensaciones todas hacen referencia a formas de asimilar mejor los contenidos como resumir, repasar o tener una visión más general. Estas sensaciones o visiones de cómo perciben el Portafolio se corresponden a un sentido práctico del mismo.

En cambio, el tipo C marca mayoritariamente la sensación de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente ellos quisieran y cuando añaden ítems, estos también hacen referencia a sentimientos como el sentimiento de intriga, de obligación, o de sentir que escribía una reflexión para que la leyera otra persona. En este caso, la visión del Portafolio no sería tan práctica como en el tipo A y, sobre todo, el B, y coincidiría con la ausencia de identificar como objetivo del Portafolio el desarrollo de estrategias. No es el caso del tipo A y B que sí lo percibe como una forma para el desarrollo de sus estrategias que, podríamos concluir, y relacionándolo con la clasificación, que en el tipo A serían las indagación, reflexión, y en el tipo B las estrategias más descriptivas como resumir, sintetizar, realizar una visión general, entre otros.

Por lo tanto, y para responder de forma explícita a las preguntas que guían el estudio, los resultados son:

1) ¿Qué clasificación de diferentes tipos de reflexiones emerge de los datos?

La clasificación que emerge de los datos se organiza en tres grandes categorías:

- a) las reflexiones abiertas
- b) las reflexiones descriptivas
- c) las reflexiones afectivas

2) Dicha clasificación o tipología, ¿se vincula con otros factores como: la formación previa del formador o la experiencia en la enseñanza de ELE?

Dicha clasificación no se vincula con factores relacionados con la formación previa del formador o experiencia en la enseñanza de ELE.

3) ¿Los diferentes tipos de reflexión ya se intuyen en el Documento de Partida y las expectativas que plasman en él?

Sí se intuyen las características de las reflexiones en los Documentos de Partida cuando los formandos explican por qué han decidido realizar este curso.

- a) reflexiones abiertas: hacen referencia a motivaciones académicas y personales.
- b) reflexiones descriptivas: solamente se refieren a motivaciones académicas e instrumentales.
- c) reflexiones afectivas: solamente se refieren a motivaciones personales y afectivas, de realización personal.

4) ¿Hay alguna relación entre la clasificación de reflexiones y su percepción de la herramienta: los objetivos, grado de satisfacción o sensaciones experimentadas?

Sí que se percibe una relación entre el tipo de reflexión y los diferentes factores:

a) Sobre los objetivos del Portafolio:

Los sujetos del tipo de reflexión afectiva, cuyas reflexiones están basadas en los sentimientos que experimentan, en cómo sienten y viven este proceso de formación, no identifican como objetivos el *tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos, estar motivado o desahogarme de aquellas cosas que me preocupan.*

Tampoco identifica como objetivo del Portafolio el *saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.*, a diferencia de los sujetos de los tipos A y B, que sí identifican tales objetivos.

Los sujetos del tipo B no identifican los objetivos de *responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje y ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro.* A diferencia del tipo A y del tipo C que sí identifica esos objetivos.

b) Sobre el grado de satisfacción

En este caso los que difieren en la respuesta son el tipo C o afectivo, los que expresan un grado de satisfacción significativamente más bajo que los tipos A y B.

c) Sobre las sensaciones experimentadas

Esta pregunta abierta nos permite ver en el discurso de los diferentes sujetos cómo utilizan términos relacionados con la tipología propuesta:

- a) reflexiones abiertas: *de indagación; maduración personal y human;, conocer a los otros y a mí misma, y aplicarlo de forma productiva en mi trabajo.*
- b) reflexiones descriptivas: *resumir; tener una visión global.*

c) reflexiones afectivas: *de intriga; algo obligatorio; autoreflexión personal para que la lea otra persona.*

6. CONCLUSIONES

Los resultados que emergen del análisis de los datos demuestran que sí se establece una clasificación en los tipos de reflexión. Hemos percibido tres grandes bloques en las reflexiones: a) aquellas que hemos llamado de tipo abierto, por tratarse de reflexiones en las que interviene todo el bagaje del sujeto y, partiendo de las experiencias, es capaz de extrapolar sus reflexiones sobre un caso concreto a otros contextos más generales y abrir, así, nuevos campos de investigación;

b) aquellas que hemos denominado descriptivas, en la medida en que el sujeto realiza una descripción de las prácticas, de las alternativas y reflexiones que se ofrecen en el *feedback* y de las conclusiones a las que llega, todo ello centrado en casos concretos de la práctica;

c) y aquellas que hemos llamado de carácter afectivo, puesto que el sujeto reflexiona sobre sus sensaciones y sentimientos en relación al proceso de aprendizaje experimentado.

Hemos percibido vínculos entre los tipos de reflexión y otros factores: especialmente en las expectativas que tienen los formandos sobre el curso, en el grado de satisfacción una vez realizado el Portafolio y la forma en que expresan las sensaciones que han experimentado al realizarlo.

Las implicaciones didácticas que se derivan del estudio giran en torno a la defensa de la no evaluación/ valoración de los Portafolios en el contexto en el que se desarrolla el estudio. Es decir, dado que percibimos diferentes reflexiones y que todos los sujetos creen estar reflexionando, pues así lo consideran en los cuestionarios, no pensamos que haya reflexiones más efectivas que otras, puesto que el contexto en el que se desarrolla el curso y el Portafolio no nos permite demostrar que haya mejores resultados según un tipo de reflexión u otro. La preocupación de cómo evaluar una herramienta que se presenta como obligatoria en el curso queda, por lo tanto, resuelta. Además conlleva la valoración de factores como fomentar una relación de simetría entre el formando y el tutor, esencial para el máximo aprovechamiento de la herramienta.

Dado que al finalizar el curso se debe realizar un informe descriptivo de cada uno de los formandos, en cuyo contenido se hace referencia tanto a cuestiones de planificación de las clases prácticas que realizan, a su actuación en sus clases prácticas, al progreso que experimentan durante el curso y al Portafolio, hemos elaborado unos descriptores que sirvan, al tutor, para describir qué tipo de Portafolio y de reflexiones realiza cada formando. Estos descriptores también pueden ser de utilidad a una institución, en el caso de que el formando decida hacerlo público.

La Propuesta de descriptores se realiza a partir de los resultados obtenidos del análisis de los datos pero no hay una relación cerrada entre los tres tipos de reflexión y las tres opciones que se presentan en cada apartado:

Sobre contenidos

- a) El sujeto es capaz de describir situaciones prácticas y reformularlas.
- b) El sujeto es capaz de reflexionar sobre elementos de situaciones prácticas y relacionarlos con los conceptos teóricos.
- c) El sujeto es capaz de reflexionar sobre elementos prácticos y relacionarlos con conceptos teóricos. Fruto de este proceso es capaz de demostrar una nueva construcción de los conceptos teóricos.

Sobre la afectividad

- a) El sujeto es capaz de incluir el elemento afectivo, que pertenece a su propia afectividad, en sus reflexiones.
- b) El sujeto es capaz de incluir el elemento afectivo, que tiene que ver con su afectividad y la del estudiante de ELE, en sus reflexiones.
- c) El sujeto es capaz de reflexionar sobre la relevancia del componente afectivo en el aula, partiendo de su propia afectividad y la de los estudiantes.

Sobre el propio proceso de formación

- a) El sujeto es capaz de describir aquello que le ha aportado el proceso de formación, ya sea de contenidos o sentimientos.

- b) El sujeto es capaz de describir lo que le ha aportado el proceso de formación y hacerse preguntas o plantearse cuestiones.
- c) El sujeto es capaz de describir lo que le ha aportado el proceso de formación y marcarse objetivos.

Ahora bien, una vez analizadas las diferentes categorías de reflexión, y sin poder demostrar que unas tienen mejores efectos que otras, es evidente que unas parecen cubrir más ampliamente los objetivos que persigue la reflexión, estarían más cerca del modelo de profesor reflexivo.

Vamos a realizar el análisis a la inversa, empezando por el tipo C, luego el B y finalmente el A.

Sobre las reflexiones del tipo C, las afectivas, al ser reflexiones centradas en las emociones del sujeto, no lo están tanto en la práctica docente y en los elementos del aula.

Sobre las reflexiones del tipo B o descriptivas, según los resultados vemos que los sujetos no ven el Portafolio como una herramienta para usar en el futuro. Otro factor a tener en cuenta es que sus reflexiones son descripciones de toda la información recogida tras la clase y el *feedback* (*feedback* que ya es en sí una reflexión, y no necesariamente hecha por el propio sujeto, sino también por los compañeros y la tutora), y en un futuro, esos sujetos, al no disponer del *feedback*, de esa guía que supone en la reflexión, no tenemos certeza de que sus reflexiones sean iguales en otras condiciones.

Finalmente, el tipo de reflexión A o abierta, a diferencia de la anterior, sí demuestra un discurso propio, sí demuestra llegar a conclusiones propias, y, aunque de la misma forma, en ese camino haya sido de ayuda el *feedback*, sus reflexiones sí demuestran que pueden llegar a reflexiones propias, a temas propios que no se han tratado en el *feedback*, en definitiva, demuestran mayor autonomía. De esta manera, este tipo de reflexión sí ejemplifica las características del ciclo reflexivo del que nos habla Wallace (1991) y el constructivismo, puesto que esta tipología de reflexión evidencia que

a partir del análisis de la práctica, de la experiencia, los sujetos reflexionan sobre dichos elementos prácticos utilizando su bagaje y los conocimientos teóricos vistos durante el curso, y llegan a conclusiones y conceptos más teóricos, llegando a construir su propio conocimiento que, en alguna medida, modifica su bagaje/ conocimiento anterior.

El presente estudio deja algunas futuras líneas de investigación abiertas. Pero la principal se basaría en, una vez establecida la clasificación de los tipos de reflexión, que conlleva la aceptación de las diversas estrategias que tienen los formandos para reflexionar y aprender, ¿cuál sería la mejor acción tutorial o *andamiaje* para cada uno de los tipos? Si entendemos que la función del tutor es la de *mediador*, puesto que consiste en guiar y ayudar al formando a desplazarse por la *Zona de Desarrollo Proximal* con el objetivo de conseguir el *nivel de desarrollo potencial*. Para poder guiar de forma efectiva volvemos a la necesidad de no valorar o evaluar las reflexiones de los formandos, a la necesidad de crear el ambiente y la relación necesarios para que el formando se sienta relajado y en disposición de recibir de la mejor manera la acción del tutor. Por lo tanto, y con el propósito mencionado, se podrían plantear las siguientes preguntas: ¿Habría diferentes tipos de tutorización?, las diferentes tutorizaciones ¿se deberían relacionar con los diferentes tipos de reflexión?, ¿en qué medida?, ¿con tutorizaciones que sigan la línea del tipo de reflexión del tutorando o, al contrario, que inciten a otros tipos de reflexión?, ¿la acción tutorial iría enfocada a fomentar una reflexión del tipo A o abierta? ¿qué efectos tendrían estos tipos de tutorizaciones en las reflexiones de los tutorandos?, ¿podría la acción tutorial reconvertir una actitud poco favorable a la reflexión de un tutorando a una más favorable?, ¿cómo?

Respecto a esta nueva línea de investigación, podemos hacer referencia a un elemento que hemos observado fruto del análisis de los datos del presente estudio. En general, todos los sujetos repiten un mismo tema, que en cada formando es un tema distinto, en todas sus reflexiones. Parece ser que es inconsciente, pues lo repiten en las diferentes muestras, pero no hacen referencia a dicha repetición y no lo desarrollan ampliamente. Pero parece significativo que siempre esté presente. Por lo tanto se podría plantear lo siguiente: ¿Debería el tutor hacer referencia a ese tema para que el tutorando tome

conciencia y se centre en él, aúne en la reflexión de por qué acaba hablando siempre de lo mismo o siempre está presente?, ¿cómo y cuándo debería hacer esta observación el tutor?, ¿residiría aquí, en ese tema, su primer campo de investigación para continuar el ciclo reflexivo y formativo una vez terminado el curso? Podemos hacer referencia, partiendo del análisis de los datos, que los formandos del tipo C son los que valoran con puntuaciones más bajas la acción tutorial, a pesar de no ofrecer soluciones alternativas en la pregunta que se les propone, y decir que en realidad *estaba bien*. Los tipos A y B valora muy positivamente la acción tutorial. No se han desarrollado los resultados de estos ítems en los resultados por no tratarse del objeto de estudio²⁰.

²⁰ Se pueden consultar los cuestionarios en el Anejo 2, pág. 93.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRIGHOUSE, T. y WOODS, D. (2001). *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- BRUNER, J. S. (1960). *Hacia una teoría de la instrucción*. Barcelona: Uteha, 1972.
- BRUNER, J. S. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Barcelona: Narcea.
- COLL, C. (et al) (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- CONTRERAS, J. (1991). “El sentido educativo de la investigación”, *Cuadernos de Pedagogía* 196.
- ELLIOT, J. (1991). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1994.
- ESTEVE, O. (2004a). “La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente”. En: D. LASAGABASTER y J. M. SIERRA (Eds.) *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE: Horsori.
- ESTEVE, O. (2004b). “Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas. Hacia un aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica”. Documento disponible en <http://bremen.cervantes.es/Ensenanza/ActasBremen/Nuevas%20perspectivas%20pdf.pdf> [Consulta: 30 abril 2007]
- ESTEVE, O., LUCRECIA, K. y CARANDELL, Z. (2006). “El portafolis en la formació de professorat. Un instrument al Servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent”. En *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 39. Monogràfic “El Portafolis”. Barcelona: Graó.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

- GIOVANNINI, A; E. MARTÍN PERIS; M. RODRÍGUEZ y T. SIMÓN (1996). *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, Colección Investigación Didáctica.
- HOLMES, M. (1998) "Change and tradition in education: The loss of community". En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.) *International handbook of educational change* (pp. 558-575). Dordrecht: Kluwer.
- KORTHAGEN, F. A. (2001) *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: LEA
- LASAGABASTER, D. y J. M. SIERRA (2004). (Eds.) *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE: Horsori.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- LEWIN, K. (1939) *Teoría del campo y experimentación en psicología social*.
- LIEBERMAN, A. (1998) The growth of educational change as a field of study: Understanding its roots and branches. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.) *International handbook of educational change* (pp. 13-20). Dordrecht: Kluwer.
- LITTLE, D. y PERCLOVÁ, R. *El Portafolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2003
- LYNTON, E. (1985) *The Missing Connection Between Business and the Universities*, Nueva York: Mac Graw-Hill.
- NUNAN, D. y RICHARDS, J. C. (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORMROD, J. E. (2003) *Educational Psychology: Developing Learners*, Fourth Edition.
- PIAGET, J. (1952). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, 1969.
- PIAGET, J. (1970). *La epistemología genética*. Madrid: Debate, 1986.
- RICHARDS, J.C. y LOCKHART, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP, 1994
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.

- SCHÖN, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós: Madrid. (MEC)
- SKLENÁR, J. (2000). *Portfolio-Evaluation in der Lehrerfortbildung. Einsatz des Teaching Portfolios als Evaluationsform im Fernstudienkurs "Deutsch als Fremdsprache in Theorie and Praxis" in Ungarn*. Documento interno. Sin publicar
- STENHOUSE, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.
- VAN LIER, L. (2001) "La investigación- acción". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, nº 27, 81-88
- VYGOTSKY, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.
- WALACE, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: CUP
- WALLACE, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, M y R. L. BURDEN. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: CUP
- WOODS, P. (1986), *La escuela por dentro*, Paidós: Madrid (MEC)

<http://es.wikipedia.org/wiki/Portada> [Consulta: 30 abril 2007]

http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm [Consulta: 30 abril 2007]

<http://www.mec.es/redele/index.shtml> [Consulta: 30 abril 2007]

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [Consulta: 30 abril 2007]

http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 30 abril 2007]

<http://www.rae.es/> [Consulta: 8 mayo 2007]

http://www.coe.int/t/es/com/about_coe/ [Consulta: 15 mayo 2007]

<http://www.coe.int/> [Consulta: 15 mayo 2007]

ANEJO 1

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- reflexionar sobre mi práctica docente
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?:
(marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:
(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
-
-
-

ANEJO 2

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Álex

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje 1
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje 3
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión 5
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- reflexionar sobre mi práctica docente 2
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva 4
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
- ser autocrítico con uno mismo
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Como herramienta muy útil y crucial. Toda persona debería hacer uno con el fin de poder darse cuenta de su evolución y de mejorar aquellas cosas en las que falla, y también darse cuenta de aquello que hace bien.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Positiva, ya que es una herramienta muy útil como he dicho en la pregunta anterior.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 **5**

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 **5**

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

No. Creo que el Portafolio y las tutorías que se llevaron a cabo fueron suficientes para ser consciente y capaz de reflexionar de mis puntos débiles y también de aquello que funcionaba.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:

(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
- de reflexión, de completar y ser consciente de aquello que me faltaba y de aquello que podía mejorar.
-
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Elena 1

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- 5 responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- 4 saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- 2 ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
estar motivado
marcarme objetivos
- 3 reflexionar sobre mi práctica docente
- 1 ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
repasar los contenidos del curso
desahogarme de aquellas cosas que me preocupan

.....
.....

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Sobre todo como reflexión personal muy útil, ya que es una observación que hago de mí misma, es un estudio personal y lo que escribo me ayuda a ser consciente de la necesidad de cambio. Es importante proponerse retos en la enseñanza, motivarse con el progreso y compromiso diario.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Ya he tenido la oportunidad de poner en práctica muchas de las cosas que aprendí y de cambiar todo lo que no hacía bien. Creo que el cambio sólo viene con la conciencia de los errores, y para detectarlos hay que reflexionar sobre ellos. El portafolio es una buena herramienta, permite avanzar.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?:
(marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:
(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- 1 de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- 2 de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- 3 de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- 4 de indagación sobre lo que iba aprendiendo
- 5
- 6
- 7

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Elena 2

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- 1 ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- 2 ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- 4 tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- 3 reflexionar sobre mi práctica docente
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- 5 repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Creo que es un buen instrumento, pero necesita una constancia de la que carezco. Obliga a poner ordenadamente una serie de intuiciones que ya se tienen durante la clase y al finalizar. Como ya se tienen, uno las puede reflexionar sin necesidad de escribirlas, pero quedan sujetas a los caprichos de la memoria. Lo escrito permanece, y se puede acudir de nuevo a ello sin la distorsión que provoca el paso del tiempo.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

No le he sacado demasiado provecho, puesto que la crítica o la evaluación de la clase consistía en un hervir de ideas que no intenté plasmar lo más adecuadamente posible en el portafolio.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:
(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
-
- **De obligación útil**
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Laia

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- repasar los contenidos del curso
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- reflexionar sobre mi práctica docente

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Creo que es una herramienta interesante que se puede utilizar en este curso y también al preparar y realizar clases como profesional docente.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

A mí me ha ido muy bien para reflexionar sobre los puntos indicados en el apartado 1

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 **4** 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 **3** 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

Pienso que ha estado bien.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:

(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

aparte de las indicadas en el punto 1

- de indagación sobre lo que iba aprendiendo

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Marta

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje 1
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc. 2
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión 3
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos 5
- estar motivado
- marcarme objetivos
- reflexionar sobre mi práctica docente 4
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Considero que es un documento útil sobre todo viéndolo desde el punto de vista de la retrospectiva, ya que repasándolo y leyéndolo otra vez soy más consciente de mi propio aprendizaje, de cómo iba progresando, las sensaciones, las dudas, las impresiones que en cada momento tenía.

Aunque era la primera vez que me veía obligada a hacer un portafolio del tipo, reconozco que puede ser un instrumento útil sobre todo para la propia reflexión personal.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Mi autoevaluación es positiva en general. Supongo que en cada momento escribí lo que pensaba, las reflexiones de cada momento, aunque en estos momentos hayan cambiado

seguramente algunas, pero creo haber escrito en cada momento lo que consideré necesario. No se trata de un documento que esté bien o mal, sino de un documento que refleje las impresiones de cada momento, y entendido así, para mí está correcto. Es un documento muy personal y subjetivo.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

Creo que esta está bien. Otro tipo e guía a la que estoy acostumbrada es quizás la tradicional que no estoy segura pueda dar mejores resultados.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?: (marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
-
-
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Mireia

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje **5**
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc. **3**
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia **4**
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión **2**
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- reflexionar sobre mi práctica docente **1**
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
- **Es un buen ejercicio para asentar los conocimientos que vas adquiriendo a lo largo del curso**
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Es una actividad que mejora tu capacidad de autocrítica y de reflexión ante tu propia actividad docente y de la del resto del equipo, con lo que te ayuda aprender de los errores.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Desde mi punto de vista, el portafolio, a parte de mejorar la autocrítica y la reflexión, es muy útil para recordad aquello en lo debes mejorar y poner más atención en tu práctica docente.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

Me parece muy bueno el metodo empleado para ense;arnos a reflexionar y a ser mas criticos con nosotros mismos.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:

(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
- resumir lo que he aprendido, lo que he mejorado y en lo que tengo que poner mas empe;o en mejorar... en definitiva una reflexion.
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Norma

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje 2
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje 1
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia 3
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos 4
- reflexionar sobre mi práctica docente
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva 5
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
- tomar una actitud más reflexiva y activa en el aprendizaje.....
-
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Valoro el Portafolio como una herramienta positiva para un aprendizaje más autónomo de la materia. La reflexión a la que te lleva su realización hace posible un aprendizaje más profundo y con sentido, a la vez que tomando más conciencia de lo que se está haciendo y porqué.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Inicialmente me encontré con dificultades para realizarlo ya que no entendía muy bien lo que se me pedía. A lo largo de su realización, no obstante, fui viendo la dirección que debía tomar y lo útil que me resultaba para mi aprendizaje, tanto al nivel teórico como práctico. Así, creo que a través del uso fui mejorando manejándolo mejor.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

La guía realizada me fue útil, pero me habría servido más si se hubieran tutorizado más muestras, sobre todo al principio ya que me sentía muy insegura al ser la primera vez y no saber cómo se debía realizar.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?: (marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
-
-
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Tanit

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- 1- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- 2- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- 3- reflexionar sobre mi práctica docente
- 4- marcarme objetivos
- 5- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Mi evaluación del portafolio es positiva, pero al principio cuesta obligarse a la reflexión y no es hasta la primera revisión de una muestra que te das cuenta de la utilidad real de este instrumento. En ese punto ya has avanzado suficiente en tus conocimientos tanto teóricos como prácticos para poder analizar tus propios comentarios.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Considero que utilice el portafolio adecuadamente y

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

Desgraciadamente no tengo ninguna otra experiencia con métodos similares, por lo tanto no podría proponer otro tipo de guía.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:

(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí **sí**
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera **sí** (pero no sabía muy bien si era eso lo que se me estaba pidiendo. De hecho, mi diario se centraba mucho en el tema que estaba dando, no comentaba mi estado de ánimo durante el día o otras cosas que me pasaban)
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio **no**
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo **no**
- **de reconocimiento de un aprendizaje.**
- **De poder ver como mejoraba.**
- **De tener objetivos sobre lo que estaba haciendo.**

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Caty

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje 1
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc. 5
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión 2
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- reflexionar sobre mi práctica docente 3
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva 4
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Muy bien, es una herramienta perfecta para los que quieren desarrollarse.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

A mí me ha servido mucho, pero no siempre tengo tiempo (ahora) para hacerlo, creo que después de un tiempo ya hago lo mismo sin escribirlo.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 **5**

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 **4** 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

más tutorías individuales

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:

(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- **de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera**
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio **(al principio sí)**
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
-
-
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Déhora

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- **3** responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- **5** saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- **2** ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- **4** ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- **1** reflexionar sobre mi práctica docente
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
- ***Demostrar que la experiencia puede ser una formación, siempre y cuando se tenga en cuenta el proceso reflexivo***
- ***Personalizar la formación y la evolución, tanto del profesor como de los vínculos creados con los alumnos y entre éstos***
- ***Facilitar el seguimiento de los alumnos a los formadores del curso***

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Necesario e imprescindible y acorde con el estilo de formación promulgado que he percibido

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Muy útil: ha sido una herramienta que me ha ayudado mucho en mi evolución

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

(Siempre me ayudaron las tutorizaciones vía mail: me hicieron reflexionar mucho y sabía que tenía a alguien que me escuchaba personalmente.)

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

Cada uno tiene su propio estilo de aprender, con lo cual es posible que algún otro tipo de guía hubiera sido más acorde con mi propio estilo de aprendizaje. Sin embargo, la ignoro. Esta guía me ha sido de una gran ayuda.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?: (marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, *no saber* qué tenía que hacer y *qué se esperaba de mí*
- *de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera*
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- *de indagación sobre lo que iba aprendiendo*
- *de una gran ayuda para mi maduración personal y humana, imprescindible teniendo en cuenta que se trata de una profesión en que tratamos con personas, y útil para cualquier otra esfera, no sólo la profesional*
- *de aprender cómo conocer a los otros y a mí misma, y aplicarlo de forma productiva en mi trabajo*
- *de una idealización de la profesión*
- *de una potenciación de nuestras cualidades*
- *de, aún así, continuar siendo cara*
- *de una gran humanidad*
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Emma

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje **1**
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje **2**
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión **4**
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos **5**
- reflexionar sobre mi práctica docente
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva **3**
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Nunca había trabajado de esta forma y me ha parecido muy interesante. Es una manera muy útil para estar siempre dando vueltas al tema, para evitar el hecho de ir a clase y al salir de allí olvidarse de todo.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Creo que ha sido una herramienta que he sabido aprovechar bien, a pesar de estar un poco perdida al principio.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 **4** 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 **5**

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo
Quizá hubiera preferido tener algún feedback de mis reflexiones al principio de todo, para saber si iba por buen camino o no.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:
(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
-
-
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Helena

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- 4 ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- 3 responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- 5 ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- 1 ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- 2 reflexionar sobre mi práctica docente
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Es una herramienta cuya función es realmente útil en la medida que le sepamos sacar provecho. No creo que para todo el mundo sea evidente acostumbrarse a utilizarlo, pero tengo la impresión que una vez se adquiere la costumbre, el Portafolio se hace imprescindible.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Me gusta escribir y tener cualquier oportunidad para hacerlo. Así que para mí es una herramienta útil y a la vez placentera. Además me sirve para priorizar y ordenar las ideas.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

Creo que este tipo de guía cuestiona tu capacidad de reflexión en vez de fomentar un mejor profundimiento en tu autovaloración. El tipo de preguntas de la tutorización igual tendría que ir más enfocado a lo que reflexionamos que a como lo hacemos.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:
(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
- Escribir una autoreflexión personal para que la lea otra persona
-
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Lidia

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- 3 ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- 2 marcarme objetivos
- 1 reflexionar sobre mi práctica docente
- 5 ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
- 4 como herramienta de investigación (estudio de materiales de otros profesionales)

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Valoro muy positivamente la realización del Portafolio, por los objetivos arriba marcados y como parte de la evaluación final.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Creo que ha sido muy útil respecto a poder ver mi progreso y como se ha desarrollado mi aprendizaje a lo largo del curso. Destacaría un aspecto que me causó algún quebradero de cabeza pero que resultó ser la parte más constructiva para mi y fue la entrada libre (la lectura de diferentes estudios provocó la necesidad de leer aun más sobre todo que aquello que se ha escrito)

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 **5** (entiendo el 5 como más satisfacción)

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?:
(marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

Valoro positivamente las tutorizaciones que se dieron de las muestras un vez las entregamos. Y gracias a la tutorización de la primera muestra pude extender y profundizar más en la segunda. Pero sin saber demasiado si estaban bien hechas o no, ya que a la fecha de este cuestionario aun no he recibido el informe final.

Pienso que el portafolio tiene una pauta concreta pero que deja mucho margen al trabajo del estudiante y aunque esto pueda parecer al principio como un “abandono” creo que es muy positivo para que el alumno busque y deduzca que es lo que se espera de nosotros. Manteniendo una actitud reflexiva de nuestro proceso y perfeccionando aquello que es necesario.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:

(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
- de pasar de un desconcierto a el entendimiento (necesitar un poco de tiempo hasta comprender el método comunicativo y poder ponerlo en práctica)
- de estar cubriéndose las expectativas respecto a aprender y asimilar que era lo más útil a la hora de enseñar

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Mary

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- 5 responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- 3 establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- 2 marcarme objetivos
- reflexionar sobre mi práctica docente
- 4 ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- 1 repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
- asimilar conceptos y encontrar la utilidad al portafolio que pensaba que era sólo una carga
-
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Es una buena herramienta de reflexión sobre nuestra evolución. El portafolio nos permite ser conscientes de nuestra evolución; reflexionar sobre algunos conceptos, asimilarlos mejor y relacionarlos entre sí; pasar de la teoría a la práctica y teorizar sobre la práctica también; nos ayuda a ver de dónde venimos y a dónde vamos profesionalmente y así podemos marcarnos mejor objetivos y mejorar nuestros puntos débiles. El portafolio nos permite continuar con la actitud reflexiva que nos ayuda a mejorar en nuestro camino profesional.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Sinceramente, me sirvió mucho después del curso pero en la actualidad no estoy actualizándolo. Justo estoy empezando con mi experiencia como profesora y no tengo mucho tiempo de pararme a pensar, reflexionar y organizar. Sin embargo, en breve voy a buscar el momento para empezar a reutilizar esta herramienta porque creo que me puede ayudar realmente para aprender, organizar, reflexionar, mejorar y buscar objetivos futuros.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

Seguro que hay maneras de mejorarlo, pero en este momento no me siento capaz de dar ninguna idea mejor. Conforme vaya utilizando esta herramienta podré ser más crítica.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:

(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio (tuve muy poco tiempo para hacerlo porque justo acabar el curso empecé a trabajar y me sentí presionada en ese aspecto).
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
- de reflexión, de comprensión, de asimilación, de poder abstraer ideas y poder tener ideas realmente prácticas desde la teoría.
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Noemí

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje 1
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje 3
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia 4
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión 2
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- reflexionar sobre mi práctica docente
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva 5
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-reflexionar para encontrar soluciones a los problemas que se me plantean.....
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

El Portafolio ayuda a reflexionar y a ser consciente de la propia evolución de una manera continuada. A mi modo de ver refleja la evolución de un futuro profesor mejor que una prueba final.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Reconozco que en ciertos momentos, cuando una clase no nos ha inspirado demasiado, o simplemente cuando uno está cansado, resulta difícil ponerse a escribir en el diario y realizar una reflexión. Pero, aún así, he intentado ser constante en este sentido y el hecho de redactar las reflexiones me ha ayudado a irme dando cuenta de mi evolución. Creo que

el Portafolio es un método de trabajo en el que hay que intentar ser constante. Si se deja, luego es mucho más difícil ponerse a ello de nuevo.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo
Me ha parecido bien el tipo de guía que se ha utilizado.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:
(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
- en ciertas ocasiones sí que he tenido la sensación de tener que escribir porque era algo obligatorio. Quizá no se debería exigir redactar muestras todos los días. Hay momentos en que tanto trabajo resulta excesivo (especialmente en la etapa de prácticas)
-
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Patricia

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- 4- ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- 5- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
 - saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- 2- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- 3- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
 - ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
 - demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
 - tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
 - estar motivado
 - marcarme objetivos
- 1- reflexionar sobre mi práctica docente
 - ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
 - repasar los contenidos del curso
 - desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
 -

Si me permites un comentario, el orden no es excesivamente importante. Es decir, el 2 podría ser el 3 y el 3 el 2 pero sí que he escogido los puntos que creo son esenciales como objetivos del portafolios.

-

.....

-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Creo que es un buen método de evaluación para la práctica docente. Ya lo había realizado en algunas asignaturas durante la carrera universitaria de Pedagogía y, aunque a veces se hace un poco pesado y lleva mucho tiempo el realizarlo, creo que es muy enriquecedor y que te ayuda a vincular la teoría y la práctica y ser consciente del aprendizaje y la evolución de uno mismo.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Es una herramienta cualitativa propiamente. Como he dicho, creo que es de mucha utilidad y a mí, particularmente, me ha ayudado mucho para mejorar mi práctica

docente. También es una manera de plasmar las ideas preconcebidas que a veces tenemos de determinados conceptos o procedimientos. De hecho, creo que en nuestra práctica siempre vamos reflexionando sobre lo que nos pasa y lo que aprendemos y pensamos pero el hecho de plasmarlo de forma escrita, ayuda a tropezar menos veces con la misma piedra y a darse cuenta antes de los errores y así, poder rectificarlos más rápidamente.

De todas formas, como decía es una herramienta cualitativa y yo soy una persona muy perfeccionista y exigente conmigo misma. Así pues, siempre creo que se podría haber mejorado y que me podría haber esforzado más de lo que lo he hecho. Pero aún y así, he puesto mucho interés y motivación por hacerlo lo mejor posible.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?:
(marca la opción de menos a más satisfacción)

Menos 1 2 3 4 5 más

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

menos 1 2 3 4 5 más

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

No. Yo creo que el uso del portafolio es muy bueno. Aunque es verdad que la primera vez que lo utilizas como herramienta de evaluación te sientes un poco perdido porque no estás acostumbrado a ese tipo de evaluación más reflexiva, autónoma y cualitativa. A lo mejor sería necesario un trabajo previo en los primeros ejercicios de portafolios ya que no sabes si lo que estás reflexionando es suficiente o se “sale” del tema.

Aunque sí que tengo que decir, que me hubiera gustado que en el bloque de las prácticas, los compañeros me hubieran pasado su hoja de comentarios a mejorar o que se hubiera comentado un poco más. Ya que muchas veces, se comentaba solamente con la tutora. Aunque sé que esto pueda llevar a tener problemas en el grupo.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:
(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- al principio**- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
 - de pérdida de tiempo, algo obligatorio

básicamente- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
- *me ayudaba a tener una visión global del proceso y a enlazar la teoría y la práctica (dado que se daban en dos bloques separados temporalmente)*

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Roser

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- 1--ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- 3--saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- 4--ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- 5--demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- 2--marcarme objetivos
- reflexionar sobre mi práctica docente
- ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Positivamente. Aunque al principio no lo pensaba, ya que nunca antes lo había usado, creo que es bastante útil. Es una herramienta más del proceso de aprendizaje que permite ser más consciente de los conocimientos adquiridos. Te permite participar mucho más en tu propio aprendizaje.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

A mi me ha servido para ser ver más claramente mi proceso de aprendizaje: lo que puedo mejorar, lo que me ha salido bien, los objetivos.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? descríbelo

No, me han parecido bien las tutorías y el portafolio.

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:

(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- de desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- de indagación sobre lo que iba aprendiendo
-
-
-

CUESTIONARIO SOBRE LA REALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO

Claudia

1) Cuáles crees que son los objetivos que persigue la realización del Portafolio (marca sólo 5, de más importante = 1 a menos importante = 5, y añade alguna que no esté contemplada)

- 4 ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje
- 1 responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje
- saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.
- 2 establecer vínculos entre la teoría y mi experiencia
- ser autónomo en mi formación y aprendizaje
- ser capaz de autoevaluarme después de una sesión
- demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso
- tomar conciencia de mis emociones y de mis sentimientos
- estar motivado
- marcarme objetivos
- 3 reflexionar sobre mi práctica docente
- 5 ver que es una tarea que puedo seguir realizando en un futuro profesional con el fin de mantener una actitud reflexiva
- repasar los contenidos del curso
- desahogarme de aquellas cosas que me preocupan
-
- Estudiar y profundizar acerca del vínculo/no vínculo entre teoría y práctica y aprender a escribir sobre ello
-
-

2) ¿Cómo valoras el Portafolio en general?

Ha representado un 50 % del proceso de formación; también ha sido la parte más difícil para mí.

3) ¿Cuál es tu autoevaluación respecto al uso de esta herramienta?

Creo que es la parte reflexiva, la que permite comparar el antes y el después. Por otra parte, la parte de observación.

4) ¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto al Portafolio y su utilidad?: (marca la opción de menos a más satisfacción)

1 2 3 4 5

5) ¿Crees que las tutorizaciones eran motivadoras y adecuadas, fomentaban la reflexión?: (marca el número de menos a más motivadoras, adecuadas, etc)

1 2 3 4 5

6) ¿Te hubiera sido más útil otro tipo de guía? ¿Qué tipo? Descríbelo
Creo que estaba bien

7) ¿Qué sensaciones has tenido durante la realización del PF?:
(marca las opciones con las que te identifiques, o añade las que consideres pertinentes)

- Xde desorientación, no saber qué tenía que hacer y qué se esperaba de mí
- de libertad, de poder hablar, argumentar y reflexionar sobre lo que realmente yo quisiera
- de pérdida de tiempo, algo obligatorio
- Xde indagación sobre lo que iba aprendiendo
- X...De intriga
- X...en ocasiones, falta de información úti/concisa de cara al futuro profesional
-

**LA TRADUCCIÓN EN LA
ENSEÑANZA DE LENGUAS
EXTRANJERAS:**

**UNA APROXIMACIÓN
POLÉMICA**

Jorge J. Sánchez Iglesias

<u>INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>3</u>
<u>1. TRADUCCIÓN Y APRENDIZAJE/ADQUISICIÓN.....</u>	<u>7</u>
<u>1.1. Del método directo: L1 en el aprendizaje de L2.....</u>	<u>8</u>
<u>1.2. Del contrastivismo a la investigación sobre la adquisición formal.....</u>	<u>14</u>
<u>1.3. Traducción y comunicación.....</u>	<u>21</u>
<u>1.3.1. Estudios de Traducción: La competencia traductora.....</u>	<u>21</u>
<u>1.3.2. La direccionalidad de la traducción.....</u>	<u>25</u>
<u>1.3.3. El Marco Europeo de Referencia.....</u>	<u>32</u>
<u>1.3.4. El eclecticismo en la metodología.....</u>	<u>35</u>
<u>2. TRADUCCIÓN Y ENSEÑANZA.....</u>	<u>41</u>
<u>2.1. Gasto de tiempo.....</u>	<u>42</u>
<u>2.2. Niveles.....</u>	<u>43</u>
<u>2.3. Tipos de textos.....</u>	<u>45</u>
<u>2.4. Programación y práctica.....</u>	<u>46</u>
<u>2.5. Uso del diccionario. Cuestiones de léxico.....</u>	<u>47</u>
<u>2.5.1. Los errores léxicos en la traducción.....</u>	<u>51</u>
<u>2.6. Traducir es escribir.....</u>	<u>52</u>
<u>2.6.1. Investigación.....</u>	<u>52</u>
<u>2.6.2. Competencia estilística y modelización.....</u>	<u>54</u>
<u>2.7. Traducción oral, traducción escrita.....</u>	<u>59</u>
<u>2.8. Traducción y evaluación.....</u>	<u>61</u>
<u>BIBLIOGRAFÍA.....</u>	<u>65</u>

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras tiene una historia marcada por lo que se ha denominado el “baby and bathwater syndrome” (que podríamos traducir como *síndrome del agua sucia*, aunque no se trate de un término tan corriente en castellano como en inglés), por más que no sean frecuentes en la misma los movimientos pendulares, que tantas veces se encuentran en otras disciplinas más o menos cercanas. Víctima del “síndrome del agua sucia” tanto como protagonista de uno de esos pocos movimientos pendulares es el objeto de estudio de nuestro trabajo: la traducción. O, de manera más específica, el recurso a la traducción en el marco del proceso de enseñanza de una lengua extranjera, lo que a partir de este momento vamos a denominar *traducción pedagógica*¹.

A estas alturas de la historia, todos sabemos perfectamente cuáles fueron las razones que llevaron a la proscripción de la traducción, no ya como método, sino como simple ejercicio en el marco de la didáctica de lenguas extranjeras. Sin embargo, la traducción viene protagonizando en los últimos tiempos una vuelta a escena especialmente interesante.

Vamos a dejar de lado en este trabajo la posibilidad de llevar a cabo una revisión exhaustiva del papel asignado o atribuido a la traducción en los diferentes métodos y enfoques que se han sucedido o que han convivido a lo largo de la historia reciente de la enseñanza de lenguas extranjeras. De la misma manera, igualmente, damos por zanjada por principio el rechazo a esta actividad a causa de los defectos del método de gramática-traducción (de la misma manera, por ejemplo, que resultaría ridículo rechazar la existencia de la interferencia lingüística por el hecho de haber sido una pieza fundamental en la argumentación del análisis contrastivo clásico). En ese sentido, podríamos decir que de la antigua proscripción existente en relación a la traducción poco o nada queda.

Lo que ya no resulta tan claro es la reacción de sorpresa o no ante esta situación. Dejando de lado a quienes esgrimen aún los viejos argumentos, encontramos, por una parte, muchas declaraciones modernas o contemporáneas en las que se rechaza el uso de

¹ El término “traducción pedagógica” se utiliza de manera general a partir del trabajo, ya clásico sobre nuestro tema, de Elisabeth Lavault (1985: 9): “La traduction en didactique des langues étrangères, que l’on appellerait la traduction pédagogique”. A la obra de esta autora corresponde la difusión del término, pero no la acuñación, que ella atribuye a Ladmiral.

la traducción pedagógica; por otra, es posible también localizar posicionamientos que sólo se pueden calificar como “condescendientes”, como en el caso de Newson (1998), cuya premisa es que la traducción pedagógica no es buena, pero, ya que se hace, que se se haga de la manera menos mala posible. En ese sentido, es posible afirmar que nos encontramos en un momento de rehabilitación de la traducción, aunque sea confusa. Ahora bien, independientemente de cuáles sean esos motivos, sí que existen en cualquier caso buenas razones para considerar relevante el estudio de la traducción en la didáctica de lenguas extranjeras:

1. Son varios los autores que declaran que la traducción continúa siendo un elemento no sólo presente, sino fundamental, en la enseñanza de lenguas extranjeras en muchas partes del globo (G. Cook 1998, Malmkjær 1998). En ese sentido, por tanto, parece bastante lógico plantearse un estudio encaminado a “optimizarla” como recurso.
2. Aparte del hecho de que se siga manteniendo como metodología de enseñanza, es fácil comprobar que la traducción se ofrece entre las diversas materias que constituyen el programa de centros especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es el caso, por ejemplo, de los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca (aunque, lamentablemente en nuestra opinión, sólo se incluya en el programa de los cursos mensuales de verano), y no es el único. El hecho de que sea escogida por conjuntos de alumnos, ya es suficiente para investigarla en el sentido de mejorar todo lo posible su uso.
3. Por último, la posibilidad que apunta Malmkjær (1998) de que la traducción desempeñe un papel positivo en la adquisición de L2. O explicitando un poco más la que consideramos la idea de la mencionada autora, que las actividades cognitivas y lingüísticas que se ponen en marcha en la traducción favorezcan el proceso de adquisición.

En conjunto, tal y como señala Malmkjær (1998), la traducción pedagógica va reconquistando espacio y respetabilidad, como procedimiento igual que como objeto de investigación. Ahora bien, son muchas las que podríamos denominar “prevenciones contemporáneas” contra la traducción, de cuño no histórico, sino estrictamente metodológico². De todas ellas nos vamos a servir a lo largo de toda la primera parte de

² La mayor parte de las críticas las tomamos de Danchev (1983, apud Weatherby 1997), Malmkjær (1998) y Newson (1998), que al menos en el caso de los dos primeros, actúan como meros transmisores o

nuestro trabajo, que destinamos de manera general a replantear la utilización de la traducción en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Como decíamos anteriormente, tal vez no sea tan fácil de explicar cuál sea la razón, o las razones, que han llevado a su reaparición. Pero sí parece lógico suponer que la reaparición de la traducción no es casual, sino lógico resultado de la interacción de distintos elementos, provenientes tanto del ámbito metodológico como del investigativo adquisicionista. Todos esos diferentes factores son los que vamos a revisar a lo largo del primer capítulo de nuestro trabajo. El segundo capítulo lo vamos a destinar a los problemas estrictamente procedimentales que se han señalado en torno a la traducción.

Con todas las consideraciones realizadas a lo largo de la primera parte, vamos a centrar la segunda parte en las propuestas concretas de aplicación, planteando distintas unidades o ejercicios en las que la traducción desempeña un papel en igualdad de condiciones frente a otros elementos posibles en el desarrollo de una unidad.

Íntimamente relacionadas con el objeto de nuestro trabajo, dos son las cuestiones, que vamos a mencionar (pero no a puntualizar) a continuación. La primera de ellas podría considerarse casi terminológica: cuando hablamos de la traducción pedagógica, ¿de qué estamos hablando exactamente? ¿De la traducción como *recurso*, como *ejercicio* o como *materia*? Son dimensiones demasiado diferentes. Estrechamente ligada a estas consideraciones está la segunda cuestión, como es la direccionalidad de la traducción pedagógica. Ambas cuestiones serán abordadas y (esperamos) convenientemente puntualizadas en distintos puntos de nuestro trabajo.

Por último, y como no puede ser menos, vamos a cerrar esta introducción haciendo algunas precisiones y matizaciones de carácter terminológico. En este sentido, tenemos que considerar dos dicotomías. En primer lugar, tenemos la ya clásica y conocida dicotomía “segunda lengua/lengua extranjera”. Hablando de traducción, parece lógico suponer que nos encontraremos en presencia de un grupo homogéneo desde el punto de vista de su lengua materna. O, por lo menos, funcionalmente homogéneo. En realidad, la traducción pedagógica acerca la situación de la lengua extranjera a la situación de la segunda lengua: se requiere la homogeneidad lingüística del grupo (al menos, en términos funcionales: es decir, tal vez no todos los integrantes del grupo serán nativos de la misma lengua materna, pero tendrán que utilizar la misma lengua como lengua de partida. Por esta razón, cuando hablamos de lengua materna lo utilizamos como mera variante de lengua de partida o de origen).

recopiladores.

En segundo lugar, vamos a ignorar a lo largo de estas páginas la dicotomía aprendizaje/adquisición³. Aunque creemos que hay una conexión entre uno y otra (en el sentido de que aquél se convierte en ésta), y también consideramos que la traducción puede desempeñar un papel en la adquisición, lo cierto es que probablemente esté más relacionada con los factores ligados a la enseñanza y, por tanto, al aprendizaje.

De la misma manera, vamos a prescindir de la distinción entre “segunda lengua” y “lengua extranjera”. En la investigación reciente, tanto de corte adquisicionista como aplicado, se viene tomando como situación de partida la de grupos multilingües, preferentemente en situación de lengua segunda. Por contra, parece lógico vincular las posibilidades de la traducción a grupos monolingües, lo que en la práctica nos acerca más a la situación de lengua extranjera que a la de segunda lengua (aunque probablemente la situación ideal sea la de grupos monolingües, en términos funcionales al menos, en situación de segunda lengua).

En conclusión, a lo largo de este trabajo, vamos a referirnos fundamentalmente a la enseñanza de lenguas extranjeras pero no como término englobador, sino en su sentido más estricto. Y dentro de este campo, nos centraremos, obviamente, en el caso del español como lengua extranjera, que más que nunca se convierte en lengua meta.

³ La dificultad de la distinción se considera, por ejemplo, en el reciente *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2001, citamos por la traducción española 2002), donde se señala que algunos autores los usan de manera intercambiable, o se sirven de uno de los términos como concepto general y del otro de manera restringido. La conclusión del *Marco de referencia* es que “[e]n el presente, no parece posible imponer una terminología normalizada, sobre todo porque no hay términos claros que recojan la idea de ‘aprendizaje’ y ‘adquisición’ en sus sentidos restringidos” (2001/2002: 133).

1. TRADUCCIÓN Y APRENDIZAJE/ADQUISICIÓN

Ya nos hemos referido al hecho de que uno de los motivos que, al menos en cierta medida, permitía explicarse la (re)introducción de la traducción pedagógica (a partir de ahora, TP) en el aula de lengua extranjera se encuentra en el clima que actualmente se respira en el ámbito de la didáctica en cuanto al papel que la lengua materna de los aprendices desempeña en el aprendizaje de la lengua extranjera. La formulación es voluntariamente ambigua: en efecto, referirse al papel desempeñado por la L1 del aprendiz es susceptible de interpretarse en dos diferentes claves:

1. En primer lugar, es posible considerar la pregunta de la manera más literal, en términos de *presencia* de la lengua materna en alguno (o en todos) los procedimientos que se desarrollan en el aula (al hablar de procedimientos nos referimos a las diversas articulaciones en el aula: explicaciones, ejercitaciones...). Esa perspectiva vamos a desarrollarla en § 1.1.
2. En segundo lugar, la que podríamos calificar como propia del adquisicionismo, en cuanto se plantea cuál es el reflejo o la influencia que la L1 del aprendiz tiene en el proceso de aprendizaje de la L2 (en términos, por ejemplo, de transferencia, facilitadora o no)⁴. A esta dimensión vamos a destinar § 1.2.

Nada más lejos de nuestra intención que realizar un exhaustivo recorrido de carácter histórico sobre las posturas que, en relación con la traducción, han expuesto los diferentes métodos y enfoques que se han sucedido en la lingüística aplicada. No obstante, sí que nos vamos a servir de la progresión de la historia para referirnos a distintos puntos que nos parecen significativos.

El último epígrafe de este capítulo (§ 1.3) vamos a destinarlo a revisar algunas de las otras iniciativas que han llevado, en nuestra opinión, a la reaparición de la TP. Es cierto que no siempre lo han hecho con claridad (desarrollo de los Estudios de Traducción), o que se trata de circunstancias en las que nada es imposible (eclecticismo

⁴ Siempre ha existido el interés por el papel de la L1 en el proceso de aprendizaje/adquisición de la LE. Y con la aproximación cognitiva, aún más (ya había críticas en ese sentido en las primeras consideraciones críticas del enfoque comunicativo, v. gr. Swain): la traducción es sólo el ejemplo paradigmático de esa utilización de L1.

contemporáneo), pero no cabe duda de que como mínimo han creado un clima favorecedor para la reaparición de nuestro objeto de estudio.

1.1. Del método directo: L1 en el aprendizaje de L2

La primera reacción contra la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras viene de su cuestionamiento como método cuando, a finales del siglo XIX, aparece el *método directo*, en el que de manera general se proscribió la utilización de la L1 de los alumnos en el aula⁵. Con esa proscripción de la L1 en clase nos encontramos ante el único principio real que el siglo XX proporcionó a la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Howatt (1984: 289) llega a hablar del “monolingual principle” como la única contribución que se realiza la enseñanza de lenguas extranjeras, única y definitiva, en el sentido de que todas las demás derivan de ese principio básico⁶. En esta línea encontramos una de las primeras críticas contra la TP:

Crítica 01: Impide (a docentes y a aprendices) que aumenten los beneficios de trabajar con una lengua (Newson).

El espléndido trabajo de Nocera Avila (1984) nos permite pasar revista a las posturas que sobre la traducción expresan la tríada “fundacional” del método directo y sus obras, esto es, Henry Sweet (1899), Otto Jespersen (1904) y Harold Palmer (1921).

Concretamente, Sweet no adopta ninguna postura militante, y de hecho constituye un perfecto y modernísimo ejemplo de eclecticismo metodológico. En cuanto a la gramática, defiende una aproximación inductiva, estrechamente ligada al contexto. Y en cuanto a la traducción distingue tres fases. La primera, en la que la traducción se podrá utilizar como un medio rápido, económico y eficaz para transmitir el significado de palabras o frases; la segunda, en la que dicho uso se reducirá por la posibilidad de

⁵ De manera marginal, pero interesante en relación con la ignorancia del propio campo de trabajo a la que nos referíamos anteriormente, se encuentra en este caso uno de esas habituales confusiones en la formación de los docentes. En efecto, son muchos los que suponen que el método de gramática-traducción es el método “histórico” por excelencia, cuando lo cierto es que se trata de una renovación. En este sentido encontramos la siguiente declaración de Balboni (2001: 111): “An example can be useful in showing the lack of historical awareness among many language teaching methodologists. In fact, most of them believe the communicative approach is “new” and the grammar-translation approach is “old”, while the former was the norm for 20 centuries and the latter only appeared in the 17th century and became accepted in the 18th century, to be put under attack by Berlitz, Jespersen, Sweet and Palmer at the beginning of the 20th century. If language teaching methodologists themselves ignore their history, how can they demand respect from the philologists who run the humanities departments and faculties?”.

⁶ Principio cuyo mantenimiento tiene también motivos estrictamente económicos, entre los que destacan la política editorial de excluir la L1 en el mercado editorial. A las mismas se refiere Martín Martín (2000: 131-68, § 6. “Uso de la L1 en el aula de L2”) a partir de las ideas expuestas por Phillipson (1992).

captar el significado el virtud del contenido; y la tercera, en la que las diferencias interlingüísticas se podrán de manifiesto mediante el recurso a la “free idiomatic translation”⁷. A esta fase, añade Sweet una cuarta, en la que la “completa” competencia en la L2 adquirida por el aprendiz le permitirá traducir con facilidad y corrección, esto es, como quinta destreza.

Jespersen sólo admite la tercera fase, y no tanto como un objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras, sino como demostración a los aprendices de las dificultades de la traducción. Y, por ultimo, Palmer es el más ecléctico en su declaración:

a judicious and reasoned selection of all the diverse factors the sum of which may constitute a complete and homogenous system [...]. At appropriate moments, and for specific purposes, make the fullest use of all sorts of translation works: at other moments, and for the specific purposes, banish translation enterely (1921: 108, 113).

Volveremos más adelante sobre la cuestión del eclecticismo metodológico, aunque parece oportuno partir de la premisa de que su validez depende del cuidado, la amplitud y la flexibilidad con la que se haya desarrollado la formación del docente. Sólo en virtud de una acción muy controlada, en el sentido de conocer el alcance y las implicaciones didácticas de las acciones, se puede argumentar en favor del eclecticismo.

Como señala Besse (1991), la presencia de la L1 en clase es el tema de un debate siempre abierto entre los docentes. Ahora bien, con la reintroducción de L1 en clase no debemos centrarnos en la traducción. Para empezar, Besse reconoce como mínimo cuatro usos para la L1:

1. traducción magistral;
2. explicaciones gramaticales y culturales;
3. traducción L1 ↔ L2;
4. gestión del grupo.

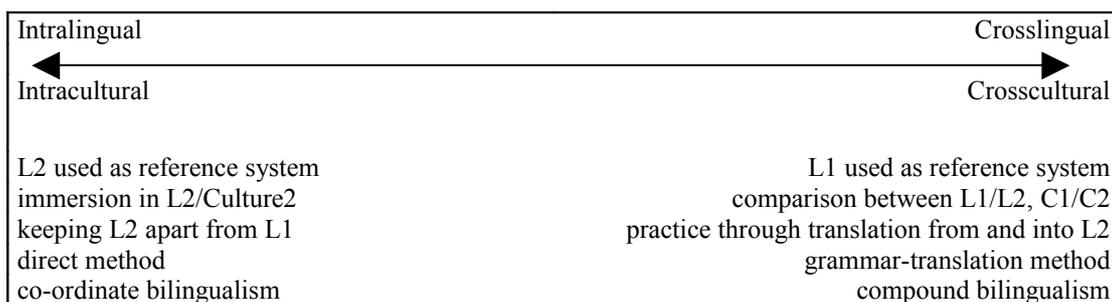
En esa visión amplia de la presencia de la L1 en la clase de L2, una de las propuestas más amplias y sensatas se encuentra en el trabajo póstumo de Stern, que se refiere entre las distintas técnicas de enseñanza a la dicotomía entre aproximaciones interlingüística e intralingüística⁸:

⁷ Parece lógico calificar, según la exposición de Sweet, las dos primeras fases como instrumentales y semánticas. Cabe plantearse, y volveremos después, si la tercera es textual.

⁸ A este mismo trabajo se refiere también Zaro (1999).

This strategy pair has resulted from one of the most long-standing controversies in the history of language pedagogy: the role of L1 in L2 teaching. However, during the last decade or two it has hardly been an active area of debate. For many teachers, the crosslingual strategy is no longer considered a point for discussion; in theory language teaching today is entirely intralingual. We suggest in this chapter that it may be time to reconsider the use of a cross-lingual strategy. At least, we should not dismiss it a priori (1992: 279).

Lo que resulta más interesante de esta declaración es el hecho de que no se plantea en ningún caso una postura excluyente respecto a las posibilidades de introducir la L1 en clase. Más bien, tendríamos que decir que propone todo lo contrario, esto es, una revisión sin prejuicios de la “estrategia interlingüística”. De manera más concreta, Stern determina las siguientes características en cada uno de los polos que componen esta dicotomía estratégica:



Siempre se ha señalado que, implícita o explícita, todo docente tiene una teoría del aprendizaje en virtud de la cual desarrolla su actividad. En este sentido, cabría plantearse que buena parte de los docentes que sí aprecian la denominada por Stern “estrategia croslingüística” lo hagan en virtud de su propia formación como lingüistas.

Son varios los puntos que desarrolla el autor canadiense en su trabajo; eso sí, a partir de la afirmación explícita de que no se puede cifrar toda la distinción entre ambas estrategias simplemente en el uso de la traducción. Estas son algunas de las ideas principales que señala:

1. Stern expone tres razones teóricas para considerar la vinculación de L1 y L2 (1992: 282-3). En primer lugar, el hecho de que, querámoslo o no, la L1 se hace presente en el aprendizaje de la L2, menor a medida que avanza el conocimiento

de ésta⁹; en segundo lugar, el hecho de que nos fijamos siempre de la L1 como sistema de referencia; en tercer y último lugar, la experiencia de aprender una L2 supone un desafío: “[e]very learner has to come to terms with the linguistic and cultural demands of the second language and this process involves the learner cognitively, socially, and affectively” (1992: 283).

2. El mantenimiento de la proscripción contemporánea de la traducción se basa en la distinción hecha entre “co-ordinate bilingualism” y “compound bilingualism” (Ervin y Osgood 1954). En el primero, las dos lenguas se mantienen completamente separadas, mientras que en el segundo la L2 se adquiere y aprende a través de la L1.
3. Un punto de partida indiscutible es que la “estrategia interlingüística” no puede ser la base del proyecto educativo, si el objetivo básico del mismo es la comunicación. Ahora bien, es necesario reconocer también que hay algunos momentos y circunstancias en las que el recurso a la misma no sólo es necesario, sino útil (por ejemplo, en el caso de aprendices jóvenes en las primeras fases del proceso), siempre para ir dando mayor paso a la “estrategia intralingüística”¹⁰.

En cierta medida, podríamos situar la contribución de Stern en el ámbito de la especulación teórica¹¹. Mucho más cerca de lo metodológico encontramos la propuesta de Atkinson, que reconoce los siguientes usos de la lengua materna en el aula:

1. obtención (*elicitation*) de respuestas (todos los niveles)
2. comprobación de la comprensión (todos los niveles)
3. dar instrucciones (niveles iniciales)
4. cooperación entre aprendices
5. discusión de la metodología en clase (niveles iniciales)
6. presentación y refuerzo de lengua (fundamentalmente en niveles iniciales)
7. comprensión del sentido
8. examen
9. desarrollo de estrategias de aprendizaje

⁹ Ya Swan (citado por Atkinson 1987), señalaba que la mente del aprendiz, al entrar en la clase de L2, no es una *tabula rasa*.

¹⁰ Asimismo, Stern propone (1992: 294-5) una serie de actividades de mediación en el doble sentido de la traducción (L1 ↔ L2), sobre las que volveremos más adelante.

¹¹ Fundamentalmente teórica. Stern propone también (1992: 294-5) una serie de actividades posibles o recomendables de mediación, en el doble sentido (L1 ↔ L2).

Junto a otras razones más o menos discutibles (algunas de las cuales serán consideradas en otros puntos de este trabajo), el supuesto básico al que se vincula la reintroducción de la L1 en el aula es el hecho de que se trata de una estrategia habitual, incluso preferida, por los estudiantes de una L2 (Atkinson 1989, Harbord 1992). Concretamente, los autores se suelen referir al hecho de que la tendencia natural de los aprendices es “traducir”, equiparando cualquier nuevo elemento, léxico o formal, con el equivalente más cercano en su propia lengua¹². Es lo que Hurtado Albir (1999: 13) ha denominado (con un alcance un poco mayor) *traducción interiorizada* :

Por traducción interiorizada nos referimos a la estrategia espontánea, que utiliza quien aprende una lengua extranjera, de confrontar con su lengua materna lengua y estructuras, para comprender mejor, para consolidar su adquisición, etc.; esta estrategia se manifiesta sobre todo al principio del aprendizaje, y, a medida que la lengua extranjera va consolidándose, va desapareciendo.

La misma dimensión estratégica se puede encontrar en tanto producción. Ahora bien, señalemos con Zaro (1999: 539) que nos encontramos ante una estrategia que cabe definir como “no cooperativa”, porque no se recurre a los hablantes nativos de la L2, sino a la propia L1.

Pero todo lo señalado hasta el momento no pasa de ser un tanto impresionista. El trabajo de referencia que ofrece mayores garantías desde el punto de vista empírico es el artículo de Turnbull y Arnett (2002), en el que se revisa la utilización por parte de los profesores de las lenguas materna y segunda/extranjera en clase en distintos niveles, de los que a nosotros nos interesan tres. En términos de exposición al input de la L2, es cierto que la idea básica es su maximización, en cuanto puede ser el único que los alumnos reciban. Ahora bien, aumentan las propuestas que defienden la incorporación de la lengua materna de los aprendices como un recurso más, que puede influir cuantitativa y cualitativamente en que el input adquiriera más realce (*enhance*) y se favorezca así su transformación en *intake*, haciéndolo “more salient for the learner, more easily processed, and consequently results in a greater understanding of the TL”¹³.

Íntimamente relacionado con la dimensión cualitativa aparece el segundo de los niveles, el de las implicaciones cognitivas derivadas del uso de la L1 en clase: como

¹² ¿Es la tendencia igual en todos los aprendices? La investigación (Del Mar *et al.* 1982, citado por Harbord 1992) señala que se produce sólo en los aprendices de los niveles inferiores.

¹³ Cook señalan que ese monopolio de la L2 ha lastrado las “possibilities of language teaching” (2001: 405). Su idea es tratar L1 de alumnos no como *hindrance* sino como *resource*, aunque lo cierto es que la mencionada autora.

contrapeso de la reducción de exposición al input, se defiende el recurso a la L1 para mejorar la realización de determinadas tareas (no sólo en términos de esfuerzo, sino de éxito en el resultado), por lo que se plantea en qué medida puede resultar facilitador para el aprendizaje. El mayor problema podría derivar del análisis del uso de la L1 en términos de motivación para los aprendices, el tercero de los aspectos, respecto al que se señala que sólo el mayor uso de la L2 con fines instrumentales la favorece¹⁴. Sin embargo, lo cierto es que el recurso a la TP no implica renuncia alguna a la utilización instrumental de la L2. Al contrario, en nuestra opinión. Por una parte, puede plantearse el hecho de que la idea de “exclusividad” resulta exagerada. Van Lier (1995), por ejemplo, se centra más en la *calidad* que en la cantidad del input.

A manera de conclusión sobre el papel de la L1, podemos servirnos de las siguientes palabras de Ballester Casado y Chamorro Guerrero (1993: 397):

La presencia de la lengua materna, por tanto, ha dejado de ser un mal necesario para convertirse en un procedimiento que podemos utilizar para fines constructivos, en tanto que el conocimiento que procede de la L1 puede servir como uno de los *inputs* en el proceso de generación de hipótesis en la L2, así como favorecer el desarrollo de la interlengua del aprendiz a través de la ruta universal, es decir, a través de esa “información implícita” de que le provee la lengua materna en tanto que ésta ha concretado en determinados rasgos las posibilidades definidas por los estudios sobre los parámetros.

Y más concretamente, en cuanto a la traducción, podemos suscribir también las siguientes palabras de Lavault (1985: 16): “Ainsi, il semble bien qu’en didactique des langues, le processus de traduction soit présent, même si la traduction est rejetée par les théories”. En efecto, la cuestión que resulta más interesante es el hecho de que todas las prevenciones que desde el punto de vista teórico han podido plantearse contra la traducción no han supuesto una completa modificación en los procedimientos didácticos¹⁵.

¹⁴ Turnbull y Arnett (2002) no recogen ningún estudio que se refiera a un incremento o mejora de la motivación por uso de la L1, sólo de la L2. La única referencia a la lengua materna es negativa: según McDonad, “relying too much on the L1” puede llevar a la desmotivación: “if the teacher overuses the L1 to convey meaningful information, the students have no immediate need to further understanding in the TL” (pág. 206). Y a nuestro juicio es tal vez el problema más importante, en cuanto se ha señalado la recíproca retroalimentación entre motivación y progreso en el aprendizaje de la L2. Ahora bien, hay que ponerlo en relación también con todas las advertencias a propósito del “abuso” de la L1.

¹⁵ Atkinson se refiere en el resumen de su trabajo a la reconsideración de la L1 en la base del post-communicativismo: “I contend that the potential of the mother tongue as a classroom resource is so great that its role should merit considerable attention and discussion in any attempt to develop a ‘post-communicative’ approach to TEFL for adolescents and adults” (1987: 244).

Para finalizar este epígrafe, ya es posible, creemos, considerar una de las cuestiones no sólo terminológicas que dejábamos pendientes en la introducción; esto es, si al hablar de traducción nos estamos refiriendo a un recurso, a un tipo de ejercicio o a una materia. De lo expuesto en este epígrafe, parece lógico que la traducción como recurso es perfectamente admisible: un expediente más, sujeto al sentido común del docente. No servirse de ella por sistema no significa prohibirla o evitarla a toda costa. Ahorramos, simplemente, tiempo a nuestro alumno al buscar en el diccionario (¡cuántas veces, incluso después de haberle dicho la palabra, todavía la busca en el diccionario).

Todos los autores, por supuesto, señalan también los peligros del abuso. Claro está: peligros de sobreuso. Y sobre todo, lo que es necesario prevenir es que se fije en los alumnos la idea de que una palabra en la L1 es equivalente a la palabra en la L2 al cien por cien, sin consideración de registro, frecuencia, extensión a todos los contextos, consociaciones, colocaciones, etc. En lo que queda de nuestro trabajo, nos centraremos en la traducción como un ejercicio más que incluir en la secuencia didáctica, y menos como materia, que se autojustifica en la medida en que aparece en el marco de programas educativos de instituciones (como, por ejemplo, en el caso de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca).

1.2. Del contrastivismo a la investigación sobre la adquisición formal

Como ya hemos podido comprobar, las consideraciones a propósito de la traducción realizadas en el marco de las primeras formulaciones de conjunto del método directo no son tan rigurosas. El auténtico “fundamentalismo” aparece en el marco de lo que de manera general podríamos llamar el periodo contrastivo de la disciplina, en la época del último gran método.

La hipótesis del análisis contrastivo se caracteriza, frente a cualquier otro desarrollo posteriormente generado en la disciplina, por la estrecha unión que se da entre sus dimensiones psicológica y lingüística, la primera tomada del conductismo, y la segunda del estructuralismo. El concepto clave que resume ambas bases, y cuya identificación y combate se convierte en el objetivo prioritario del análisis contrastivo, es el de *transferencia*, o más concretamente *interferencia*. Y si la prescripción metodológica general es evitarla a toda costa, se condena una actividad que se supone que potencia la transferencia de hábitos a la nueva situación, en la misma línea que prohíbe cualquier recurso a la lengua materna de los alumnos.

Por otra parte, nos encontramos con la primera investigación adquisicionista que, mediante el análisis de errores, se centra en la demostración de que la proporción de errores interlingüísticos es mucho menor de lo que la hipótesis contrastiva había pretendido, demostrando de paso su debilidad predictiva. Y en un momento en el que se buscaba de todas las maneras disminuir el porcentaje de errores atribuidos a fuente interlingüística, obviamente se puso en el punto de mira todas aquellas pruebas que la pudieran potenciar. En todo caso, el objetivo básico era determinar qué pruebas resultan más “objetivas” para la investigación del proceso de adquisición. Y en esa misma situación es en la que se deja obviamente de lado la TP. Auténticas herederas de los postulados más estructuralistas son las siguientes cuatro críticas que se formulan habitualmente:

Crítica 02: Impide a los estudiantes pensar en la L2, o, al menos, les provoca inhibiciones en la capacidad para hacerlo (Malmkjær, Danchev, Newson)¹⁶.

Crítica 03: Dificulta la adquisición de hábitos de automatismo lingüístico en la L2 (Danchev).

Crítica 04: Estimula/fomenta, o al menos induce, en el estudiante la suposición de que existe una correspondencia exacta o unívoca de significado entre elementos de ambas lenguas (Danchev, Malmkjær, Newson).

Crítica 05: Produce interferencia de la lengua nativa en la producción en lengua extranjera (Danchev, Malmkjær, Newson).

Como se puede apreciar, las dos primeras críticas están muy vinculadas, en cuanto la primera de ellas se podría tomar como causa de la segunda. Y a nuestro juicio es especialmente injusta, sobre todo porque no se explica, en primer lugar, qué significa exactamente pensar en la lengua extranjera.

La objeción mayor que se puede hacer es que la capacidad para reflexionar en la L2 depende fundamentalmente del propio desarrollo lingüístico en esa misma lengua, no en el hecho de que se utilicen unos procedimientos u otros.

Para empezar, y como veremos a continuación, se desaconseja la utilización de la TP en los niveles avanzados. Y las características de la actuación en la primera fase en ningún caso se basan en el desarrollo de la capacidad de pensar en la L2, oscilando entre producciones “memorizadas” como respuesta a estímulos situacionales, o constantes vacilaciones en la producción más libre.

¹⁶ Rivers and Temperly (1978: 167): “The main objection to translation as a teaching device has been that it interposes an intermediate process between the concept and the way it is expressed in the foreign language, thus hindering the development of the ability to think directly in the new language”.

La aparición del término “hábito” en la segunda de las críticas mencionadas causa sus propios problemas, puesto que nos sitúa inmediatamente en los fundamentos conductistas de la hipótesis contrastiva. Claro que tampoco está totalmente claro cómo hay que definir el automatismo

Entre las distintas críticas que hemos agrupado como herencia del pensamiento estructuralista, la que parece a nuestro juicio más preocupante es la posibilidad de que la TP provoque, o al menos potencie, la equiparación biunívoca entre elementos de las lenguas implicadas; es decir, que se establezcan equivalencias rígidas.

¿Acaso se quedan estancados los traductores profesionales? Aceptar que se fomenta la equiparación $X_{L1} = X'_{L2}$ sería como reconocer que sólo hay una traducción posible, idea que de manera unánime se considera como equivocada. Aunque es también necesario plantearse que el aprendiz inicial de una L2 se puede asemejar a un hablante ingenuo en cuanto a la posibilidad de que el paso de una lengua a otra se reduzca a una mera opción de transliteración. Ahora bien, ¿cuánto tiempo se mantiene esa ilusión?

Habría que considerar en qué medida se trata de una realidad en los procesos psicolingüísticos de los aprendices. Ya nos hemos referido anteriormente a la cuestión de la traducción interiorizada. De lo que vamos a ocuparnos aquí es de saber si realmente la TP fomenta o incrementa esa tendencia. ¿Realmente lo fomenta? Pues como cualquier otro procedimiento de clase, depende de la capacidad de concienciar a los aprendices de la inexistencia de equivalencias biunívocas entre dos lenguas.

Más aún, se trata de potenciar la posibilidad de que la traducción sea un medio idóneo para desmontar esa ingenua creencia, tal y como sugiere G. Cook (1998). Las bondades o los defectos de cualquier procedimiento no son intrínsecos, sino de la flexibilidad que en su utilización demuestran los docentes. Es cierto que muchas veces los aprendices buscan esas equivalencias biunívocas. Pero incluso en un ejercicio de huecos puede haber más de una opción.

La investigación sobre la interferencia es tan vieja como la lingüística aplicada contemporánea. Más aún, como ya hemos señalado, la investigación adquisicionista tiene su origen histórico en las primeras formulaciones teóricas que se formulan al intentarse comprobar las hipótesis del análisis contrastivo. Aunque en la época contemporánea, ha cambiado esencialmente el foco de la investigación. Y entre las cuestiones más candentes en relación con la interferencia está la hipótesis de que se encuentre en la base de los errores fosilizados. El rasgo más evidente de la fosilización

es el acento, y se debe a L1. ¿Por qué no habrían de deberse entonces los otros rasgos fosilizados a la misma causa?

Pero lo que no ha cambiado es que uno de los hallazgos derivados de la investigación adquisicionista que permanece como especialmente relevante para nuestro trabajo a nuestro juicio es el hecho de que la aparición de la interferencia es resultado de la tarea que se está realizando. En ese sentido, se encontraba la tradicional proscripción de la traducción realizada en el caso de la investigación de carácter contrastivo. En ese sentido parece especialmente destacado el estudio de LoCoco (1976) parece demostrar lo contrario. O aunque no sea tal, ¿qué tipo de errores más o menos específicos genera la traducción? En principio, cabe una línea de reivindicación de la TP que puede parecer ingenua o simplemente argumentativa: si ese es el peligro, mejor “entrenar” a los aprendices en lugar de evitarlo¹⁷. De la misma manera que hay una inhibición en la producción, renunciar a la TP sería una inhibición metodológica. Asimismo, algunos estudios han señalado que no está tan claro que la traducción sea más potenciadora de los errores de traducción.

Pero esta es historia ya vieja de la disciplina¹⁸. Y pese a todos los problemas para vincular la práctica didáctica con la investigación adquisicionista (e independientemente del papel mediador que queramos otorgar a la lingüística aplicada), sería también injusto no reconocer que se escuchan cada vez con mayor frecuencia y volumen voces que preconizan la necesidad de dotar de relevancia pedagógica a la investigación adquisicionista¹⁹, así como el hecho de que probablemente la rama de esta investigación que se ha desarrollado con mayor rapidez y vigor en los últimos diez o quince años haya sido, precisamente, la que se centra en el análisis de los procesos que se desarrollan en

¹⁷ Tantísimos problemas con la interferencia: ¿qué pasa con los traductores profesionales? ¿Está su entrenamiento específicamente encaminado a evitar la interferencia?

¹⁸ El que podríamos denominar “período contrastivo” resulta fundamental en la historia de la disciplina, al menos en dos sentidos: primero, porque supone el último método como tal, ya que a partir de ese momento pasamos a las propuestas realizadas en términos de enfoque; y, después, porque supone el inicio de la investigación de carácter adquisicionista. Aunque no es este el espacio de replantear los beneficios de la contrastividad, no podemos dejar de señalar algunas iniciativas editoriales que apuntan en la dirección de reconsiderar los efectos de la lengua materna en el aprendizaje de una L2, como por ejemplo, los números monográficos de la revista *Carabela*, o los artículos incluidos en *Cuadernos Cervantes*. Podemos citar también el caso de aportaciones en forma de métodos de enseñanza, señaladas por Barsanti y Corvo (1999: 38) en el caso del español-alemán, o por las consideraciones desarrolladas por Simone y Martini en el caso de italiano-español, concretamente en consideración de los denominados “suplementos contrastivos” de los manuales (enmarcadas en la ponencia “Del glosario al suplemento contrastivo: observación y traducción” presentada en el *II Simposio Internacional “Traducción, texto e interferencias”*, Universidad de Málaga, 22-24 de octubre de 2003).

¹⁹ Aunque sólo sea por una cuestión genética, en cuanto la lingüística adquisicional se desarrolla a partir de una serie de novedades conceptuales surgidas en el ámbito aplicado, como la valoración positiva del error, la difusión del término interlengua, etc.

el aula (especialmente los estudios dedicados al tratamiento del error y a la atención a la forma, que en muchas ocasiones además han confluído).

Vamos a centrar el resto de este epígrafe en las distintas posibilidades que a nuestro juicio permiten fundamentar la TP en los actuales desarrollos de la lingüística adquisicional. Selinker (1996: 103) realiza la siguiente declaración:

[...] ‘translation equivalents’ –of phrases as well of words– play a strong role in forming IL competence, as they are an important strategy for learners as they ‘look across’ linguistic systems. This may be why we end up with such diverse competences in an L2, since people clearly vary drastically in translation skills, so that semantic coding in IL competence apparently affects the final shape of IL grammars.

Vamos a dejar de lado la hipótesis de que es la diversidad en las “destrezas traductivas” entre los aprendices de L2 lo que explica los muy variables resultados de competencia final en la misma. Los editores del volumen en el que se incluye este trabajo sugieren en su introducción que, al señalar Selinker (1996) las identificaciones interlingüales como una de las estrategias básicas en el proceso de adquisición de una segunda lengua, está proporcionando el mejor argumento que jamás se haya procurado para defender la utilización de la traducción en clase de lengua extranjera, asumiendo que permitir a los alumnos hacer algo que parece natural acelera el aprendizaje más de lo que pueda frenarlo la atención que se presta a la L1²⁰.

Curiosamente, el argumento que se utiliza es el contrario que se utilizaba en la época del análisis contrastivo. Pasamos de la interferencia a la identificación interlingual. Y al considerar el proceso parece que dejamos de considerar el producto. Y no podemos sino adherirnos a la idea de que es ridículo evitar un tipo de tarea sólo porque provoque un determinado tipo de errores, seguramente porque no hay ninguna

²⁰ Señalan así los editores del volumen en el que aparece el trabajo de Selinker (1996) en la introducción al mismo: “[...] Selinker’s claim that there is firm evidence that L2 learners’ preferred learning strategy is the search for “interlingual identifications” (Weinrich 1953), using the native language to facilitate entrance to the new language, constitutes the strongest validation of the use of translation in language teaching produced for some time (if not ever), as long as one assumes that allowing learners to engage in what seems to them a natural thing to do is likely to accelerate the learning process more than the concomitant persistent attention to L1 is likely to slow it down. It is also necessary to bear in mind in this connection that whereas Selinker suggests that differences in translation skill may explain diversity of L2 competences, implying that learners with high level translation skills will end up with high level L2 competences (¿lo afirma o se infiere?), research in translation studies suggests that the ability to produce actual translations does not increase in tandem with L2 competence (see for example Toury 1986). The ‘translation skill’ learners can depend on in learning the language can therefore not be identified in a simple way with the skill or set of skills underlying some near-bilinguals’ ability to produce full-blown translations. This may, in turn, be seen as an effective counter-argument to the suggestion that since language learners are not training to become translators, translation should not be used in language teaching” (pág. 91).

forma mejor de combatirlos. Es indudable, como señala Selinker que los aprendices comparan (*look across*) los sistemas lingüísticos. Y sin embargo, no sería esta la mejor forma de argumentar a favor de la TP, en virtud de varios argumentos.

Para empezar, la identificación interlingual como estrategia es especialmente restringida, en cuanto Selinker la reduce a ámbitos inferiores al oracional. Tal vez en ese sentido es en el que con mayor dificultad puede vincularse a una práctica ligada a la dimensión textual. Además, esta dimensión estratégica sólo puede entenderse en la manera en que se ha propuesto el concepto de *traducción interiorizada*, a la que ya hemos hecho referencia (recordemos también que es una estrategia que se manifiesta especialmente en las fases iniciales del aprendizaje, y que va desapareciendo a medida que la lengua extranjera va consolidándose, Hurtado Albir 1999: 13). El último de los argumentos, y en nuestra opinión el más importante, es la posibilidad de que el verdadero efecto de las identificaciones interlinguales sea establecer correspondencias unívocas que se reflejen además en la producción, e independientemente de que no sea como instancia de error. En conjunto, algo que resulta especialmente limitado, y uno de los argumentos de más peso que a nuestro juicio se utilizan en contra de la TP (y que incluíamos en el anterior listado). Precisamente, si en algo hay que convertir la TP es en arma contra las correspondencias unívocas: el docente debe servirse de la misma con el objetivo de desmontar creencias ingenuas sobre la equivalencia prestando atención a las diferencias entre la L1 y la L2 (Cook 1998). De hecho, en la posibilidad de que sean “varios” los resultados encontramos el rasgo auténticamente comunicativo de la traducción²¹.

Desestimada o al menos matizada la justificación de las identificaciones interlinguales, vamos a considerar las relativas a la conciencia y al output. Es indudable que los desarrollos teóricos que parten de los trabajos de Corder de finales de los setenta y que se afianzan con el desarrollo del concepto de interlengua suponen un cambio de perspectiva: de la enseñanza a la adquisición, y del docente al aprendiz. Y en la teoría de la adquisición de segundas lenguas más compacta, más relevante y más criticada, la *teoría del monitor* de Krashen, se parte de dos supuestos radicales: (a) la no existencia de una interficie entre los procesos de adquisición y los de aprendizaje; (b) la concepción de un aprendiz “pasivo”, mero receptor del “input + 1” que Krashen considera y propone como ingrediente necesario de la adquisición.

²¹ Habría que añadir otra dimensión como es la subjetividad inherente a las identificaciones interlinguales (Odlin 2003)

Al input se le añade como condición necesaria la interacción (precisamente, ninguno de los dos elementos aparece o lo hace en medida muy restringida en la traducción). Condiciones necesarias, decíamos, pero insuficientes. Tanto necesaria como suficiente, sin embargo, es la atención consciente que se convierte en motor del proceso de adquisición cuya mejor síntesis se encuentra en el principio del “notice the gap”, formulado por Schmidt y Frota (1986), que establece dos condiciones para que el aprendiz de L2 adquiera las formas nativas: que estén presentes en el input comprensible y que sean percibidas (*noticed*) conscientemente²².

En esta misma perspectiva aparece la denominada *hipótesis del output*, expuesta en varios trabajos, individuales o colectivos, por Merrill Swain (destacan, en nuestra opinión, Swain 1995, y Swain y Lapkin 1995). Dicha autora toma como punto de partida los resultados de los programas de inmersión canadienses, que constituyen la prueba más sólida de que conferir al input comprensible la responsabilidad de la adquisición es insuficiente: los resultados de las pruebas a las que se somete a los aprendices señalan que tienen resultados nativos en las destrezas receptivas, pero en las destrezas productivas son claramente no-nativos, vinculando esta situación a las condiciones que favorecen la estabilización y posterior fosilización, en cuanto la disminución del progreso en la L2 se produce cuando se consigue la habilidad para entender y ser entendido. Es necesario, sin embargo, señalar dos factores: por una parte, que en las distintas publicaciones de los autores vinculados al OISE (*Ontario Institute of Studies in Education*) se evita el término *fosilización*; por otra, recordar la explícita declaración de que no se trata de minimizar el impacto del input, sino de completarlo.

Son varias las funciones que cabe atribuir al output en el proceso de adquisición. Se señalan así las funciones metalingüística, de comprobación de hipótesis y de “noticing/triggering”. Es esta última la que más atención ha recibido, y con la que se suele equiparar el conjunto de la hipótesis. Cuando Swain se refiere al “noticing” está considerando el hecho de que durante la producción el aprendiz se dé cuenta de cuáles son sus carencias, y que esa situación active los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la segunda lengua. La conciencia de las carencias se puede dar en grados diversos, desde la ignorancia hasta la necesidad de consolidar los conocimientos. En cualquier caso, de esta manera el output se constituye como uno de los desencadenantes (*triggers*) de la percepción (*noticing*). Y ese “darse cuenta” encaja perfectamente con la

²² Aparte, se realiza una especie de “ajuste de cuentas” histórico, ya que Schmidt (1994: 11) recuerda la vinculación que existen entre los métodos tradicionales y la conciencia: “Traditional methods such as grammar translation stress the importance of consciousness in learning”.

hipótesis del “notice the gap” de Schmidt y Frota a la que nos referíamos anteriormente. Hay un ulterior aspecto que nos parece especialmente relevante en la hipótesis del output, y es el hecho de que ni siquiera prevé que la revisión de la producción sea resultado de un feedback, ni implícito ni explícito, proporcionado por el interlocutor, sino que depende exclusivamente del aprendiz.

Es precisamente en este marco conceptual en el que podemos situar la TP. Para empezar, es sólo en esa potenciación del output en la que tiene cabida la TP como la planteamos, esto es, como traducción inversa (*vid. infra*) y, además, a partir de la consideración del nivel textual, lo que nos obliga a la superación de niveles inferiores de análisis lingüístico.

1.3. Traducción y comunicación

Una de las cuestiones claves en cuanto a la traducción, sea ésta profesional o pedagógica, es cómo afrontar su estudio en cuanto *objeto semiótico*, esto es, cómo se sitúa en alguno de los clásicos esquemas de la comunicación, considerando tanto la traducción *per se* (esto es, la traducción en cuanto actividad), como los diferentes integrantes o los agentes del circuito comunicativo. En buena medida, parte de las críticas realizadas contra la traducción en el marco de los enfoques contemporáneos de enseñanza de lenguas extranjeras deriva de las dificultades para hacerla encajar con lo que habitualmente tomamos como comunicación.

Vamos a pasar revista en este epígrafe a tres elementos que han contribuido, en distinto modo y grado, a la rehabilitación de la TP en estos términos: el desarrollo de los Estudios de Traducción, la aparición del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2001/2002) y el eclecticismo general en las propuestas didácticas, que en relación con nuestro objeto de estudio han tenido un alcance que sólo podemos calificar como desigual o irregular.

1.3.1. Estudios de Traducción: La competencia traductora.

De acuerdo con diferentes autores (Zaro 1997, 1999; Zabalbeascoa 1990), un factor que contribuye de manera fundamental a la reaparición de la TP ha sido el desarrollo de los Estudios de Traducción contemporáneos. Ahora bien, y como intentaremos demostrar a lo largo de este epígrafe, la contribución de los mismos a la TP ha sido *decisiva* tanto como *paradójica*.

A simple vista, la vinculación podría parecer razonable. En efecto, nada más lógico que investigar o explotar las relaciones de dos campos de la lingüística aplicada afines, por implicar “transvases” entre lenguas, sistemas de contacto²³. Ahora bien, lo cierto es que las interrelaciones entre ambos ámbitos no son especialmente fluidas, como tantas veces ocurre. De hecho, algunos (o muchos) niegan como premisa la adscripción de la traducción a la lingüística aplicada: una de las grandes dificultades en que se encuentran los Estudios de Traducción es la dialéctica entre dos paradigmas teóricos, el lingüístico y el post-estructuralista, surgido este último precisamente como reacción (menos contra los excesos del primero que por la posición de “subordinación” en el marco de la lingüística aplicada). De la misma manera, se han producido “pérdidas” en sentido contrario. Específicamente, en cuanto a la formación de traductores, se ha señalado (Malmkjær 1998, Hurtado 1998) que en el proceso de desvinculación de la lingüística se dejaron de lado propuestas y progresos realizados desde los distintos enfoques comunicativos, que sólo ahora se están incorporando a la enseñanza de la traducción²⁴.

Independientemente de los posteriores desarrollos de la disciplina, el origen de la vinculación con la TP se encuentra en el artículo fundacional de los Estudios de Traducción (Holmes 1977)²⁵, en el que se establecía una división fundamental entre estudios puros y aplicados; y en una de las subdivisiones de esta segunda rama, concretamente en el bloque de *translation policy*²⁶, se engloba la TP. En efecto, para Holmes, en esta vertiente de “cuestiones políticas”, aparece uno de los temas de los Estudios de Traducción (1977: 78):

what part translation should play in the teaching and learning of foreign languages. In regard to that last policy question, since it should hardly be the task of translation studies to abet the use of translation in places where is dysfunctional, it would seem to me that priority should be given to extensive and rigorous research to assess the efficacy of translating as a technique and testing method in language learning. The chance that it

²³ De hecho, en las secciones en que se organiza la AILA (<http://www.aila.soton.ac.uk/>), sólo podríamos considerar tan cercana los estudios sobre el bilingüismo.

²⁴ Valga como ejemplo la introducción del enfoque por tareas en traducción que aparece en el trabajo de coordinado por María González Davies (2003).

²⁵ Amparo Hurtado Albir (1999: 241, n. 3) nos recuerda cómo este trabajo fue presentado por Holmes precisamente en el marco del 3^{er} Congreso Internacional de Lingüística Aplicada (Copenhague, 21-26 de agosto de 1972).

²⁶ A su vez, los estudios teóricos de traducción se dividen en *descriptive translation studies* y *theoretical translation studies*. Las otras ramas aplicadas que distingue Holmes son *translator training*, *translation aids* (entre las que incluye tanto la gramática como la terminología) y *translation criticism*.

is not efficacious would appear to be so great that in this case it would seem imperative for program research to be preceded by policy research.

Nos podríamos plantear qué queda de la división realizada por Holmes en las actuales visiones de conjunto de los Estudios de Traducción. Sin embargo, poco o nada obtendríamos de la revisión de las críticas y matizaciones que ha experimentado el esquema propuesto por Holmes, puesto que se puede afirmar, de manera general, que han dejado totalmente de lado la TP. Hay, eso sí, excepciones más que honrosas. Por ejemplo, en los diferentes trabajos de conjunto, individuales o colectivos, en los que ha participado Hurtado Albir (1994, 1999, 2001) no faltan las referencias a la TP; más aún, son varios los trabajos específicos dedicados por esta autora a nuestro objeto de estudio (1988, 1994). Ahora bien, y es necesario reconocerlo también, con muy pocas evoluciones en su tratamiento. Y ello no es, a nuestro juicio, sino un reflejo del desinterés en la cuestión. En resumen, que resulta muy difícil compartir la opinión de Zabalbeascoa (1990: 74-5) de que la TP se ha desarrollado o defendido principalmente en el campo de los Estudios de Traducción frente al desinterés mostrado por los metodólogos en enseñanza de lenguas extranjeras. Más aún, si a ello le unimos la proscripción tradicional en este último campo, lo cierto es que la TP se encuentra con dificultades para encontrar un ámbito disciplinar en el que desarrollarse como objeto de investigación²⁷.

La falta de interés que los Estudios de Traducción han demostrado respecto a la TP en cuanto objeto de estudio es resultado, a nuestro juicio, de la línea de objetivos que se ha planteado este ámbito disciplinar para delimitar y defender su campo de trabajo, vinculados a las perspectivas profesionales de los estudiantes y las propias dimensiones investigadoras de los docentes de esta rama reciente en el panorama universitario de nuestro país. En ese sentido, de hecho, es probablemente el desarrollo de los Estudios de Traducción lo que ha dado nuevo vigor a una crítica tan clásica como la siguiente:

Crítica 06: La traducción sólo es apropiada para la formación de traductores (Malmkjær).

Los posicionamientos al respecto son muchos y claros. Por ejemplo Tricás Preckler, en su *Manual de traducción francés-español*, realiza una declaración que no puede ser más contundente (1995: 19):

²⁷ Igual que sucede, en el mismo caso de la traducción profesional, con los problemas específicos que plantea la enseñanza concreta de cualesquiera de las lenguas implicadas en el proceso de traducción.

Un curso de traducción francés-castellano no es un curso de lengua francesa. La lengua de partida es un instrumento que el traductor debe dominar de antemano para así poder penetrar en los textos objeto de traducción. Pero conocer bien una lengua extranjera y poseer una buena competencia traductora son dos cosas muy distintas. Si bien la primera es condición previa para la segunda, la competencia traductora exige el dominio de unas técnicas interpretativas bien definidas y alejadas de la capacidad de comunicar en una lengua que no es la propia.

Ésta y otras muchas declaraciones similares surgen de la tajante división que se ha establecido entre la TP y la *traducción profesional*²⁸. En ese sentido, es interesante notar cómo, en muchos casos, la distinción entre ambas no se ha realizado en términos neutrales, sino desde posiciones militantes, que se centran en el (por lo demás) legítimo desgajamiento de la traducción profesional, especialmente en términos educativos (Hurtado 1983, Pisarska 1986). Al elaborar los distintos criterios de selección, una de las descripciones más amplias de las diferencias entre TP (en este caso, *traduction scolaire*) y profesional nos la proporciona Grellet (1991: 13, reproducido en el cuadro 1.1):

	traduction scolaire	traduction professionnelle
Finalités	Elle peut n'être qu'un simple moyen pour apprendre la langue (pour contrôler la compréhension et expliquer mots ou structures difficiles)	Une fine en soi, puisque son but est de transmettre un message à des lecteurs qui ne pourraient sinon pas le comprendre
situation de la communication	On traduit "pour le professeur". Il est donc possible de traduire du texte fabriqué, "neutralisé", sans contexte.	On ne peut traduire que lorsque l'on connaît tous les paramètres de la situation de communication: où le texte doit-il paraître? pour quel type de lecteurs?
nature du texte traduire	Il peut arriver que l'on traduise sans tout comprendre puisque le but de l'exercice est en partie de vérifier la compréhension	On ne peut traduire que si l'on comprend parfaitement le texte.
sens de traduction	version ou "thème"	Ne se fait que dans le sens langue 2 langue 1

Cuadro 1.1: Diferencias entre traducción profesional y pedagógica (Grellet 1991)

²⁸ Cuando hablamos de traducción profesional no nos referimos exclusivamente a quienes se ganan la vida, sino obviamente a los que estudian un programa específico con esa intención. El término *traducción profesional* parecería incluir exclusivamente a los primeros, pero no hay un término englobante que oponer a TP

A priori, es posible sospechar de los contenidos de este cuadro, en cuanto su desarrollo se realiza sirviéndose de términos exclusivos y excluyentes. Precisamente en virtud de esa exclusividad es en muchos aspectos muy fácil de rebatir, al menos en los tres problemas básicos que vamos a considerar en distintos epígrafes de nuestro trabajo, como son la cuestión de la direccionalidad (*vid.* 1.3.2), la consideración de la traducción como quinta destreza (*vid.* 1.3.3) y su dimensión comunicativa (*vid.* 1.3.4).

1.3.2. La direccionalidad de la traducción

Vamos a comenzar nuestra revisión de la distinción de las TP y la traducción profesional que formula Grellet por la cuestión de la direccionalidad, un aspecto largamente soslayado en nuestra discusión. Hasta este momento, nos hemos referido en nuestro trabajo a la *traducción* de manera general, dejando de lado la discusión sobre la direccionalidad de la TP, es decir, si hablamos de traducción directa (L2 → L1) o de traducción inversa (L1 → L2). Obviamente, al referirnos a la direccionalidad lo hacemos siempre desde la perspectiva del aprendiz.

Centrémonos por un momento en los diferentes términos que en lenguas diferentes se utilizan para referirse a estas dos actividades. En ningún caso pretenderemos que la terminología sea explicativa, pero a nuestro juicio nos encontramos en un caso en el que resulta cuanto menos descriptiva de los fenómenos implicados:

1. Señala Beeby (1998: 64) cómo en lengua inglesa, al hablar de traducción, se entiende siempre “traducción a la lengua materna”.
2. Así, en el caso del inglés no hay una terminología unificada para referirse a la traducción hacia la lengua extranjera (al igual que en otras lenguas, como por ejemplo, alemán, ruso o japonés, pág. 64). Tradicionalmente se utilizó el término *prose translation*, pero se ha dejado de utilizar, aparte de vincularse a los ejercicios de traducción inversa en el caso de las lenguas clásicas²⁹. Otro término que se ha propuesto es *service translation*.
3. El caso de terminología que se menciona repetidamente es el del francés, lengua en la que se utilizan los términos *version* para la traducción directa, y *theme* para la traducción inversa. Resulta interesante que en francés se utilice la expresión

²⁹ Stern (1992: 295) explica que el término *prose translation* surge “in contrast to an earlier practice of translation into L2 verse!”.

“un eleve fort en theme” para referirse al aprendiz que demuestra un gran conocimiento de la lengua extranjera.

4. Queda por último el caso del italiano, un ejemplo mucho menos mencionado, pero que a nuestro juicio resulta especialmente interesante. En efecto, en italiano se utiliza el término *traducción pasiva* para la traducción directa, y *traducción activa* para la traducción inversa. Este es, probablemente, el caso más descriptivo en cuanto a los procesos implicados. Pero en cierta medida, supondría que la traducción desde la lengua extranjera a la lengua nativa es un acto natural, que se realiza de manera casi involuntaria, mientras que la dirección contraria exige mucho mayor esfuerzo por parte del traductor.

En lo que a nosotros respecta, y como ya se habrá podido deducir del contenido de § 1.2, tiene sentido hablar de la TP básicamente en cuanto traducción inversa. Es cierto que hay destacados autores que vinculan la traducción en clase con la traducción directa. Por ejemplo, encontramos en nuestro país la autorizada voz de García Yebra (1984), que supone una clara defensa de la utilización de la TP directa. El punto de partida de este autor es el hecho de que los métodos comunicativos (él se refiere exclusivamente a los audio-linguales) se centran en la priorización de las destrezas (el autor se refiere a las mismas como “cuatro metas”) en el siguiente orden: comprender, hablar, leer, escribir. La defensa de la TP directa surge de la siguiente declaración (1984: 144):

el logro más apetecible en la enseñanza de una lengua extranjera será normalmente que el alumno alcance de modo pleno la tercera etapa, consistente en poder leer, entendiéndolos, los textos producidos en esta lengua [...]. Pues bien, el medio más eficaz para llegar a entender los textos escritos en una lengua extranjera lo ofrece la traducción. Y esto, de dos maneras: utilizando como ayuda las traducciones de otros, y sobre todo, practicando la traducción uno mismo.

Evidentemente, son muchas las objeciones que se pueden plantear contra una defensa de la TP directa basada en estos supuestos. Simplemente, considerar que el auténtico objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras es *leer* constituye un argumento más que suficiente para dejar de lado esta idea. Ahora bien, y siguiendo con la propia lógica de la declaración, cabría suponer que no hay vía más exigente para la lectura que la traducción. En ese caso, ¿por qué rechazar la TP directa? De hecho, se

podría sostener que es casi la única posibilidad de que la TP tenga relación con una de las cuatro destrezas clásicas que aprender/adquirir, la comprensión lectora, probablemente la más ignorada (dudoso honor que sólo podría disputarle la otra destreza escrita, por más uno de los principios básicos del enfoque comunicativo sea la integración de los cuatro).

No vamos a negar aquí que la traducción supone un ejercicio de lectura intensiva e intencional. Ahora bien, y como señalaremos en otras partes de este trabajo, la razón que esgrimimos para negar el uso de la TP directa es que se trata de una prueba excepcionalmente trabajosa, desmesurada incluso, de comprensión de lectura, que además parte del supuesto de que todo alumno está capacitado para redactar en su lengua materna de la manera en que lo hace un traductor, algo difícilmente sostenible. En ese sentido, podríamos plantear la misma objeción incluso a otras propuestas que preconizan la doble direccionalidad, como ocurre en los trabajos de De Arriba (1996, 1997), en las que se justifica desde la perspectiva de una transversalidad educativa que no se puede en ningún caso dar por asegurada. Otra versión de la doble direccionalidad se encuentra en el *para qué* de la TP. Así, Pegenaute (1996: 117) se plantea la utilidad de la TP directa para “clarificar algunos conceptos de índole abstracta, palabras gramaticales, conectores y expresiones idiomáticas cuyo significado no se puede deducir del contexto”. Pero reduce la TP indirecta a las frases aisladas, con el “propósito de llamar la atención sobre un determinado aspecto gramatical”³⁰. Más o menos en la misma línea que se pronunciaba Pisarska (1986: 1423) señalando: “Translation used in foreign language teaching concentrates on transferring structures and expressions first and foremost into the second language”.

Ya nos referíamos anteriormente a la postura de Selinker (1996) sobre la hipótesis (tomada de Weinrich 1953) de que las identificaciones interlingüales sean un elemento motor del aprendizaje de la L2. Y mencionábamos entonces a la interrelación cualitativa entre ambos fenómenos. Pero es que Selinker añadía una dimensión cuantitativa, en el sentido de que cuanto más crece el conocimiento de la L2, más mejora la capacidad de hacer traducciones. Pero en contra de este supuesto se encuentra el trabajo de Toury (1986) de que no hay un desarrollo paralelo de ambas. Lo cual parece, por lo demás, evidente. Por supuesto que la capacidad traductiva no se incrementa con la competencia en lengua extranjera. Es una actividad, o una habilidad,

³⁰ Otra propuesta interesante de la doble direccionalidad, sobre la que volveremos en la tercera parte de nuestro trabajo, la ofrece Zabalbeascoa (1990).

completamente diferente, y la valoración de la capacidad traductiva depende de una destreza en la que la formación en lengua extranjera nada tiene que ver; en todo caso, tendría que ver con la formación en lengua materna, o al menos la capacidad para escribir en la misma. (En ese sentido, podríamos considerar la segunda parte de la cita de Tricàs Preckler que proponíamos anteriormente).

Pero nada de ello sirve para justificar la TP inversa. La revisión y crítica que podamos realizar en contra de la TP directa no puede, en ningún caso, constituir una justificación automática de la TP indirecta. Y lo cierto es que hay un buen número de de argumentos en contra de su utilización. Tomemos, por ejemplo, las razones aducidas por Stern en contra de la traducción inversa (1992: 296-7). En primer lugar, señala la habitual crítica en relación con la cantidad de tiempo que las actividades de traducción requieren, y sobre la que volveremos más adelante. La otra crítica del autor es que la traducción requiere un sólido conocimiento de la lengua de llegada. Y, en el caso de la TP inversa, es precisamente el conocimiento de la L2 lo que falta. Parafraseando a Stern, construir un texto es mucho más que aplicar reglas gramaticales y utilizar un diccionario bilingüe. En ese mismo sentido, se pronuncia Ladmiraal (1979, citado y traducido por García Yebra):

El ‘tema’ es, en el mejor de los casos, una esperanza desmesurada y, además, una exigencia absurda. La competencia del alumno en la lengua en la lengua que se sigue llamando, y con razón, ‘extranjera’ es demasiado insuficiente para que el resultado obtenido no sea artificial y en nada semejante a la manera de escribir los hablantes nativos³¹.

Notemos, más allá de la crítica, el hecho de que en ambos casos se reconoce la vocación textual que anima el ejercicio de la TP indirecta³². A nuestro juicio, la mejor línea de argumentación deriva de las mismas bases teóricas que subyacen a la *hipótesis del output* a la que ya nos hemos referido. En el ámbito de los estudios centrados en la enseñanza/aprendizaje de lenguas afines son muy habituales las reflexiones sobre el desfase entre las capacidades productivas y receptoras en la L2, en virtud del fenómeno de la intercomprensión. En este caso, es paradigmático, pero no exclusivo, el caso de las

³¹ Nos encontramos, en cualquier caso, ante una sintomática contradicción. En el marco de la formación de profesionales, Ladmiraal (1979) considera que en el mundo profesional es absurda, por lo que la traducción inversa sólo tiene sentido como TP. (Una opinión muy diferente en Vermeirer 2001).

³² Volveremos sobre la “dicotomía” entre lo oracional y lo textual más adelante.

lenguas románicas³³: esto es, no es una cuestión que se reduzca a conjuntos de lenguas vinculados genética o tipológicamente. De manera general, el desfase entre comprensión y producción se produce en el proceso de adquisición de cualquier L2. En esa línea, señala Skehan (1998: 3):

the resources to extract meaning that human possess increase in effectiveness as we get older. We become more adept at using strategies of communication, at exploiting schematic knowledge so that we say less but mean more, because we can exploit the collaborative construction of meaning that becomes increasingly possible.

Esta postura en cuanto a la comprensión plantea un conflicto irremediable contra la persistencia de algunos postulados que encuentran su fundamento teórico en la única teoría completa de adquisición de segundas lenguas, la propuesta de Krashen³⁴ (que Skehan señala como paradigma del supuesto de “comprehension-driven learning”). Inspirada en la oposición competencia/actuación de Chomsky, es conocida la dicotomía que Krashen establece entre “aprendizaje” y “adquisición”, suponiendo que ésta surge cuando al aprendiz se le proporciona un input comprensible en una situación de intercambio comunicativo natural, mientras aquél deriva del conocimiento explícito de las propiedades formales de la L2. Pero lo más importante es lo tajante de la propuesta teórica, en el hecho de que niega la conexión entre ambos procedimientos. El *monitor*³⁵ sólo actúa sobre lo adquirido a nivel de la actuación y, al hacerlo, no contribuye a variar

³³ Es abundante la bibliografía al respecto. Específicamente sobre la cuestión de la intercomprensión, el número de la revista *Le français dans le monde* editado por Blanche-Benveniste y Valli (1997), titulado, precisamente, *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. Asimismo, es posible señalar las destacar algunos trabajos de Dabene (1975, 1994, 1996) y Calvi (1995). Estudios empíricos sobre la enseñanza de lenguas afines, centrados especialmente en los errores, son Torijano (2003) y Sánchez Iglesias (2004).

³⁴ Es bien conocida la teoría de Krashen sobre la adquisición de una segunda lengua, comúnmente denominada “teoría del monitor”, aunque en puridad ésta es sólo una de las hipótesis que incorpora, junto a las del orden natural; del input comprensible y del filtro afectivo, así como la distinción adquisición/aprendizaje a la que ya nos hemos referido en distintas partes de este trabajo. La principal virtud de la propuesta krasheniana es la incorporación en un conjunto orgánico de las diferentes líneas de investigación y los resultados de su tiempo. Las principales obras de conjunto en las que se presenta esta teoría son Dulay, Burt y Krashen (1982) y Krashen (1981, 1982, 1985). Son muchísimas las críticas vertidas en contra de este modelo. Una propuesta más reciente se encuentra en Krashen (1994), en la que intenta (con poco éxito, a nuestro juicio) responder algunas de las críticas y de las teorías que responden los postulados básicos de la “teoría del monitor”. Algunas exposiciones generales tanto de la teoría como de sus problemas se encuentran en McLaughlin (1987: 19-58), Larsen-Freeman y Long (1991/1994: 220-231); Mitchell y Myles (1998: 126-8), por su parte, se centran en las críticas vertidas contra la hipótesis del input comprensible (formalizado en la famosa fórmula del $i+1$).

³⁵ En la formulación de Krashen, el monitor está íntimamente ligado a lo aprendido (siempre en contraposición a lo adquirido): “Learning has only one function, and that is as a Monitor, or editor. Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after it has been “produced” by the acquired system” (Krashen 1982: 15).

la competencia (Liceras 1992: 16). Esta postura se denomina habitualmente de no-interfaz (o postura no-intervencionista, según Long y Robison 1998). McLaughlin (1978) y Bialystok (1978) fueron algunas de las propuestas de la época encaminadas a superar este planteamiento de no-interfaz, procurando medios de articulación y conexión entre los distintos tipos de conocimiento lingüístico.

Más aún, se ha producido una serie de cambios en las perspectivas sobre la investigación. De manera general, se ha planteado en los últimos años la necesidad de acercar los intereses de la investigación a la actividad docente. Es decir, la ASL como disciplina se ha vuelto a plantear su relevancia en términos aplicados, demostrando un creciente interés por investigar lo que sucede en la clase, como otro entorno en el que tiene lugar la adquisición de una segunda lengua. A ello han contribuido indudablemente los resultados obtenidos de los programas de inmersión lingüística, en el sentido de que se ha comprobado el fracaso de los aprendices para llegar a niveles comparables a los de los nativos, a pesar de haberse diseñado una situación de aprendizaje de la segunda lengua en clase completamente centrado en el significado, y a pesar de años de input significativo y oportunidades de interacción (Doughty y Williams 1998: 2). De ahí, en cierta medida “superando” parte de los postulados del enfoque comunicativo, la necesidad de volverse a plantear la atención a la forma (*focus on form*) en el aprendizaje de lengua extranjera³⁶. En ese sentido, se ha planteado como supuesto de la investigación la posibilidad de que el afianzamiento de aspectos formales tenga un impacto positivo en el desarrollo de la adquisición. Tal y como afirmaba Chaudron (1991: 57):

Briefly put, the argument is that formal instruction stands to promote a more rapid advance went through natural sequences of target language development, as well as a likely higher degree of ultimate attainment in the TL. [...] [T]he source of such effectiveness may be that formal instruction provides focal opportunities for learners to ‘notice the gap’ between their developing grammars or lexis and target forms, in other words, it promotes their conscious awareness.

También Skehan se refiere a lo contra-intuitivo de la tesis krasheniana. La misma declaración que este autor realizaba a propósito de la comprensión la extiende

³⁶ Antes de las constataciones en relación con situaciones de inmersión, ya se había replanteaba la necesidad de prestar una mayor atención a la enseñanza de los aspectos formales en el clásico trabajo de Higgs y Clifford (1982).

también a la producción, señalando que para los aprendices adultos el significado resulta tan prioritario cuanto prescindible la atención a los aspectos formales. La hipótesis es que las actividades centradas en el significado, sea en la comprensión o en la producción, llevan a apoyarse más en las estrategias comunicativas y a dejar de lado los aspectos formales de la lengua. De hecho, ése es el único problema que se puede señalar en contra de la hipótesis del output que exponíamos anteriormente, esto es, que lleve a los alumnos a servirse de sus recursos estratégicos.

Si tuviéramos que vincular la traducción inversa a la enseñanza de lenguas, tendríamos que partir de los orígenes del método, esto es, de su utilización en la enseñanza de lenguas clásicas. ¿Qué sentido podría tener mantener la traducción cuando la lengua muerta es una lengua muerta, no productiva comunicativamente? Obviamente, se podría aducir, es la única clase de producción que se puede esperar en las lenguas clásicas³⁷. Sin embargo, cabe suponer que el planteamiento no sea tan simple. De esa manera, podemos suponer que nos encontramos ante las mismas premisas a las que nos venimos refiriendo, pero en una perspectiva histórica; esto es, que en el aprendizaje de las lenguas clásicas se tenga una percepción muy clara de que las habilidades comprensivas no son equiparables a las productivas, y de que la producción incrementa el aprendizaje más que la recepción.

En última instancia, pues, tan sólo faltaría considerar cuáles son las características, las aportaciones específicas que la traducción puede realizar en cuanto ejercitación específica. O, más concretamente, si nos restringimos a la dimensión lecto-escrita, determinar de qué manera la traducción pedagógica complementa los requerimientos de producción que pueden plantearse en una composición escrita. En cualquier caso, se trata de un tipo de ejercitación que permite al alumno centrarse de manera casi exclusiva en la utilización de la lengua, en cuanto la base del significado se le proporciona con el texto de partida (de la misma manera que ocurre, por ejemplo, en las pruebas de expresión escrita del DELE, en las que se proporciona a los candidatos los denominados “puntos de orientación”, más o menos explícitos, que especifican los contenidos que debe tratar el alumno en su producción). De esa manera, además, se consigue corregir o al menos remediar uno de los problemas básicos de la composición escrita libre como es el conflicto entre los mecanismos de monitorización y evitación

³⁷ Lo cual supondría que la traducción directa no es ningún tipo de producción, una discusión que queda muy lejos de nuestros objetivos. De hecho, tal vez sea el mundo de las lenguas clásicas el más sorprendente en cuanto la presuposición de la capacidad traductiva es mayor que en ningún otro caso, y constituye, además, el único objetivo real.

(*avoidance*). En cualquier caso, repetimos, se trata de complementar. Algunas de las investigaciones empíricas realizadas (Cohen y Brooks 2001, Källkvist 1998, Uzawa 1996, a las que nos referiremos después con más detalle) hasta la fecha sugieren, a nuestro juicio, la oportunidad de recurrir a la traducción pedagógica para poder así tratar ámbitos que difícilmente se alcanzan en un desarrollo didáctico “tipo”, o para inducir al uso de determinados recursos lingüísticos³⁸.

1.3.3. El Marco Europeo de Referencia

Casi como corolario de la crítica del “sólo para traductores” que considerábamos en el epígrafe anterior, podemos también analizar la idea de considerar la traducción como una quinta destreza aparte:

Crítica 07: La traducción viene a convertirse en una destreza lingüística en sí misma (una especie de quinta destreza aparte y sin relación real con las comúnmente consideradas cuatro destrezas básicas), por lo que lo más lógico sería que el aprendizaje de la misma se realizase separadamente, de manera que no provoque interferencias con la adquisición de dichas cuatro destrezas (Danchev).

Crítica 08: La traducción es independiente de las cuatro destrezas que definen la competencia lingüística, y radicalmente diferente de las mismas: “it is misleading to suggest that translation is radically different from other language skills if it depends on and includes them” (Malmkjær).

Al leer estas críticas, uno tiene la sensación de que no está nada clara cuál es la relación que se establece entre la traducción y las cuatro destrezas clásicas, así como queda la duda de saber si la investigación tiene que centrarse en el tipo de relación, cuantitativa o cualitativa, que se puede establecer entre una y otras. En cualquier caso, la acusación es tan vieja como las críticas contra la TP. Ya Lado se pronunciaba al respecto con las siguientes palabras (1961: 32-3):

The ability to translate is a special skill. People who speak a foreign language well are not necessarily those who translate most effectively, although there is a correlation between knowledge of the foreign language and the capacity to translate [...]. The fact remains that ability to translate shows wide differences with ability to speak, understand, read and write.

³⁸ Estamos restringiendo nuestra exposición a la lengua escrita, pero en ningún caso porque exista una limitación en ese sentido.

La mejor prueba de esa vuelta a la actualidad de la traducción en el marco de las discusiones sobre enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, y precisamente en esta perspectiva de la quinta destreza, se encuentra en las menciones que aparecen en el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2001/2002).

En el *Marco* se pasa del esquema de destrezas al de “actividades comunicativas de lengua”, entre las que se incluye la traducción, como parte del conjunto de las actividades denominadas de *mediación*, y situada al mismo nivel que las de comprensión, expresión e interacción. Y más aún, se considera en el mismo documento (2001/2002: 58) la posibilidad de incorporarla en el aprendizaje formal:

Muchas situaciones, si no casi todas, suponen una combinación de varios tipos de actividades. En una aula de una escuela de idiomas, por ejemplo, se puede pedir a un alumno que escuche la exposición de un profesor, que lea un manual, en silencio o en voz alta, que interactúe con sus compañeros en pareja o en grupos de trabajo, que escriba ejercicios o redacciones, e incluso que ejerza la mediación, ya sea como una actividad de clase o para ayudar a otro alumno.

Ahora bien, y como prueba también de la *confusa rehabilitación* de la traducción, baste señalar que se trata precisamente de la única actividad comunicativa para la que el *Marco* no proporciona una escala de capacidad lingüística, esto es, la única que no está detallada en términos de actividades de lengua observables y de puesta en práctica de estrategias de comunicación. Y, aún más, lo que resulta más destacado del *Marco* es el alto nivel de competencia lingüística que requieren las actividades que se proponen (cuadro 1.2). Cabría la posibilidad de considerar que en el *Marco* se está intentando devolver o reconducir la traducción profesional a lo que tiene en común con cualquier otra modalidad de comunicación interlingüística, específicamente la resultante del aprendizaje de una lengua extranjera. Ahora bien, aparte de la mención específica de su presencia en clase, tenemos que considerar el hecho de que se inserta en los mismos términos de destrezas y habilidades que las propias del aprendizaje de la lengua extranjera³⁹.

³⁹ Con todo, reclamaciones “positivas” de esa quinta destreza en la enseñanza extranjera aparecen ya en las propuestas de Perini (1984) y Stibbard (1998).

Actividades de mediación escrita	Traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.); Traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.); Resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua; Paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.).
----------------------------------	---

Las estrategias de mediación reflejan las formas de abordar las demandas del uso limitado de recursos para procesar la información y establecer significado equivalente. Este proceso puede suponer una cierta planificación previa para organizar y aprovechar al máximo los recursos (*Desarrollo de los conocimientos previos; Búsqueda de apoyos; Preparación de un glosario*) así como la consideración de la forma en que hay que abordar la tarea concreta (*Consideración de las necesidades del interlocutor; Selección del tamaño de la unidad de interpretación*). Durante el proceso de interpretación, explicación o traducción, el mediador necesita ver lo que viene a continuación mientras formula lo que se acaba de decir, generalmente haciendo malabarismos con dos distintos «fragmentos» o unidades de interpretación simultáneamente (*Previsión*). Tiene que apuntar las formas de expresar las cosas para aumentar su glosario (*Anotación de posibilidades y equivalencias*) y construir «islas de fiabilidad», (fragmentos "prefabricados") lo que libera capacidad de procesamiento para la previsión. Por otra parte, el mediador también tiene que utilizar técnicas para eludir las incertidumbres y para evitar la interrupción mientras mantiene la previsión (*Salvar obstáculos*). La evaluación tiene lugar en un nivel comunicativo (*Comprobación de la congruencia*) y a nivel lingüístico (*Comprobación de la coherencia*) y, desde luego respecto a la traducción escrita, provoca la corrección mediante la consulta de obras de referencia y de personas que tengan conocimientos en el campo en cuestión (*Precisión mediante la consulta de diccionarios; consulta de expertos y de fuentes*).

Planificación	Desarrollo de los conocimientos previos Búsqueda de apoyos Preparación de un glosario Consideración de las necesidades del interlocutor Selección de la unidad de interpretación
Ejecución	Previsión: procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real. Anotación de posibilidades y equivalencias Salvar obstáculos
Evaluación	Comprobación de la coherencia de dos versiones Comprobación de la consistencia de uso
Corrección	Precisión mediante la consulta de diccionarios Consulta de expertos y de fuentes

Cuadro 1.2: Actividades y estrategias en la mediación según el *Marco*

1.3.4. El eclecticismo en la metodología

En principio, cabe pensar que el objetivo último de toda investigación aplicada, o el final natural, sería su cristalización en propuestas metodológicas más o menos concretas. Ahora bien, dicho ideal no parece estar precisamente a la orden del día. O simplemente, no hay una obsesión específica por el método:

[...] we no longer have to engage in a quest for the “best method” in FLT. From the empirical research that has been conducted so far into the learning effects of various methods we can only conclude that the entire controversy was in fact unfounded. It has turned out that there is no single method which is the best under all circumstances, and in general, the search for the one and only method has been abandoned (Van Els *et al.*, 1984: 145 y ss.).

Es cierto que la lingüística aplicada como disciplina, en el ámbito concreto de la enseñanza de lenguas extranjeras, ha abandonado la *búsqueda del método*, es decir, la posibilidad de conformar el “método perfecto”. Lo más interesante es el hecho de que incluso se puede encontrar una justificación biológica para la *inutilidad* del método (Schumann 1997). En este sentido, poco o nada hay más significativo que la evolución de la terminología que utilizamos. Así, se ha pasado de hablar de “métodos” a “enfoques”. Más significativo todavía, uno de los adjetivos que con mayor frecuencia se utiliza es “eclectico”. Y consecuencia de ese eclecticismo actual es el hecho de que se haya reincorporado la traducción entre las cuestiones de interés.

Ahora bien, la liberación del método, el eclecticismo y la flexibilidad tienen ciertas limitaciones, esto es, son perfectamente aceptables siempre y cuando no se haga pública profesión de fe de principios que se opongan a los fundamentos del enfoque comunicativo, que no deja de ser la práctica “ortodoxa” de nuestros días. Evidentemente, por tanto, lo peor es ser acusado de no comunicativo. Y precisamente en esa línea aparecen las más serias críticas contra el uso de la traducción en la clase de lengua extranjera:

Crítica 09: Impide o dificulta un uso comunicativo de la lengua (Newson).

Crítica 10: Impide o dificulta la utilización de lengua contextualizada, en situación (Newson).

Crítica 11: No es una actividad comunicativa porque carece de interacción oral (García-Medall 2001).

Crítica 12: Impide o dificulta el énfasis en la fluidez en lengua oral desde el inicio de la instrucción en la lengua extranjera (Newson).

Crítica 13: Sólo fomenta dos destrezas: leer y escribir (García-Medall 2001).

Crítica 14: Dirige la atención del estudiante hacia las propiedades formales de la lengua extranjera más que hacia sus funciones comunicativas (Danchev).

Consideremos los diferentes perfiles de estas críticas. La primera de ellas es, posiblemente, la más grave, en cuanto implica considerar cuál es la función de la traducción como acto semiótico. Es decir, ¿en función de qué criterios se define el uso de la lengua como comunicativo o no? En el clásico esquema jakobsoniano (un *Emisor*, en un *Canal* dado, transmite a un *Destinatario* un *Mensaje* inserto en un determinado *Contexto*, y en un *Código* común a ambos), el traductor sería el garante de la comunicación al salvar el problema del código no compartido⁴⁰. De esta manera, nos encontraríamos ante un caso de *traducción interlingüística*, en la clásica y conocida división establecida por el mismo autor (1959/1985: 69). En palabras de Mazzoleni (2000: 220):

quando c'è traduzione ci sono almeno due circuiti comunicativi, quello del testo originale e quello del testo tradotto, con il traduttore che compare come destinatario nel primo e come mittente nel secondo, assumendo in entrambi i ruoli una posizione atipica: destinatario atipico perché non per forza previsto dal mittente originario, che a volte lo trascura anche quando sa che c'è, e mittente atipico perché realizza un testo non 'suo', decidendo non cosa dire ma solo come dirlo; in sostanza il traduttore ha più doveri e meno diritti di un normale mittente-destinatario, e deve fare da ponte fra l'autore originario e il destinatario finale, il che significa mediare fra le conoscenze del pubblico di partenza e quelle del pubblico della traduzione.

Aunque el autor italiano parte de la consideración del traductor profesional, es suficiente para demostrar cuál es la dimensión comunicativa que la traducción tiene. Y, de hecho, la distinción entre las vertientes profesional y didáctica se ha mantenido, y de esa manera se ha señalado que la profesional es comunicativa; la pedagógica, no (Roberts 1983: 2 *apud* Pisarska 1986: 1424; o las características de una y otra que establecía Grellet). Podríamos considerar que la distinción entre comunicativo o no comunicativo depende de cuestiones estrictamente teleológicas. O, dicho en otros términos, la traducción profesional es un fin; la TP, un medio (*translation as an end y translation as a means*):

⁴⁰ A partir de esta circunstancia, la traducción se configura ya como un acto de comunicación peculiar. Sorprendentemente, sin embargo, esta peculiaridad comunicativa no constituye (o no siempre) el punto de partida de la investigación.

L'objectif du traducteur professionnel est de transmettre intégralement le sens d'un texte qu'il comprend parfaitement [...]. D'autre part, les rôles sont clairement définis. Il y a l'auteur, le public récepteur qui peut être très vaste, et pas toujours défini dans le cas de publications à fort tirage, et le traducteur qui est l'intermédiaire et unique sans lequel le message ne passe pas [...]. [La TP] Elle se pratique dans le cadre de la classe de langues (sauf cas particulier des examens et concours), et le récepteur est soit la classe, soit le professeur, dans les deux cas, un public restreint et familier. La traduction n'est alors plus une fin mais un moyen, dans la mesure où ce qui importe, ce n'est pas le message, le sens que le texte véhicule, mais l'acte de traduire et les différentes fonctions qu'il remplit: acquisition de la langue; perfectionnement; contrôle de la compréhension, de la solidité des acquis, de la fixation des structures... (Lavault 1985: 17-18).

A nuestro juicio, no existe en la descripción que hace Lavault ningún obstáculo para categorizar la TP como no comunicativa: que la TP sea un medio, no significa que no sea comunicativa. En conclusión, la no comunicatividad de la TP no puede derivar del tipo de acto en sí mismo. Nadie puede negar que la traducción es un *acto comunicativo*, independientemente de las peculiaridades que caracterizan de manera especial al mensaje y al receptor. Y cifrar en el profesor y en su reacción ante los contenidos la *comunicatividad* debería llevarnos a poner en cuarentena un porcentaje altísimo, y tal vez la totalidad, de nuestras prácticas en el aula⁴¹.

Efectivamente, la TP constituye un medio y no un fin. Y ello no puede tomarse como un demérito. Menos aún si se hace por comparación con la traducción profesional⁴². El ámbito de la TP es la enseñanza de lengua extranjeras, y sólo dicha adscripción debe servirnos para enjuiciar los procedimientos más adecuados para el aula. Aclarada la caracterización de la traducción como acto comunicativo, enfrentémonos ahora a una versión más matizada de la crítica, esto es, si se trata de una *actividad comunicativa*. Para ello caben dos vías. La primera de ellas es considerar cuál es la posición de la traducción en el enfoque (funcional-)comunicativo. Sin ninguna

⁴¹ Lavault (1985:19) realiza una consideración en la que se juntan la direccionalidad y la comunicatividad, al afirmar que si el receptor del *thème* es el profesor, no hay comunicación porque ya conoce el contenido del texto. La direccionalidad de la traducción no condiciona, creemos, nuestro argumento sobre la "irrelevancia" del docente-receptor.

⁴² A nuestro juicio, parte de los problemas que surgen entre los ámbitos de la traducción y de la enseñanza de lengua extranjera reside en la constante dificultad para poner en relación las dos competencias que se establecen como objetivos de las respectivas didácticas: por una parte, la *competencia comunicativa*; por otra, la *competencia traductora*. En efecto, el origen del desinterés vendría de la posibilidad de que en el ámbito de la traducción profesional se considere la competencia traductora como más "elevada". En cualquier caso, el interés de poner en contacto ambos tipos de traducción deriva de la posibilidad de transferir modelos de ejercitación de la didáctica de la traducción a la TP.

vocación de exhaustividad, es necesario hacer referencia al puesto que se atribuye o reserva a la traducción en el enfoque dominante. Si consideramos la cuestión en términos de historia de la metodología, es necesario señalar, en primer lugar, que el enfoque comunicativo, *per se*, no se manifestó en contra de la traducción, ni siquiera en sus orígenes. En fecha muy temprana, tan pronto como 1974, se declaró en ese sentido Widdowson (que no puede, precisamente, ser considerado como un reaccionario en cuestiones de metodología). Y en ese sentido este trabajo quedó recogido/incluido en la clásica antología que al enfoque comunicativo dedicaron Brumfit y Johnston (1979). Asimismo, Stern (1992: 281-2) recoge un buen número de muestras provenientes de obras firmemente ancladas en los principios del enfoque comunicativo en las que está presente la traducción.

La segunda de las vías para considerar la traducción en cuanto actividad comunicativa sería la caracterización o definición de la misma. Con este objeto, Rod Ellis (1982) propuso la siguiente parrilla de criterios que servirían para evaluar el nivel de *comunicatividad* de las actividades introducidas en el aula:

1. *Communicative purpose*: The activity must involve the students in performing a real communicative purpose rather than just practising language for its own sake. In order for this to occur there must be some kind of 'gap' (information or opinion) which the students seek to bridge when they are communicating.
2. *Communicative desire*: The activity must create a desire to communicate in the students. That is, even though speaking is forced on the students, they must feel a real need to communicate.
3. *Content not form*: When the students are doing the activity, they must be concentrating on what they are saying non how they say it. They must have some 'message' that they want to communicate.
4. *Variety of language*: The activity must involve the students in using a variety of language, not just one specific language form. The students should feel free to improvise, using whatever resources they choose.
5. *No teacher intervention*: The activity must be designed to be done by the students working by themselves rather than with the teacher. The activity should not involve the teacher correcting or evaluating how the students do the activity, although it could involve some evaluation of the final 'product' of the activity when the activity is over.

This assessment should be based on whether the students have achieved their communicative purpose, not whether the language they used was correct.

6. *No materials control*: The activity should not be designed to control what language the students should use. The choice about what language to use should rest with the students.

A la vista de todos estos criterios, parece obvio concluir que la traducción tiene muy poco de actividad comunicativa. Y, de hecho, en ese sentido no es imposible encontrar en distintas instancias en las que la traducción viene conceptualizada cómo actividad *postcomunicativa*. En este sentido, destacan las propuestas de Christopher Titford (1983, 1985). Tomando la distinción establecida por Littlewood (1981) entre actividades precomunicativas (que incluirían *structural activities* y *quasi-communicative activities*) y comunicativas (*functional communication activities* y *social interaction activities*), Titford añade las actividades postcomunicativas, concretadas como *consolidatory structural and funcional activities*, a partir del supuesto de que, en la enseñanza de aprendices de nivel avanzado, cualquier opción metodológica se debe encaminar a consolidar y expandir lo ya aprendido⁴³.

El único defecto atribuible a la formulación de Titford se encuentra, en nuestra opinión, en el hecho de que parece limitar la enseñanza de niveles avanzados a este tipo de actividades postcomunicativas⁴⁴ (aparte del hecho de que la justificación se base fundamentalmente en una “artimaña” terminológica).

Independientemente de las críticas y de que esta línea de conceptualización nos parezca esencialmente adecuada, es necesario también considerar esa lista de criterios con los que categorizamos las actividades comunicativas⁴⁵, con el objeto de realizar algunas precisiones:

1. Resulta especialmente curioso cómo se equipara, en las características número 2, y tal vez en la número 3 también, la comunicación con la actuación oral. Fundamentalmente en la tercera se están dejando de lado las muchas dificultades

⁴³ También en ese sentido se pronuncia Snell-Hornby (1985) sobre el “firm command” requerido. Sobre la cuestión del nivel o niveles en que introducir o utilizar la TP, volveremos en § 2.2.

⁴⁴ Posiblemente, la enseñanza de lenguas extranjeras en niveles superiores constituye uno de los aspectos por los que debe comenzar una revisión crítica y constructiva del enfoque comunicativo.

⁴⁵ La lista de Ellis no es la única. Se pueden encontrar, por ejemplo, esquemas similares en Cerrolaza y Cerrolaza (1999), por poner un ejemplo.

que plantea la comunicación escrita: por secundaria que sea, no deja de ser una destreza más.

2. Expresión como libre expresión. Ahora bien, cabría plantearse la razón de que se den puntos de orientación para la realización de exámenes (puntos de orientación que son de obligado seguimiento para los candidatos, véase, por ejemplo, el sistema de calificación en lo referente al parámetro de adecuación).
3. Y, por último, y la más importante: en última instancia, no se aclara nada en relación con la traducción, visto que el 'communicative purpose' se define en términos apriorísticos.

En última instancia, ¿qué tienen que ver todas estas consideraciones con el eclecticismo metodológico? En la enseñanza de lenguas modernas parece llegado ya el momento de equilibrar de nuevo la balanza. La idea básica que tenemos que perseguir todos es la de mejorar el esquema en que nos movemos. En consecuencia, la habitual postura de negar a la traducción el estatuto de *actividad comunicativa* dependerá no del acto *per se*, sino del uso que los docentes hagamos de la misma.

2. TRADUCCIÓN Y ENSEÑANZA

Señalábamos ya en la introducción el sentido en que planteábamos la distinción entre los aspectos correspondientes al ámbito del aprendizaje/adquisición frente a los que se integrarán parte en el ámbito de la enseñanza. Utilizando otra denominación, podríamos caracterizar los aspectos que vamos a considerar en este capítulo como pertenecientes al “procedimiento”, aunque utilicemos este concepto en términos generales; o podríamos también hablar de problemas de “gestión” específica de la TP en clase, especialmente en lo referente a la responsabilidad del docente. De alguna manera, las críticas que vamos a revisar a lo largo de este capítulo serán precisamente las que podrían realizar los alumnos. Una de las más frecuentes es considerar los ejercicios de traducción como “aburridos”. Veamos la descripción que realiza Perkins (1985: 51):

The teacher [...] falls back on the traditional method of handing out a succession of tedious L1 texts to the learner and getting the learner to prepare a written L2 version with the use of the dictionary. Then the teacher asks each learner in turn to translate “his” sentence, suggests improvements or makes corrections and generally leaves the learner to deduce for himself what principles may have been involved in the L1-L2 process. There is usually little sign of any kind of methodical approach by the teacher to the problem areas of translation. The many errors in syntax, lexis and style committed by the learner as well as the frequent teacher’s comment “you wouldn’t really say it like that in English” soon cause the learner to lose interest and strengthen his belief that translation is purely a matter of luck and guesswork and cannot in any way be systematically learnt.

Nada se puede decir para mejorar (o sea, empeorar) esta descripción. Es, en efecto, aburrido. Sin embargo, y por descortés que pueda ser en relación con los profesionales, el mismo calificativo se podría extender a muchos, por no decir la mayoría, de los procedimientos que utilizamos en la clase. La indicación “lea y traduzca” en la que se cifra ese aburrimiento no es ni más ni menos escueta que “transforme los infinitivos”, que encontramos incluso en los libros de ejercicios de manuales de cuño comunicativo. Más aún, una pintura igual de negativa se corresponde con muchas otras prácticas docentes, en las que para nada entra la traducción. O con todas. El problema reside no en la actividad *per se*, sino en la utilización que el docente

haga; en cómo la plantea, explota y aprovecha por parte del profesor, y en cómo consigue implicar en la misma a los alumnos. Ése es el punto que no podemos perder de vista.

2.1. Gasto de tiempo

Vamos a comenzar nuestra revisión de los aspectos de gestión considerando una crítica que habitualmente se encuentra en la literatura sobre la TP en relación con la cantidad de tiempo que requiere como ejercitación:

Crítica 15: Ocupa un tiempo precioso que podría utilizarse para enseñar las cuatro destrezas (Malmkjær).

En una primera consideración, esta crítica parece más que lógica, pero parte de un supuesto que estamos dispuestos a negar: el hecho de que se trate de desarrollar una auténtica *competencia traductora*. Ya nos hemos referido en el primer apartado de nuestro trabajo a la vinculación de las competencias traductora y comunicativa, y creemos que la crítica sólo tendría sentido en el caso de confundir los objetivos de cada tipo de formación; esto es, de la utilización de la TP en la clase de lengua extranjera, de manera casi exclusiva, para fomentar o desarrollar la competencia traductora. Por el contrario, a nuestro juicio, parece más lógico suponer que la TP tiene un lugar en clase en cuanto, por una parte, contribuye directamente al incremento del dominio de algunas de las destrezas clásicas (volveremos sobre este aspecto más adelante); y, por otra parte y en consecuencia, contribuye al objetivo general de desarrollar la competencia comunicativa. (Dejando de lado, claro está, la posibilidad de que consideremos la traducción como una habilidad más que es necesario incorporar en clase, acercándonos al diseño propuesto por el *Marco europeo*).

En todo caso, buena parte de la crítica está relacionada también, a nuestro juicio, con una comprensión excesivamente tradicional de la TP; esto es, la suposición de que es un tipo de ejercicio limitado a la traducción de textos de una considerable longitud, cuando no de oraciones más o menos aisladas, y mayormente descontextualizadas, más o menos del tipo acorde con la descripción de Perkins que reproducíamos anteriormente. Poco más hay que hacer si lo dejamos en un ejercicio en el que el punto de referencia es la “traducción del profesor”, que se da por buena e indiscutible, y en relación con la cual se establece la corrección de la realizada por los alumnos. La

cuestión es, como de costumbre, de qué manera se puede conseguir una explotación adecuada de la traducción, en términos de generadora de tareas o contenidos en el aula. Evidentemente, si sólo va a servir para compararse con una traducción que el docente da por buena, no tiene mucho sentido el tiempo que se emplea en la misma.

2.2. Niveles

De manera general, una de las particularidades más destacadas de la TP se encuentra en la aceptación de que es un tipo de ejercicio reservado para niveles que de manera general podemos denominar *avanzados*. La posibilidad de utilizarla en estos casos se encuentra incluso entre quienes no parecen muy proclives a aceptar, de manera general, este tipo de ejercitación. En ese sentido, por ejemplo, se pronuncia H.H. Stern (1992: 297, explícitamente además refiriéndose a la traducción inversa):

[los ejercicios de traducción inversa] might well be used judiciously for confirmation and reinforcement of previous intralingual learning. They could also be challenging for advanced learners who have built up a diversified L2 framework and who can deal with the semantic and discursal complexities of the L2 (cursivas nuestras⁴⁶).

En realidad, es posible que éste sea uno de los puntos donde se produce mayor unanimidad. De hecho, Snell-Hornby (1985, una declaración suscrita, entre otros, por Pegenaute 1996) señala que no hay ningún aspecto de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel avanzado en el que la traducción no resulte de utilidad, señalando como requisito un “firm commnad” en la L2⁴⁷. De manera general, en este apartado volverían a entrar las consideraciones que realizábamos (§ 1.4.3) en cuanto a la concepción de Titford de la TP como un actividad post-comunicativa vinculada a aprendices de niveles avanzados. Es, en general, la misma idea que proviene del mundo de traducción profesional:

Transfer competence can, of course, only be acquired if there is a high level of proficiency in both source and target language and source and target culture (Nord 1991: 141).

⁴⁶ No podemos dejar de mencionar la relación que se puede establecer entre esta condición de “challenging for the advanced learners” con la hipótesis de output a la que nos referíamos en la primera parte de nuestro trabajo.

⁴⁷ Pisarska (1986: 1424) se refiere también a la vinculación de la TP, oral en su caso, a una alta competencia en la L2.

Estas consideraciones, en cualquier caso, no deben hacernos perder de vista otras posibilidades. Por ejemplo, que la limitación de nivel no es suscrita por todos los autores que se refieren a la TP. Por ejemplo, Newmark (1992, citado por Pegenaute 1996: 117-118) señala la adecuación de distintos tipos de traducción a distintos niveles de instrucción en lengua extranjera:

Nivel inicial:

- cercioración de que los alumnos no están asumiendo significados incorrectos de determinados términos en la L2
- consolidación de la base gramatical y léxica
- traducción literal de algunas expresiones de L2 para facilitar su comprensión y memorización⁴⁸

Nivel medio:

- traducción directa de palabras o frases en el tratamiento de algunos errores, llamando la atención sobre determinadas interferencias lingüísticas
- ampliación de vocabulario de la LO, especialmente cuando se trate de aspectos de sinonimia en un determinado caso semántico

Como se puede comprobar, y más allá de la relativa indeterminación de la nomenclatura en relación con estos dos niveles⁴⁹, inicial y medio, se está haciendo referencia no tanto a la traducción como a la utilización de la L1 (a la que ya nos referíamos en el inicio de nuestro trabajo). Específicamente, además, podríamos añadir el hecho de que la capacidad de consolidar la base gramatical o léxica será la misma en

⁴⁸ También Enecoiz se refiere a la utilización de la TP en niveles iniciales (2001:1-2) como un “ejercicio contrastivo [...] con frases aislados que permiten descubrir divergencias de distinto tipo”.

⁴⁹ Larsen-Freeman (1976) planteaba la necesidad de formular un índice de desarrollo para la adquisición de segundas lenguas, afirmando (citado en Larsen-Freeman y Long 1991/1994: 51-52): “Necesitamos un criterio que nos permita dar un valor numérico a distintos puntos a lo largo de un continuo donde se represente la evolución de la segunda lengua, valores numéricos que serían correlativos al proceso evolutivo y que aumentarían uniforme y linealmente a medida que los aprendices fueran progresando hacia la adquisición global de la lengua meta”. Como en tantos otros casos, el grado de exactitud reclamado por esta autora es prácticamente inalcanzable, de manera que lo más común es la utilización de unas etiquetas descriptivas (como, por ejemplo, niveles inicial, intermedio, avanzado y superior) en la categorización de diferentes fases del proceso de adquisición. Sin embargo, aunque esas categorías también tienen que ser utilizadas con un cierto rigor, no siempre se clasifica a los aprendices en relación con la lengua meta, dotando a los términos (estos u otros) de un significado. Al hilo de la revisión de distintos estudios realizados por Krashen, en los que este autor utiliza para referirse a los distintos niveles de adquisición de los aprendices términos como principiante, intermedio y avanzado, Larsen-Freeman y Long (1991/1994: 276, n 2) los entrecomillan alegando: “Krashen los define de una manera vaga y asistemática, y ello pese a que sus significados tienen mucha importancia para él a la hora de interpretar los resultados de las investigaciones”.

cualquiera de los niveles. Eso sí, habría que considerar el hecho de que probablemente en el paso de los niveles inicial y medio hasta el avanzado, sería el momento de plantearse la cuestión de la direccionalidad. A partir de Newmark, continúa Pegenaute (1996: 118) la caracterización de la traducción en relación con los niveles avanzados:

Cuando dejamos atrás la traducción de frases aisladas o secuencias para centrarnos en un texto que conforma en sí una totalidad, nos encontramos con un tipo de actividad mucho más comprometida. Una traducción de este tipo, cuando es llevada a cabo con el rigor necesario, conlleva una exploración exhaustiva de los potenciales de las dos lenguas implicadas en el binomio en cuestión, de tal forma que el alumno no sólo descubre posibilidades de expresión que le habían pasado desapercibidas en L2, sino también las limitaciones de L1 y viceversa, del mismo modo que se concientia de las implicaciones que pueden tener sus elecciones léxicas y sintácticas, haciéndole ser mucho más cuidadoso y riguroso. Obviamente, un cometido de este tipo ha de ser llevado a cabo por alumnos avanzados, ya que requiere un alto conocimiento de las dos lenguas.

Poco se puede añadir a esta descripción, en cuanto a las posibilidades que la traducción ofrece en el caso de estudiantes de niveles avanzados⁵⁰. Es necesario, en cualquier caso, tener en cuenta los términos en los que el autor plantea la actividad.

2.3. Tipos de textos

Una de las críticas, a nuestro juicio más sorprendente, que se pueden leer en contra de la utilización de la TP deriva de su vinculación con determinados tipos de textos:

Crítica 16: La traducción en clase de lengua extranjera está tradicionalmente asociada a textos literarios o científicos (Pegenaute 1996).

También es posible considerar, desde otra perspectiva, que no nos encontramos tanto ante una crítica como a una mera asociación en términos de frecuencia. En cuanto a los textos científicos o, por extensión, de lenguas de especialidad, es necesario

⁵⁰ Cabe también la posibilidad de que no todos los alumnos tengan el mismo nivel de adquisición. Valga como ejemplo el caso de Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, donde los grupos de traducción inversa no siempre se conforman en función del nivel de adquisición acreditado en la prueba de clasificación, sino muchas veces por meros criterios cuantitativos, en el sentido de disponer de un número mínimo de alumnos para “abrir una clase” determinada. En ese caso, por supuesto, se incrementa la importancia de los criterios con los que el docente tiene que proceder a la selección de textos.

recordar que la más importante reivindicación de la traducción en plena eclosión del enfoque comunicativo, la realizada por Widdowson (1974), toma precisamente como punto de partida las lenguas de especialidad. Y, de manera general, se puede afirmar que tal vez sea en este campo en el que no hay tanto una reaparición, sino que siempre se ha mantenido⁵¹. En cualquier caso, a la hora de considerar esta fuerte vinculación entre traducción y lenguas de especialidad (o microlenguas, en la denominación de Balboni 2000), es necesario recordar la declaración de Lerat (1995/1997: 57-63) al referirse a la dimensión fundamentalmente escrita que tienen las mismas, con unas condiciones de oralización también muy particulares.

Consideraciones muy diferentes se deben realizar en cuanto a los textos literarios, aparte de que permitan vincular todavía más la TP con el modelo inspirador del método de gramática-traducción, esto es, los procedimientos utilizados en la enseñanza de las lenguas clásicas. Ahora bien, es necesario considerar el hecho de que los textos literarios no son ni más ni menos valiosos por el hecho de serlos. De la misma manera que nos planteamos los textos literarios en el aula de lengua extranjera, nos podemos plantear su utilización en el caso de la TP.

En cualquiera de los dos casos, en cuanto a la selección textual, cabría hacer todas las precisiones al uso que aparecen tanto en la enseñanza de la traducción profesional como de las lenguas extranjeras. El objetivo fundamental, en cualquier caso, es la posibilidad de integrarlos en una programación general (aspecto que tal vez sea un poco más difícil en el caso de las lenguas de especialidad, además del hecho de que probablemente también sería necesario reconsiderar la posición de la traducción directa).

2.4. Programación y práctica

Hay otras dos críticas, ambas tomadas de Newson que tenemos que considerar aquí:

Crítica 17: Impide o dificulta la introducción controlada de estructuras (estilo años 60) o competencia en estrategias comunicativas (estilo años 90).

⁵¹ Buena prueba de este mantenimiento se puede encontrar en la constante bibliografía sobre la relación entre traducción pedagógica y lenguas de especialidad: Viqueira 1992, Linde López 1995, Canton Rodríguez 2001.

Crítica 18: Inutilidad para el aprendizaje: “there is no observable learning effect”, ni en léxico ni en gramática: “This is not surprising since each translation task provides normally only one (random) example of new language items; there is no repetition and practice as in classic forms of language learning and teaching, no grading and no structuring”.

En este caso, no podemos sino suscribir los contenidos de ambas afirmaciones. Lo cual no quiere decir en absoluto que las aceptemos como crítica. Al contrario, pensamos que en estas afirmaciones se encuentran precisamente algunas de las ventajas de la TP en cuanto procedimiento de clase.

En cualquier caso, vamos a revisarlas rápidamente. Resulta evidente que la traducción, si se basa en textos auténticos, no puede en ningún caso plantearse en términos de “estructuras graduadas”. Y no se trata de que consideremos esa aproximación a la programación en clase como superada, que no lo está ni mucho menos⁵². La cuestión básica es que el ajuste que realiza a la programación, en términos lingüísticos, se vincula específicamente como uno de los criterios que el docente sigue a la hora de escoger textos, pero no sólo para la traducción, sino para cualquier tipo de actividad en la que un texto auténtico sirva como elemento generador o de refuerzo. Y no vamos a extendernos nuevamente sobre la dimensión en términos comunicativos, a la que ya nos hemos referido en diversos momentos.

En cuanto a la segunda crítica que hemos recogido, la hemos relacionado con la dimensión de la práctica en el aprendizaje de la lengua extranjera. Ahora bien, vincular el aprendizaje de la lengua a la repetición y la práctica, como hace Newson, se relaciona con un supuesto metodológico por lo menos matizado, cuando no superado, en el ámbito de la didáctica. Es cierto, en el ámbito del eclecticismo metodológico al que nos referíamos, que una cierta cantidad de cualquiera de los tipos parece necesaria, pero por ello mismo parece absurdo cifrar exclusivamente en un procedimiento el posible éxito del proceso de enseñanza/aprendizaje.

2.5. Uso del diccionario. Cuestiones de léxico

Uno de los aspectos en los que la traducción puede ser de mayor interés se encuentra en las aportaciones a la hora de mejorar en la formación del uso de los diccionarios.

⁵² De manera intuitiva, por ejemplo, un esquema básico de progresión habitualmente seguido, subyaciendo a programaciones comunicativas, es el que pasa por los valores de los tiempos verbales y por la construcción graduada de esquemas morfosintácticos.

Crítica 19: la traducción en clase supone un uso excesivo del diccionario (Pegenaute 1996).

Indudablemente, en la utilización de la TP siempre habrá que prestar una atención muy especial a la dimensión léxica, aunque sólo sea por una cuestión de equilibrio. Así, en primer lugar es necesario plantearse el hecho de que precisamente la TP constituye un marco en el que trabajar una habilidad más de la clase, como es el uso del diccionario. En palabras de Nord (1991:140):

[Translation as a classroom exercise] is used in foreign language teaching in order to test reading comprehension (L2-L1) or to acquire performance skills in the foreign language (L1-L2) and *certain technical skills, such as the use of dictionaries*, etc. (cursivas nuestras).

Al mismo tiempo, sin embargo, es necesario recordar también el aviso que realizaba Calvi (1995: 170) de lo frustrante que podía resultar la experiencia de estar constantemente “atado” al diccionario:

il passaggio dalla LM *alla* LS deve essere affrontato con maggior cautela, e solo sulla base di nozione acquisite. Costringere un principiante a usare continuamente il vocabolario è davvero controproducente, in quanto spinge a un massiccio transfer come strategia per compensare le lacune conoscitive; è invece opportuno preparare il discente all'esercizio, fornendogli preventivamente gli strumenti necessari (strutture, lessico, ecc.).

Resulta fácil relativizar una afirmación, partiendo de la evidente exageración de la pintura que plantea en términos generales, y en términos más concretos, en función de la restricción de nivel que la autora plantea. Sin embargo, no es difícil tampoco suscribir su visión, fundamentalmente en lo que se refiere al uso, al mismo tiempo desordenado y difícil, que los alumnos de una lengua extranjera hacen del diccionario. Claro está, sería absurdo plantearse que la selección de textos para la TP tuviera que hacerse en función de la simplicidad léxica. Simplemente, y como veremos en el próximo epígrafe, se trata de considerar en qué aspectos se pretende incidir al proponer una traducción a nuestros alumnos.

Volvamos sobre la utilización del diccionario. Hen (1999) señala cómo el diccionario bilingüe se ha “obviado” (incluso olvidado) en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, y en ningún caso se ha considerado como herramienta o instrumento principal. Y en muchos casos puede deberse a la “incapacidad” de los

docentes para instruir en su uso. Y lo cierto es que, en cuanto complemento, requiere una formación “en autonomía”, por lo que hay que plantear distintos ejercicios para su utilización.

No es nuestro objetivo en este epígrafe centrarnos en los problemas referentes al uso del diccionario en clase de LE⁵³. Más bien, nuestra idea es simplemente considerar o argumentar sobre las relaciones entre TP y (un correcto) uso del diccionario, y, de manera general, con el aprendizaje del léxico. Son muy distintas las percepciones que sobre la importancia del nivel léxico tienen los docentes de lengua extranjera por una parte, y los estudiantes por otra, situación que ponía de manifiesto Coady (1997) a través del siguiente resumen de actitudes:

1. Los estudiantes piensan que las palabras son muy importantes y están ansiosos de aprenderlas.
2. Los profesores tienden a pensar que las palabras son fáciles de aprender y que el problema radica en la gramática.
3. Muchos profesores piensan que enseñar vocabulario es una actividad secundaria.
4. Por ello, muchos profesores no ven el sentido a enseñar vocabulario a pesar de las peticiones de los alumnos.

La cuestión es que tampoco está totalmente claro qué es lo que significa “saber una palabra”. S. Martín Martín (1999) resume distintas opiniones sobre esta cuestión⁵⁴, de las que se deduce la gran complejidad de dicha tarea, en la que incluso deberíamos partir de una distinción muy rigurosa de las dimensiones léxica y semántica, por difícil que pueda resultar la propia distinción de ambas⁵⁵.

⁵³ Aparte del mencionado trabajo de Hen, hay otros destacados trabajos en los que éste constituye el objeto de estudio, como por ejemplo J. Martín García (1999) o distintos trabajos de Carla Marelló.

⁵⁴ En opinión de Michael Wallace conocer una palabra supone la capacidad de “reconocerla en sus formas oral y escrita; recordarla y recurrir a ella cuando se desee; relacionarla con un objeto o concepto apropiados; usarla en la forma gramatical adecuada; pronunciarla de manera reconocible en el discurso oral; darle la ortografía correcta en el discurso escrito; colocarla correctamente; emplearla en el nivel de formalidad apropiado; ser consciente de sus connotaciones y asociaciones”; para Jack C. Richards conocer una palabra significa conocer “el grado de probabilidad de encontrarla en la lengua hablada o escrita; las limitaciones impuestas en el uso de la palabra de acuerdo a variaciones de función y situación; su comportamiento sintáctico; su raíz, sus derivaciones y las palabras compuestas en las que se presenta; la red de asociaciones entre ésta y otras palabras en el idioma; su valor semántico; muchos de sus diferentes significados”. Las referencias bibliográficas aparecen en el citado trabajo de Marisol Martín (1999: 159).

⁵⁵ Una buena muestra de la dificultad para distinguir estos niveles aparece en los problemas que se plantean en la realización de un análisis de errores. Señalábamos en otro trabajo: “De hecho, una de las mayores dificultades que ha surgido en la realización de este trabajo guarda relación con la toma de decisiones sobre el procedimiento más adecuado para abordar los aspectos léxicos y semánticos, incluso en la simple distinción de los errores que surgen en estos niveles de análisis. La necesidad de mantener la

Volviendo al mundo de la traducción, debemos partir siempre de la percepción (y es una idea clara en la teoría tradicional) de que el significado de las palabras aisladas es *potencial*, y sólo en su relación con el texto adquieren un significado pleno, esto es, sólo el texto lo activa (Cáceres Würsig y Rico Pérez 1999). Aparte de la evidente valorización del texto como punto de partida elemental de la enseñanza (nada más adecuado para enmarcar el correcto aprendizaje del léxico), y refiriéndose a la formación de traductores tradicionales, Cáceres Würsig y Rico Pérez señalan las siguientes como las mayores dificultades que se encuentra el profesional de la traducción en relación con los diccionarios, no digamos el aprendiz de lengua (1999: 249-50):

1. no encontrar un determinado término en ningún diccionario u otra fuente (algo muy frecuente, sobre todo, en lenguajes especializados que se nutren de neologismos),
2. encontrar múltiples acepciones y no saber cuál elegir,
3. hallar una correspondencia que en un determinado contexto es a ciencia cierta errónea o inadecuada,
4. falta de precisión de algunos diccionarios.

En consecuencia, tanto en lo referente con el diccionario monolingüe como al bilingüe, se trata de plantear ejercitaciones específicas que lleven al máximo aprovechamiento de los diccionarios como herramienta:

Se trata de enseñar a los alumnos a hacer un uso racional y preciso de estas herramientas, ya que cuando el estudiante se enfrenta a sus primeras tareas de traducción no parece sino que la palabra aislada constituye su objetivo de trabajo; se aferra a ella con la esperanza de que cuando encuentre su equivalente en la lengua término, el ejercicio de trasladar un texto de una lengua a otra habrá quedado completo (Cáceres Würsig y Rico Pérez 1999: 250).

Como puede comprobarse, similares dificultades y problemas a los que se señalan para los aprendices de una lengua extranjera.

distinción se encuentra en un requisito de coherencia con la división que la taxonomía propuesta por Bustos Gisbert [1986] realiza en la sección de errores interlingüísticos [aunque no lo hace así en el bloque de los errores intralingüales]" (Sánchez Iglesias 2004: 134). Como criterio operativo de distinción, utilizábamos la reconocibilidad de los significantes en la lengua de llegada para distinguir ambos aspectos.

2.5.1. Los errores léxicos en la traducción

Al hilo de las consideraciones que hemos realizado en relación con el uso del diccionario, podremos hacer también algunos apuntes sobre cuestiones de tipo estrictamente léxico que se han señalado en el ámbito del adquisicionismo. Como se recordará, una de las objeciones básicas en contra de la traducción es que de manera general incrementaba los errores debidos a interferencia, que se consideraban más indeseables o peligrosos porque suponían la prueba de las dificultades para cambiar de hábito, aunque lo cierto es que era uno de métodos utilizados desde hacía más tiempo (Ravem 1968) y también más discutidos (Swain, Naiman y Dumas 1974). Relacionado con ese paradigma aparece el conocido trabajo de LoCoco (1976), en el que compara diferentes procedimientos para la recogida de datos de estudio (composición libre, traducción y descripción de imágenes), estableciendo que el porcentaje de errores interlingüísticos es mayor en el caso de la tarea de traducción. (De manera general, uno de los supuestos básicos de la investigación de análisis de errores es que la tarea resulta determinante en la cantidad y el tipo de errores).

En este ámbito adquisicionista, destaca el trabajo de Källkvist (1998), en el que compara los errores léxico-semánticos cometidos en la realización de dos tareas: composición libre y traducción, con el objetivo concreto de saber si estas dos tareas provocan (o mejor sería decir: inducen) iguales *proporciones* y *tipos* de errores léxicos. El objetivo último es comprobar la afirmación de Weller (1989:45) de que los errores no dependen del tipo de actividad. Ahora bien, y aunque de manera general viene a sustentar la hipótesis contraria (esto es, la clásica del adquisicionismo), son varios los problemas del estudio de Källkvist. En primer lugar, que se restringe a las clases léxicas (sustantivos, adjetivos y verbos – “lexical verbs”); en segundo lugar, la reducción a porcentajes queda bajo sospecha a causa de la enorme diferencia de datos (ocho muestras de composición libre con un total de 2.657 palabras, frente a ¡150 traducciones, con un total de 52.117 palabras!), a lo que se debe añadir que la mitad de las composiciones libres se han realizado en otras circunstancias, incluso en centros diferentes, lo que imposibilita la replicabilidad del estudio y la posibilidad siquiera de considerarlos como datos homogéneos⁵⁶.

⁵⁶ Volveremos más adelante a referirnos a la utilización de la traducción para evaluar la competencia en lengua extranjera (más que en segunda lengua). Källkvist recuerda que la mejor manera de evaluar la competencia general es, de acuerdo con Klein-Braley y Smith (1985), “to use different tests which each tap different aspects of a student’s command of a foreign language” (1989:85). Y continúa Källkvist (1998: 85-86): “translation should be used in conjunction with other production tests in order to assess general proficiency. Students who have wide vocabularies may do better in a translation than students

2.6. Traducir es escribir

De manera indudable, si hay una destreza con la que la TP tiene *a priori* una mayor vinculación, y en la que debería también tener un indudable impacto, es en la producción escrita.

Se puede considerar si la vinculación entre ambas actividades *existe* o *se establece*; en otras palabras, si se trata de una relación real o si la establecemos nosotros, investigadores o docentes, en el peor (o menos digno) de los casos como forma de “dignificar” o “justificar” la traducción en clase de lengua extranjera. Aunque, históricamente, por ejemplo, la vinculación es clara. Bassnett-McGuire (1991, 2ª: 51) nos recuerda la importancia atribuida a la traducción en el sistema educativo medieval como ejercicio de escritura y como medio para mejorar el estilo oratorio.

Lo realmente importante es saber cuál es la naturaleza exacta de la relación entre traducción inversa y escritura en L2: si la escritura en L2 es *requisito* de la traducción inversa, o bien (y es la cuestión que a nosotros nos interesa), saber si la ejercitación en TI puede contribuir a escribir en L2. Lo que interesa saber es si la relación entre ambas actividades es *unidireccional* o más bien *solidaria* o *bidireccional*.

En ese sentido, vamos a pasar revista, en primer lugar, a las investigaciones que se han centrado en las diferencias entre traducción y composición. Ya nos referíamos en el apartado 1.3.2 a las particularidades de la traducción frente a la composición, que vamos ahora a considerar desde las aportaciones realizadas por los trabajos de investigación que se han centrado en este particular.

2.6.1. Investigación

Vamos a resumir aquí a algunas de las investigaciones empíricas más recientes en las que se ha considerado la TP como un elemento más en el proceso de aprendizaje de L2.

Uzawa (1994) realiza un examen comparativo de composiciones escritas en L1, en L2, y traducciones (producto y proceso) realizadas por un grupo de 22 aprendices japoneses de inglés como lengua extranjera. Los datos se estudian en relación con tres teorías cognitivas recientes; la teoría de la interdependencia cross-lingüística de las destrezas cognitivas académicas (Cummins); la importancia de la atención consciente en el proceso de aprendizaje (Schmidt), y la reestructuración (MacLaughlin). Pese a la

with poorer vocabulary. This difference in performance may not manifest itself in free compositions in that students with poorer vocabulary can hide behind avoidance strategies”.

imposibilidad de confirmar el supuesto de Cummins para interrelacionar la escritura en L1, L2 y la traducción, Uzawa demuestra que los procesos de traducción promueven la atención consciente y la reestructuración, que se consideran necesarios en el aprendizaje de la L2.

Smith (1994) representa el mayor esfuerzo de conjunto, con una base empírica, realizado sobre la interrelación entre la traducción y la escritura en la L2. Para realizar su estudio, la mencionada autora se propone la verificación de cinco hipótesis:

1. Communalities in the processes activated during the completion of essay writing and translation tasks result from learners' specific cognitive styles.
2. The cognitive demands of the task affect the degree of L1 dependence.
3. Language proficiency and text production competence are separate and distinct aspects of written language production in L2.
4. Students who are less proficient in their L2 will employ a wider range of compensatory strategies than more proficient students.
5. If students are given a choice of language for thinking aloud (L1 or L2), the choice will be governed by experimental variables.

Obviamente, en lo que a nosotros respecta, sólo serían de interés los resultados vinculados a las dos primeras hipótesis. Pero vamos a dejarlas de lado, ya que aquí vamos a asumir algunas importantes objeciones que se han realizado a este trabajo. Por ejemplo Vermeiten (2000: 360) considera que es imposible llegar a ninguna conclusión sobre la relación entre traducción y escritura mediante la comparación de composiciones libres en la L2 y traducciones hacia esa misma lengua, por la posibilidad de emplear en el primer tipo de textos todo tipo de estrategias de evasión como vía para solucionar problemas.

Uzawa (1996), a partir de los mismos tres bloques de datos, se centra en esta ocasión en la comparación de los procesos, esquemas de atención (*attention patterns*) y calidad de uso de la lengua. A partir del uso de TAP's (*think aloud protocols*) y de otras fuentes de información suplementarias (notas y entrevistas). El análisis se realiza prestando atención a dos teorías básicas de la composición, la "atención consciente" de Schmidt y la hipótesis del output de Swain. Las conclusiones básicas que se establecen en esta investigación son: (a) la mayoría de los estudiantes se sirven del "what-next approach" para las composiciones, tanto en L1 como en L2, mientras que en la traducción se sirven de un análisis aislado de las oraciones; (b) los esquemas de

atención en las composiciones en ambas lenguas son similares, pero muy diferentes a los que aparecen en la traducción, en la que la atención al uso de la lengua era mucho mayor; (c) las valoraciones (*scores*) en las tareas de escritura en L1 y L2 eran similares, pero mejores en el caso de la traducción (recordemos $L1 > L2$) que en la composición en L2.

De nuevo Uzawa (1997) se centra específicamente en los procedimientos de traducción $L1 > L2$ de los estudiantes con el objeto de una mejor incorporación al método de enseñanza de L2. A partir de un análisis cualitativo de TAPs, se presta especial atención a los medios de los que se sirven los aprendices para solucionar problemas en las correspondencias semánticas y sintácticas entre ambas lenguas. En contra de lo previsto, la mayor parte de los estudiantes evitaron la traducción literal, prestaron especial atención a las correspondencias problemáticas, y extendieron su análisis más allá de los límites de la oración. Como conclusión, se sugiere que las tareas de traducción permiten a los aprendices un uso creativo y generador de la L2 para hacerles conscientes de las correspondencias L1/L2 tanto a nivel léxico como estructural.

Cohen y Brooks-Carson (2001) investigan a 39 aprendices de francés de nivel intermedio a los que se pidió la redacción de dos ensayos: uno directamente en francés, y el segundo en su lengua materna para después traducirlo en francés. Las pruebas se evaluaron posteriormente, de acuerdo con varias escalas. Dos tercios de los aprendices realizaron mejor el ensayo escrito directamente en la L2 en todas las escalas de valoración, frente al tercio que alcanzó mejores resultados en la traducción. Significativamente, las diferencias no aparecían en las escalas gramaticales. En las entrevistas posteriores, los aprendices indicaban que pensaban en inglés mientras escribían en francés, con lo que disminuyen las diferencias cualitativas entre ambas tareas. El objetivo específico era analizar la escritura en condiciones de presión, para la que se recomienda, en consecuencia, la realización de la tarea directamente en L2.

2.6.2. Competencia estilística y modelización

Otra de las críticas contra la TP nace precisamente de la vinculación entre destreza escrita y traducción inversa:

Crítica 20: Es inadecuada como ejercicio, puesto que se debe pretender que los alumnos escriban los textos por sí mismos (García-Medall 2001).

En realidad, no se puede objetar nada a esta crítica, puesto que indudablemente el objetivo último es la autonomía del aprendiz en la generación de textos. Ahora bien, la cuestión es si la traducción puede servir de ayuda en esta tarea, cuando se escuchan tantas voces sobre las limitaciones del aula de lengua extranjera para desarrollar la destreza escrita.

Hagamos algunas consideraciones generales sobre el marco y las restricciones en el desarrollo de la destreza escrita en L2. La acuñación y difusión del concepto de competencia comunicativa no ha supuesto un gran beneficio para el desarrollo de la actuación escrita: pese al objetivo general de integración de las cuatro destrezas, lo cierto es que no son infrecuentes las voces que hablan de la poca atención que el desarrollo de la competencia escrita recibe en el aula de L2. Señalan a este respecto Llamas Saiz y Martínez Pasamar (2001):

El aula se revela a menudo insuficiente para las destrezas que entran en juego en la competencia textual. En efecto, la limitación temporal de la clase convencional o las distintas aptitudes o habilidades de los alumnos, junto con la dificultad que entraña el prestar atención a la compleja realidad que constituye la unidad del discurso, son factores que pueden obstaculizar la tarea de enseñar a construir textos.

Más aun, es necesario plantearse la propia definición de la *competencia discursiva*. Canale señalaba que se relaciona con la combinación de formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito (1983/1995). Fernández López se extiende para definir la competencia discursiva de la siguiente manera (1991: 43):

la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuado a la situación y al tema.

El problema, que sólo se ha planteado de manera tangencial en cuanto a nuestro punto de partida, es la interrelación entre las distintas competencias o subcompetencias que integran la competencia comunicativa. El propio Canale reconocía (1983/1995: 69): No está claro que todas las reglas discursivas deban distinguirse de las reglas gramaticales (que hacen referencia a la cohesión) y de las reglas sociolingüísticas (que tienen que ver con la coherencia).

Widdowson (1983), aparte de describir el texto escrito como una “covert non-reciprocal interaction” y señalar algunas de las condiciones que el texto escrito debe reunir para ser realmente comunicativo, señala dos diferencias básicas entre la lengua oral y la lengua escrita. La primera de ellas vendría en cuanto al grado de textualización del discurso: frente a la naturaleza transitoria del texto oral, el texto escrito constituiría una transcripción real, en la que el autor/emisor no es un observador externo. La repercusión en términos didácticos de esta característica partirá, según Widdowson, de que en la competencia escrita en L1 el problema será *discursivo*, con el ajuste que hay que hacer del conocido medio oral al nuevo medio escrito, mientras que en la L2, si los aprendices ya saben escribir en su lengua materna, su problema será meramente de retextualización, es decir, meramente *lingüístico*. En estas líneas lo que hace Widdowson es justificar un fenómeno que es prejuicio en parte, y en parte realidad. Existe efectivamente la difundida opinión entre los docentes de L2 de que la competencia escrita en la L2 está en relación directamente proporcional a la capacidad que cada aprendiz tiene para escribir en su propia lengua, un problema más que tenemos que añadir a los ya mencionados en relación al desarrollo de la competencia escrita en el aula⁵⁷.

La segunda de las diferencias entre lenguas oral y escrita que desarrolla Widdowson en el trabajo citado se basa en que, mientras en los intercambios orales el texto es sólo una consecuencia del discurso, en la comunicación escrita el texto adquiere la categoría de necesario, no contingente, por lo que para su perdurabilidad tiene que respetar ciertos estándares de *aceptabilidad social*, para lo que habrá una presión enorme en el caso de la lengua materna, menor en el caso de la segunda lengua, y prácticamente inexistente en el caso de la lengua extranjera. Pero lo destacado de la

⁵⁷ A ello se podría unir el problema de la “modelización”, es decir, la capacidad de seleccionar modelos, mediante el desarrollo de opiniones valorativas, que puedan tener una incidencia directa en el desarrollo de la competencia escrita. Bustos (1996: 18) se refiere a esa “capacidad innata para efectuar juicios de valor acerca de la calidad formal” de un texto dado. Pero la facilidad o no para procesar/comprender un texto, por supuesto, no es un criterio suficiente para decidir en términos valorativos respecto a un texto, aunque sea la base sobre la que se asienta la definición de estilo que el mismo autor propone. Y mucho menos para que el aprendiz de L2 lo haga respecto a un texto escrito en esa lengua. La capacidad para enjuiciar el fragmento en términos retóricos, estilísticos o de construcción textual queda reducida por el hecho de tratarse de una lengua de la que no se tiene competencia discursiva, y en la que competencia lingüística es parcial. Lo más probable es que el aprendiz en un estadio no avanzado considere que es “culpa suya” si no entiende el texto, pero no por posibles problemas del autor, sino por la conciencia de sus carencias como receptor en una L2.

Así pues, ¿cómo se produce la modelización? Enlazando esta idea con el prejuicio de los docentes de L2 anteriormente mencionado de considerar que la competencia escrita resulta de elementos no controlables en el aula es necesario señalar que la capacidad para escribir en L2 no refleja, ni directa ni indirectamente, la capacidad que se tiene en la lengua materna para desarrollar la misma actividad.

formulación es la aseveración de que como consecuencia de ese requerimiento de aceptabilidad, la corrección se constituye como condición necesaria para la fluidez. Sobre estos dos polos de la actividad didáctica afirma:

[I]f fluency is to be an ability within competence and not simply a facility of performance, it has to be sustained by linguistic knowledge which can be assessed by measures of accuracy and which can be held in reserve as a back-up resource for occasions when repair is needed in communicative activity. Fluency and accuracy are complementary and interdependent phenomena: the problem is to know how the dependency works in natural language use and how it can best be developed in the process of language learning (Widdowson 1983: 39).

Pese a todas estas “dificultades” y otras posibles que podamos mencionar, lo destacable a nuestro juicio es el hecho de que con unos medios rudimentarios los productores de textos en L2 se esfuerzan por dotar a sus textos de cierta cohesión. En efecto, el aprendiz se ve impulsado a emplear esos recursos, por la conciencia de lo que un texto es a partir de la experiencia (¡adquirida!) en la lengua materna, por ejemplo, en cuanto a la distinción entre oral y escrito.

Lo que resulta especialmente interesante es la aparición de los distintos tipos de problemas que hemos revisado cuando siempre es necesario tener en cuenta dos posibilidades íntimamente ligadas a la producción escrita, como son la monotorización y la evitación (*avoidance*). En relación con la primera señalaba Ferrán Salvadó la relación directamente proporcional entre tiempo disponible (condición para el uso del monitor) y número de equivocaciones o errores (1990: 287): “Cuanto más tiempo disponga el “monitor” para editar lo expresado, tanto menor será el número de incorrecciones”. Así, sería mayor el número de errores en la lengua oral que en la lengua escrita, en la que es posible releer lo ya escrito.

En cuanto a la evitación, es más difícil concretar, ya que se pueden encontrar opiniones contrapuestas sobre si hay más casos de evitación en la lengua escrita o en la lengua oral, aunque, en cualquier caso, más que una cuestión de medio tendría que considerarse exclusivamente en función de la planificación del texto. Pero sobre estas dos tendencias lo que prevalecería es la voluntad de cohesionar el texto. Aunque se ha estudiado mucho, y se sigue estudiando, el fenómeno de la evitación, siempre se deja de lado la posibilidad contraria, esto es, que el alumno asuma el riesgo de ir “más allá” de los límites de su competencia lingüística al realizar una determinada tarea.

De manera general, la actuación escrita se aprende en L1: no puede ser menos en L2. Sin embargo, el escritor nativo ya ha adquirido determinados aspectos, que no requieren, por tanto, ningún esfuerzo en el caso del aprendizaje de la competencia escrita, independientemente de cuál sea la dificultad para hacerse con los estándares particulares de este medio. Por el contrario, en el caso del escritor no nativo distan siquiera de haber sido aprendidos, con lo que los déficits lingüísticos se llevan una parte importante en el procesamiento y construcción del texto escrito, aunque la aparición de estos problemas deriva de instancias previas de adquisición (en este caso nos referimos a problemas en el uso de nexos por parte de aprendices de E/LE, pero podrían haber sido otros elementos, como por ejemplo, distintas instancias de variación diastrática o diafásica). Pero es necesario plantearse las implicaciones didácticas de estos problemas. En el caso que nos ocupa, la expansión del enunciado se plantea básicamente como un catálogo de arbitrarias reglas morfosintácticas, pero con un total desprecio por los valores retóricos. Más aún, queda el problema fundamental de resolver la explicitación de las diferencias entre nexos, más allá del hecho de que unos sean más *fáciles* que otros por las repercusiones morfosintácticas. Así pues, se plantea la necesidad de diseñar acciones didácticas que pongan de manifiesto, en beneficio de los aprendices, las diferencias estilísticas, argumentativas, diamésicas... de las distintas opciones posibles. En cualquier caso, no es algo que simplemente podemos confiar a niveles finales de adquisición/aprendizaje, o como resultado de las lecturas que el aprendiz pueda realizar. La cuestión, por tanto, se encuentra en la necesidad que se experimenta de explicitar mecanismos de conexión textual, ignorando algunas de las repercusiones que los mismos tendrán en el texto.

Hay un ulterior agravante en el hecho de que los problemas recaerán siempre en el receptor. Señalaban Beaugrande y Dressler (1981/1997: 169]):

(...) para que una determinada organización de elementos lingüísticos constituya un texto, ésta ha de ser el resultado de una elección *intencionada* por parte del productor textual y que, para esa misma organización pueda utilizarse en la interacción comunicativa, ésta ha de ser *aceptada* por el receptor textual. Siempre que se respete la naturaleza característica de la comunicación, tanto las actitudes de intencionalidad de los productores textuales, como las de aceptabilidad de los receptores, admiten un cierto grado de *tolerancia* con respecto al deterioro que pueda sufrir un texto en cuanto a su nivel de cohesión y de coherencia (énfasis de los autores).

Una demanda constante al receptor en términos de interpretación (o desciframiento) de un texto dado termina por saldarse en cuanto al grado de aceptabilidad del texto, o en términos más simples, en la dimensión evaluativa que siempre existe en la lengua⁵⁸. Y pese a los desarrollos en la evaluación procesual de la lengua escrita (más centrada en el emisor que en el mensaje, asumiendo el viejo principio de que no se puede equiparar destreza con calidad, en el sentido de que dos productos de similar calidad pueden haber requerido distinta cantidad de esfuerzo), es probable que sea la competencia escrita la mejor o más contundente prueba de nuestras limitaciones, o tal vez sería más justo decir restricciones, en cuanto a dicho tipo de evaluación, seguramente porque las peculiaridades del texto escrito como medio comunicativo acentúan su dimensión de producto.

¿Cómo vinculamos la TP con las consideraciones que acabamos de realizar sobre el desarrollo de la destreza escrita en L2? Con la TP se hace efectivo el requerimiento de Hildegard Vermetien (2000), en una formulación no muy feliz, de una “expresión escrita constreñida” en el desarrollo de la competencia en la L2, esto es, actividades de expresión escrita que impongan limitaciones o condiciones a los aprendices en el sentido de imposibilitar que activen las estrategias de evasión⁵⁹. En cualquier caso, y más allá de las restricciones, cabría plantearse que la liberación de los contenidos proporciona una mejor oportunidad para centrarse en los aspectos lingüísticos y discursivos del texto.

2.7. Traducción oral, traducción escrita

De la manera que nos hemos referido a la TP a lo largo de este trabajo, podría inferirse que nos estamos restringiendo a la traducción en cuanto actividad escrita. A partir de esta premisa nos referíamos a las críticas vertidas sobre la limitación conceptual que supone limitar la categorización de actividad comunicativa a las actividades en las que está implicada la destreza productiva oral, o simplemente el epígrafe anterior de nuestro trabajo.

⁵⁸ Sobre la reinterpretación, Conte (1986/1988). Sobre la dimensión evaluativa, Coulthard (1994:3): “All branches of linguistics are first and foremost descriptive [...]. While it is universally agreed that evaluating alternative grammars is a proper concern of linguistics, evaluating the comparative success of two alternative sentences generated by any given grammar is not – despite the fact that both pure and applied linguists, in their role as teachers, are daily involved in telling students how to improve their linguistic skills”.

⁵⁹ Claro que esta vocación de restricción encaja poco con la noción de encargo a la que nos referiremos posteriormente.

No vamos a negar que consideramos predominante el ejercicio de la TP a partir de textos escritos. Predominante, sí; pero en ningún caso exclusiva. Y, de hecho, en algunos casos se han planteado la posibilidad contraria, como por ejemplo Pisarska, que señala (1986: 1423): “Translation used in foreign language teaching concentrates on transferring structures and expressions first and foremost into the second language and prefers the spoken medium”. Probablemente, en cualquier caso, la manera más adecuada de considerar la TP tiene que realizarse sin atender al medio de la comunicación, oral o escrito.

Una de las propuestas más desarrolladas en este sentido la realiza Stibbard (1998), quien plantea su trabajo en un contexto lingüístico de constante superposición de códigos (*code-mixing*) tan particular como es el de Hong-Kong en los momentos inmediatamente anteriores a la devolución de esta colonia a la soberanía de la República Popular China, que impedía plantear un monolingüismo ficticio en el aula (1998: 70):

This code-mixing and switching is so characteristic of the Hong Kong linguistic situation that to ignore it in the classroom would be foolish and to try to ban it would be futile. Better by far to recognize that the second language is overwhelmingly likely to be learnt through the ‘semantic filter’ of the first, and to use the first language to help shed light on areas of similarity and difference in the second, and to treat rigorously and informatively linguistic and other difficulties such as cultural distance⁶⁰.

Al hablar de traducción oral estamos haciendo referencia a la interpretación en sus distintas variantes (de conferencias, simultánea o consecutiva; traducción a la vista; interpretación de enlace o bilateral; interpretación social). En nuestro caso, hacemos más bien referencia a la *traducción a la vista* (o *traducción a primera vista*) esto es, la traducción oral de un texto escrito. Como bien señala Hurtado Albir (2001: 84) es necesario distinguir entre la traducción a la vista como modalidad o como estrategia, y dentro de ésta traductora o pedagógica. Refiriéndose específicamente a la estrategia traductora, Hurtado recuerda su vinculación con la didáctica (a) de la traducción, en la que es un procedimiento habitual de formación; (b) de lenguas, en términos tanto

⁶⁰ Stibbard hace una revisión global de las distintas críticas contra la TP en distintas líneas: (a) en primer lugar, remotando la fórmula de Danchev (1983), señala que si se va a utilizar la traducción, “it is best to acknowledge the fact and to bring it out into the open where it can be observed, channelled and controlled”; (b) en segundo lugar, dos esquemas pedagógicos que justifican la utilización de la TP en la enseñanza de lenguas extranjeras son Cummins (1981) y los enfoques afectivo-humanistas; (c) por último, Stibbard (1998:71) también se refiere a la “quinta destreza”, utilizando dicha denominación en términos positivos, no en los términos negativos que los detractores de la TP pretenden darle (tal y como señala también Weller 1989:43)

formativos como evaluativos (en este caso, como verificación del conocimiento en lengua extranjera⁶¹). Son muchos los tipos de traducción a la vista de acuerdo con el grado de preparación previa que se permite al traductor, y son también muchos los textos susceptibles de traducirse de esta manera. En última instancia, se trata de crear una situación en la que el aprendiz tiene que recurrir y desarrollar a todos sus conocimientos, especialmente estratégicos, para realizar en un tiempo relativamente corto una tarea de cierta complejidad. En el caso de la TP que venimos defendiendo en este trabajo, esta actividad se realizará siempre con textos de dimensiones relativamente cortas, que permitan una rápida visión completa del texto para prevenir que el alumno se bloquee en la tarea de composición textual.

2.8. Traducción y evaluación

La última gran línea de crítica en contra de la TP está relacionada, precisamente, con la que también constituye la última fase lógica en el proceso de enseñanza, esto es, la evaluación. En este sentido, se recoge la siguiente formulación:

Crítica 21: Es un mal procedimiento de examen para las cuatro destrezas (Malmkjaer).

Va a ser ésta la única crítica a la que nos adheriremos de manera general. Aunque muchos docentes se han opuesto y siguen oponiéndose a la utilización de la traducción en la clase de lengua extranjera, muchas veces han tenido que seguir introduciéndola en el aula como entrenamiento para las pruebas específicas de este tipo que pudieran constituir parte o la totalidad de un examen (Hoplarou 1999: 3). Y, en este sentido, es evidente el mantenimiento de la TP, por ejemplo, en el sistema universitario francés, en el que se mantiene la utilización de pruebas de traducción directa o inversa (*versión o thème*). En el mismo sentido, se manifiesta Merino Álvarez (2002: 111):

No hay más que recurrir a la experiencia de alumnos y profesores, digamos en las últimas dos décadas, para darnos cuenta de que incluso en pleno auge del método comunicativo, muchos de nosotros hemos podido ver cómo se utilizaba la traducción como método de evaluación, incluso en contextos donde no había estado presente en absoluto en el proceso de aprendizaje. En estos casos, el ejercicio de traducción sería para controlar el grado de comprensión que el alumno demostraba tener del texto en

⁶¹ Este sí es un caso en el que nos parece plausible la utilización de la TP directa, como verificación rápida de la comprensión del texto.

lengua extranjera objeto de examen. Por contra, es difícil encontrar aún hoy situaciones en las que la traducción se utilice de forma sistemática, en mayor o menor grado, como estrategia de aprendizaje en el aula.

En la literatura reciente, sólo hemos encontrado una referencia en Enecoiz (2001) a la posibilidad de servirse todavía de la traducción como instrumento de evaluación. En principio, para “oponerse” a este uso parece lógico partir del hecho de que la traducción sea un medio y no un fin. Y retomando las palabras de Merino, lo que parece menos lógico todavía es el hecho de servirse de la traducción en el marco de la evaluación cuando no ha estado presente en el aprendizaje, un supuesto que se enfrenta radicalmente con un principio básico como es que la evaluación debe realizarse a partir de actividades para las que los estudiantes han sido “entrenados”.

En esta medida, parece lógica la prevención contra la traducción como medio de evaluación. Y de nada vale el hecho de que para traducir siempre sea indispensable, al menos, la aplicación de dos destrezas. Aunque nos hemos referido extensamente a la vinculación existente entre TP inversa y destreza escrita en la L2, no por ello podemos dejar de poner de relieve las diferencias que suponen una y otra actividad. Especialmente, además, si consideramos que habría que añadir un ulterior elemento. Las dificultades mayores y más generalmente reconocidas en la formación de traductores se plantean precisamente en relación con la evaluación, aunque sólo sea por el hecho de tener que considerar una doble línea de posibles errores, esto es, errores de lengua y errores de traducción (Pym 1992, Gómez Pérez 1999).

3. CONCLUSIONES

Son muchas las razones para abordar el estudio de la TP. En distintos momentos de nuestro trabajo, al considerar la oportunidad de reconsiderar la vigencia del procedimiento, nos hemos referido al momento de absoluto eclecticismo metodológico en el que nos encontramos, y que nos obliga a revisar no sólo nuestros supuestos actuales (el enfoque comunicativo no puede ser el final, sino un principio que requiere una constante revisión), sino a reconsiderar cómo volver a incorporar elementos que han sido dejados de lado en la marea de evolución de la disciplina. Entre ellos, cómo no, la traducción.

Al abordar la TP, y por mero espíritu de contradicción, no es su menor atractivo el hecho de que continúa estando ligada, en la percepción de muchos profesionales de la enseñanza de las lenguas extranjeras, a un capítulo satanizado de la historia de la disciplina, el método de gramática-traducción. Ahora bien, no ha tenido la misma suerte que su compañera de binomio: nadie en estos tiempos cuestiona la presencia de la gramática en la clase de lengua extranjera, y de ahí los esfuerzos continuos por replantearla (como, en la actualidad, las aportaciones en relación con la atención a la forma). En cuanto a los procedimientos, de manera general, y como ya hemos señalado en algún momento, ninguno es bueno o malo *per se*: depende del uso que el docente haga del mismo, de su capacidad para integrarlo de manera natural y relevante en una secuencia didáctica.

Hay una segunda línea de interés general en la TP, como es el hecho de que podríamos considerar la traducción como la suma de cualquier elemento (formal, léxico-semántico, discursivo-textual, estilístico) que pueda aparecer durante el proceso de aprendizaje de una lengua segunda o lengua extranjera. Es más, constituye el marco en el cual el docente puede poner en práctica toda su formación (no podemos dejar de destacar de manera especial la incidencia que en una adecuada práctica de la TP debe tener la formación en análisis del discurso o lingüística textual del docente). En ningún caso, sin embargo, pretendemos transmitir la idea de que nos encontramos ante una destreza superior. En muchos casos, de hecho, se podría pensar que la “superioridad” de los traductores profesionales es resultado más de su formación para localizar y utilizar

recursos que de la destreza lingüística que se presupone para realizar una traducción inversa.

En el sentido en que indudablemente podemos decir que es superior es en cuanto actividad: no hay ninguna otra que se pueda plantear en la que el aprendiz de lengua extranjera vaya a tener que empeñar más sus conocimientos y sus recursos, y en la que menos pueda depender de circunstancias completamente normales de la comunicación, como es la interacción, y con ella todos los ingredientes de la retroalimentación que sus interlocutores pueden proporcionarle.

Es cierto que un aprendiz de lenguas extranjeras no tiene necesariamente que serlo para convertirse en traductor. La única cuestión que dilucidar es si una práctica continuada de la traducción puede resultar beneficiosa en el proceso de aprendizaje. Y la respuesta que este trabajo ha asumido desde el primer momento ha sido afirmativa. A partir de este momento, la línea más evidente de trabajo será mejorar en la incorporación de la TP en las programaciones que actualmente manejamos. De ello depende la posibilidad de continuar en esta tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- Arriba García, Clara de (1996): "Introducción a la traducción pedagógica", *Lenguaje y textos* 8: 269-283.
- Arriba García, Clara de (1997): "Traducción tradicional vs. Traducción pedagógica". En Fco. José Cantero, A. Mendoza y C. Romea (eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Barcelona, 1996). Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (págs. 209-212). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Atkinson, David (1987): "The mother tongue in the classroom: a neglected resource?", *ELT Journal* 41/4: 241-7.
- Balboni, Paolo (2000): *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo (2001): "Cinderella might find prince charming, at last. New perspectives for language teaching methodology as an autonomous science". En R. Di Napoli, L. Polezzi y A. King (cur.), *Fuzzy Boundaries? Reflections on Modern Languages and the Humanities* (págs. 109-120). Londres: CILT.
- Ballester Casado, Ana y M^a Dolores Chamorro Guerrero (1993): "La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas". En S. Montesa Peydro y A. Garrido Moraga (eds): *Actas Tercer Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula* (págs. 393-402). Málaga: ASELE.
- Barsanti Vigo, M^a Jesús y M^a José Corvo Sánchez (1999): "La responsabilidad del gramático: la traducción en las gramáticas contrastivas". En A. Álvarez Lugris y A. Fernández Ocampo (eds.), *Anovar/anosar: Estudios de traducción e interpretación* (vol. III, 1999, 37-44). Vigo: Servicio de Publicaciones da Universidade de Vigo.
- Bassnett-McGuire, Susan (1991, 2^a): *Translation studies*. Londres: Routledge.
- Beaugrande, Robert de y Wolfgang U. Dressler (1981): *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman. (Traducción al español de S. Bonilla: *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997).
- Beeby Lonsdale, Allison (1998): "Direction in translation (directionality)". En M. Baker (ed.) *Routledge encyclopaedia of translation studies* (págs. 63-67). Londres: Routledge.
- Berenger, Laura (1996): "Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción". En A. Hurtado Albir (ed), *La enseñanza de la traducción* (págs. 9-29). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Besse, Henri (1991): "Des usages de la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes ou étrangères". En B. Lepinette, M^a. A. Olivares y E. Sopena Balordi (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Traductología*, Universitat de València: Quaderns Crema, págs. 15-20.
- Bialystok, Ellen (1978): "A theoretical model of second language learning". *Language Learning* 28: 69-84. (Traducción al español de M. Marcos, en J.M. Liceras (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (págs. 177-192). Madrid: Visor. 1992).
- Bowen, Margareta (1989): "Language learning before translator/interpreter training". En P. W. Krawutschke (ed.): *Translator and interpreter training and foreign language pedagogy* (vol. III, págs. 51-64). State University of New York at Binghamton: American Translators Association Scholarly Monograph Series.
- Brumfit, Christopher J. y Keith Johnson (eds.) (1979): *The communicative approach to language teaching*. Oxford: OUP.

- Bustos Gisbert, José M. (1996): *La construcción de textos en español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bustos Gisbert, José M. (1998): “Análisis de errores: problemas de categorización”, *Dicenda – Cuadernos de Filología Hispánica* 16: 11-40.
- Cáceres Würsig, Ingrid y Celia Rico Pérez (1999): “El uso del diccionario en la clase de traducción”. En M.A. Vega y R. Martín-Gaiteiro (eds.), *Lengua y cultura. Actas de los VII Encuentros complutenses en torno a la traducción* (págs. 249-255). Madrid: Editorial Complutense.
- Calvi, M.Vittoria. (1995): *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milán: Guerini.
- Canale, Henry (1983): “On some dimensions of language proficiency”. En J.W. Oller (ed.) *Issues in language testing research*. Rowley, MA: Newbury House. (Traducción al español de J. Lahuerta: “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en M. Llobera *et al.*, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995).
- Cantón Rodríguez, María Loreto (2001): “La traducción pedagógica en la enseñanza de la lengua extranjera con fines específicos”. En N.-A. Perdu Honeyman y J. Villoria Prieto (eds.), *La traducción: Puente interdisciplinar* (págs. 179-193). Almería: Universidad de Almería.
- Cerrolaza, Matilde y Oscar Cerrolaza (1999): *Cómo trabajar con libros de texto. La planificación en clase*. Madrid: Edelsa.
- Cohen, Andrew & Amanda Brooks-Carson (2001): “Research on direct versus translated writing: students’ strategies and their results”, *The Modern Language Journal*, 85/2: 169-88.
- Conte, Maria-Elisabeth (1986): “Coerenza, interpretazione, reinterpreazione”, *Lingua e stile* 21/3: 217-228.
- Cook, Guy (1998): “Use of translation in language learning”. En M. Baker (ed.) *Routledge encyclopaedia of translation studies* (págs. 117-120). Londres: Routledge.
- Cook, Vivian (1996): “Competence and multi-competence”. En G. Brown *et al.* (eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (págs. 54-69). Cambridge: CUP.
- Coulthard, Malcolm (1994): “On analysing and evaluating written text”, en M. Coulthard (ed.), *Advances in written text analysis* (págs. 1-11). Londres, Routledge.
- Chaudron, Craig (1991): “What counts as formal language instruction? Problems in observation and analysis of classroom teaching”. En J.E. Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1991* (págs. 56-64). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Dabène, Louise (1975): “L’enseignement de l’espagnol aux francophones (pour une didactique des language «voisines»)”, *Langages* 39: 51-64.
- Dabène, Louise (1994): “Le projet europeén *Galatea*: Pour une didactique de l’intercomprension en langues romanes”. En J. Stolidi (ed.), *Recherches en linguistique hispanique* (págs. 41-5). Aix-en-Provence: Publications de l’Université de Provence.
- Dabène, Louise (1996): “Pour une contrastivité "revisitée"”, *Études de Linguistique Appliquée* 101: 393-400 (*Comprendre les langues voisines*, L. Dabène, y C. Degache, coords.).
- Dagut, Menachen B. (1986): “The fact of translation in learning english as a foreign language”, *Papers and studies in contrastive linguistics* 21: 187-207.
- Danchev, Alex (1983): “The controversy over translation in foreign language teaching”. En AA.VV., *Translation in foreign language teaching round table*. Paris: FIT-UNESCO.

- Doughty, Catherine y Jessica Williams (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Duff, Alan. (1989): *Translation*. Oxford: OUP.
- Dulay, Heidi C., Marina K. Burt y Stephen Krashen (1982), *Language Two*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ellis, Rod (1982): "Informal and formal approaches in communicative language teaching", *ELT Journal* 36/2: 73-81
- Enecoiz Osinaga, M.I. (2001): "[Utilidad del diccionario para la traducción de textos en las clases de ELE](#)". En M.A. Martín Zorraquino y C. Díaz Peregrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso de ASELE* (págs. 287-296). Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- Fernández López, Sonsoles (1991): "La competencia discursiva". En AA.VV.: *Actas de las III Jornadas de Didáctica de ELE* (págs. 43-71). Madrid, Ministerio de Cultura.
- Ferrán Salvadó, Josep M^a. (1990): "La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas", En AA.VV.: *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos* (págs. 282-300). Madrid: Santillana.
- García Medall, Joaquín (2001): "La traducción en la enseñanza de lenguas", *Hermeneus* 3: 113-140.
- García Santa-Cecilia, Álvaro (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- García Yebra, Valentín (1986): "Traducción y enseñanza de las lenguas extranjeras". En F. Fernández (ed.), *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del II Congreso nacional de Lingüística aplicada (Valencia 16-20.4.1985)* (págs. 143-154). Valencia: Universidad de Valencia.
- Gómez Pérez, M^a del Carmen (1999): "Identificación y terapia de errores". En P. Elena et al. (eds.), *Universo de palabras. Actas del I Simposio de la traducción de/al alemán* (págs. 143-154). Salamanca: Facultad de Traducción. Embajada de Austria. Embajada de la RFA.
- González Davies, María (coord.) (2003): *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro/EUB.
- Grellet, Françoise (1991): *Apprendre a traduire. Typologie d'exercices de traduction*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Harbord, John (1992): "The use of the mother tongue in the classroom", *ELT Teaching*, 46/4, págs. 350-355.
- Heo, Jin Yeong (1999): "Formation à l'utilisation didactique du dictionnaire bilingue". En: self.snu.ac.kr/2001-1/htm/04heo-j-y/heo-j-y.htm (Fecha de acceso: 20-02-2004)
- Higgs, Theodore V., y Clifford, Ray (1982): "The push toward communication". En T. Higgs (ed.), *Curriculum, competence, and the foreign language teacher* (págs. 57-79). Skokie, 111: National Textbook Co.
- Holmes, John (1977): "The name and nature of translation studies". Recogido en *Translated! Papers in literary translation* (págs. 67-80). Amsterdam: Rodopi.
- Hoplarou, Georgia (1999): *A Scenes-and-frames Analysis in English-Greek Translation: Didactic Implications*. A dissertation submitted to the University of Manchester Institute of Science and Technology for the degree of MSc in Translation Studies. Inédita.
- Howatt, Anthony P.R. (1984): *A history of English language teaching*. Oxford: OUP.

- Hurtado Albir, Amparo (1983): "Apprendre a traduire", *Reflet* 7: 32-38
- Hurtado Albir, Amparo (1988): "Combatir la contaminación lingüística". Dejean Le Feal *et al.* (eds.), *Perfeccionamiento lingüístico*. Madrid: El Manglar.
- Hurtado Albir, Amparo (1994): "Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de lenguas". En *Traducción, interpretación, lenguaje*. Colección Expolingua. Cuadernos del tiempo libre. Madrid: Fundación Actilibre, 67-89.
- Hurtado Albir, Amparo (1998): "La traducción en la enseñanza comunicativa", *Cable* 1: 42:45.
- Hurtado Albir, Amparo (1999): "Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes". En A. Hurtado Albir (ed.), *Enseñar a traducir* (págs. 8-58). Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, Amparo (2001): *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- Källkvist, Marie (1998): "How different are the results of translation tasks? A study of lexical errors". En K. Malmkjær (ed.) *Translation and language teaching. Language teaching and translation* (págs. 77-87). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Krashen, Stephen D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Prentice Hall.
- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Prentice Hall.
- Krashen, Stephen D. (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. Torrance, CA: Laredo Publishing Co.
- Ladmiral, René (1979): *Traduire. Théorèmes pour la traduction*. París: Payot.
- Lado, Robert (1961): *Language testing*. Nueva York: McGraw Hill.
- Larsen-Freeman, Dianne y Michael H. Long (1991): *An introduction to second language acquisition research*. Longman, London & New York (Traducción al español de I. Molina Martos y P. Benítez Reyes: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos, 1994)
- Lavault, Elisabeth (1985): *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. París: Didier Érudition.
- Lerat, Pierre (1995): *Les langues spécialisées*. París: Presses Universitaires de France [Traducción española de Albert Ribas: *Las lenguas especializadas*. Barcelona, Ariel, 1997]
- Liceras, Juana M. (1992): "Hacia un modelo de análisis de la interlengua". En J.M. Liceras (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (págs. 11-27). Madrid: Visor.
- Linde López, Ángeles (1995): "La traducción en el aula como técnica de aprendizaje del inglés para fines específicos". En M.A. Veiga (ed.), *V Encuentros Complutenses sobre la traducción* (págs. 129-34). Madrid: Universidad Complutense.
- Littlewood, William (1981): *Communicative Language Teaching*, Cambridge: CUP.
- LoCoco, Verónica González-Mena (1976): "A comparison of three methods for the collection of L2 data: free composition, translation and picture description". *Working Papers on Bilingualism* 8: 59-86
- Long, Michael H. y Paul Robinson (1998). "Focus on form: Theory, research, and practice". En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (págs. 15-41). Cambridge: CUP.
- Llamas Saíz, C. y Martínez Pasamar, C. (2001), "Valoración del programa Hot Potatoes en su aplicación a la enseñanza de los marcadores del discurso". En *Tecnologías de la*

información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE. XII Congreso internacional de ASELE, Universidad Politécnica de Valencia, septiembre de 2001. Texto disponible en: <http://www.unav.es/linguis/eleinves/Asele2001.html> (15-12-2002).

- Martín García Josefa (1999): *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros (Cuadernos de didáctica del español/LE).
- Martín Martín, José Miguel (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Martín Martín, Soledad (1999): "La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de E/LE". En L. Miquel y N. Sans (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera* (págs. 157-163). Madrid: Fundación Actilibre (Colección Expolingua).
- Mazzoleni, Marco (2000): "Per una didattica della traduzione come mediazione linguistica e culturale", *Annali dell'Università per Stranieri di Perugia* 8 (nuova serie) /27: 219-245.
- McLaughlin, Barry (1978): "The Monitor model: Some methodological considerations". *Language Learning* 28, 309-32. (Traducción al español de M. Marcos, en J.M. Liceras (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (págs. 153-176). Madrid: Visor. 1992)
- McLaughlin, Barry (1987): *Theories of second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- Merino, Raquel (2002): "La traducción en la clase de lengua extranjera". En Veronica Anne Colwell O'Callaghan (coord.) *La voz del profesor: Sobre la enseñanza de lenguas* (págs. 111-120). León: Universidad de León.
- Mitchell, Rosemund y Florence Myles (1998): *Second language learning theories*. Londres: Arnold.
- Newmark, Peter (1992/1993): *Paragraphs on translation*. Clevedon: Multilingual.
- Newson, Dennis (1998): "Translation and foreign language learning". En K. Malmkjær (ed.) *Translation and language teaching. Language teaching and translation* (págs. 63-68). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Nocera Avila, Carmela (1984): "Storia della traduzione nella glottodidattica moderna". En AA.VV., *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere* (págs. 99-118). Brescia: La Scuola.
- Nord, Christiane (1991): *Text analysis in translation*. Amsterdam. Rodopi.
- Odlin, Terence (2003): "Cross-linguistic influence". En C.J. Doughty y M.H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition* (págs. 436-486). Malden MA./Oxford: Blackwell.
- Palmer, Harold E. (1921): *The scientific study and teaching of languages*. Londres: George G. Harrap & Co. (Reeditado por OUP, Oxford, 1968).
- Pegenaute, Luis (1996): "La traducción como herramienta didáctica", *Contextos* XIV/27-28, 107-125.
- Perini, Nereo (1984): "Sviluppo della competenza testuale e traduzione". En AA.VV., *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere* (págs. 119-124) Brescia: La Scuola.
- Phillipson (1992): *Linguistic imperialism*. Oxford: OUP.
- Pisarska, Alicja (1986): "On different types of translation". En D. Kastovsky y A. Szwedek (eds.) *Linguistics across historical and geographical boundaries in honour of Jacek Fisiak on the occasion of his fiftieth birthday* (vol 2: *Descriptive, contrastive and applied linguistics*, págs. 1421-1426). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Pym, Anthony (1992): "Translation error analysis and the interface with language teaching". En C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.), *Teaching translation and interpreting. Training, talent, and experience* (págs. 276-288). Amsterdam: John Benjamins.
- Ravem, R. (1968): "Language acquisition in a second language environment". *International Review of Applied Linguistics* 6:165-85
- Sánchez Iglesias, Jorge J. (2003): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Schmidt, Richard . (1994): "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics", *AILA Review* 11: 11-26 (*Consciousness in second language learning*, editado por J. Hulstijn & R. Schmidt).
- Schmidt, R. y S. Frota (1986): "Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese". En R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (págs. 237-326). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Selinker, Larry (1996): "On the notion of 'IL competence' in early SLA research: an aid to understanding some baffling current issues". En G. Brown *et al.* (eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (págs. 92-113). Cambridge: CUP.
- Skehan, Peter (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: OUP.
- Smith, Veronica (1994): *Thinking in a foreign language. An investigation into essay writing and translation by L2 learners*. Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- Stern, H.H. (1992): *Issues and options in language teaching*. Oxford: OUP.
- Stibbard, Richard (1998): "The principled use of oral translation in foreign language teaching". En K. Malmkjær (ed.) *Translation and language teaching. Language teaching and translation* (págs. 69-76). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Swain, Merrill (1995): "Three functions of output in second language learning". En G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied* Oxford: OUP. *Linguistics*, 125-144
- Swain, Merrill y Sharon Lapkin (1995): "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning", *Applied Linguistics* 16/3: 371-391.
- Swain, Merrill, Neil Naiman y Guy Dumas (1974): "Alternatives to spontaneous speech: elicited translation and imitation as indicators of second language competence", *Working papers in bilingualism* 3: 68-79.
- Titford, Christopher (1983): "Translation for advanced learners", *ELT Journal*, 37/1:52-7.
- Titford, Christopher (1985): "Translation – a post-communicative activity for advanced learners". En C. Titford y A.E Hieke (eds.), *Translation in foreign language teaching and testing* (págs. 73-86). Tübinga: Gunter Narr.
- Toury, Gideon (1986): "Monitoring discourse transfer: A test-case fo developmental model of translation". En J. House y S. Blum-Kulka (eds.), *Interlingual and intercultural communication: Discourse and cognition in translation and second language acquisition* (págs. 79-94). Tübinga: Gunter Narr.
- Tricás Precker, Mercedes (1995): *Manual de traducción francés-español*. Madrid: Gedisa.
- Turnbull, Miles y Katy Arnett (2002): "Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms", *ARAL* 22: 204-218.
- Uzawa, Kozue (1994): "Translation, L1 writing, and L2 writing of Japanese ESL learners", *Journal of the CAAL* 16/2: 119-43.

- Uzawa, Kozue (1996): "Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 to L2", *Journal of Second Language Writing* 5: 271:294.
- Uzawa, Kozue (1997): "Problem-solving in the translation processes of Japanese ESL learners", *The Canadian Modern Language Review* 53/3: 491-505.
- Van Els, Theo *et al.* (1984): *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. Londres: Edward Arnold.
- Vermeiren, Hildegard (2000): "Escribir es traducir, traducir es escribir", *Quaderns de Filologia. Estudis linguistics* 5: 355-370 (*Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, editado por M^a. J. Coperías, J. Redondo y J. Sanmartín).
- Viqueira, M^a José (1992): "Revalidación de la traducción como elemento de trabajo en el inglés científico". En AA.VV.: *Actas del II Congreso Luso-español de Línguas Aplicadas à Ciências* (págs. 76-78). Évora: Universidade de Évora y Universidad de Extremadura.
- Weatherby, Joanna (1997): *Proyecto docente para la provisión de plaza de lengua inglesa y traducción inversa español-inglés*, Facultad de Traducción, Universidad de Salamanca (inédito).
- Weinrich, Ulrich (1953): *Languages in Contact*. Nueva York: The Linguistic Circle of New York.
- Weller, Georgeanne (1989): "Some polemic aspects of translation in foreign language pedagogy revisited". En P.W. Krawutschke (ed.): *Translator and interpreter training and foreign language pedagogy* (vol. III, págs. 39-49). State University of New York at Binghamton: American Translators Association Scholarly Monograph Series.
- Widdowson, Henry G. (1983): "New starts and different kinds of failure". En A. Freedman *et al.* (eds.), *Learning to write: First Language/Second Language* (págs. 34-47). New York, Longman.
- Zabalbeascoa Terrán, Patrick (1990): "Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras", *Sintagma* 2: 75-86
- Zaro, Juan Jesús (1997): "La traducción como procedimiento en la enseñanza de lenguas extranjeras", *Aula de innovación educativa* 62: 35-6.
- Zaro, Juan Jesús (1999): "La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje". En M.S. Salaberri Ramiro (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (págs. 531-555). Almería: Universidad de Almería – Servicio de Publicaciones.



“LA PERCEPCIÓN DEL OCIO EN LOS MANUALES DE ELE EN MARRUECOS”



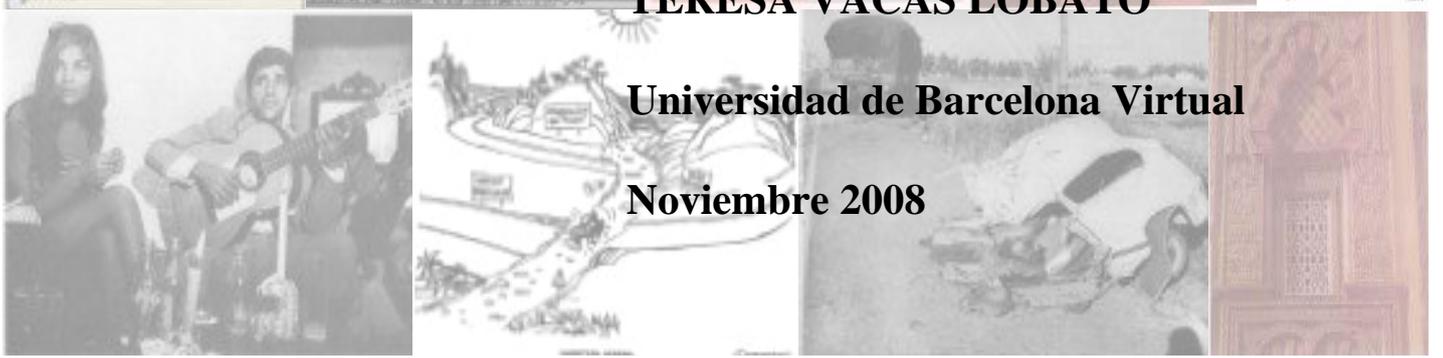
“Análisis de los aspectos socioculturales a partir de los inputs
visuales”



TERESA VACAS LOBATO

Universidad de Barcelona Virtual

Noviembre 2008



“A Antonio, a Tiago y a Toñi, que con su llegada a *Casa* triplicaron mi entusiasmo por este pueblo”

ÍNDICE

1. Introducción.....	pág. 4
1.1. Justificación y presentación del tema de análisis	
1.2. Descripción de la articulación de la memoria	
2. Metodología.....	pág. 9
2.1. Corpus del estudio	
2.2. Instrumentos de análisis	
2.3. Elaboración de la ficha de análisis	
3. Marco teórico.....	pág. 23
3.1. Estado actual del tema	
3.2. Definición de conceptos teóricos básicos	
4. Situación del español en el sistema educativo marroquí.....	pág. 37
4.1. Plurilingüismo de la sociedad marroquí	
4.2. Importancia del español en el sistema educativo marroquí desde su implantación hasta nuestros días	
5. Presentación de los manuales: historia y enfoque metodológico.....	pág. 43
5.1. Breve historia de los manuales de español en Marruecos	
5.2. Presentación de los manuales elegidos	

6. Análisis de las imágenes en torno al tema seleccionado: el ocio.....pág. 55

6.1. Ubicación

6.2. Tipología

6.3. Temática sociocultural

6.4. Abanico temporal

6.5. Abanico espacial

6.6. Adecuación, motivación y coherencia

6.7. Visión de la cultura que se transmite

7. Conclusiones.....pág. 90

7.1. Reflexiones finales

7.2. Consideraciones finales sobre los manuales

7.3. Implicaciones pedagógicas de este trabajo

8. Bibliografía.....pág. 104

ANEXOS:

La pratique de l'espagnol en première.....pág. 110

¿Adónde ?.....pág. 119

Español en 2º.....pág. 125

Español para progresar.....pág. 147

➤ 1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación y presentación del tema de análisis

“Son las cosas del querer”. Dicen que lo que se conoce se quiere, y efectivamente ha sido “el querer” lo que me ha empujado a enfocar esta memoria hacia Marruecos y, más concretamente, hacia los manuales con los que se ha llevado a cabo la enseñanza-aprendizaje de español en las aulas de la escuela pública marroquí.

Mis primeros días en Rabat me entusiasmaba comprobando a cada paso, en primer lugar, la situación de plurilingüismo en la que vivía el país y la poca importancia que se le daba a esta riqueza lingüística y cultural; y en segundo lugar, me impresionaba el buen uso que del español hacían los estudiantes de Bachillerato, y me costaba entender cómo se llegaba a ese nivel de competencia con una infraestructura tan precaria, unos materiales didácticos casi inexistentes, y sobre todo, con unos manuales que, desde mi punto de vista, clamaban una renovación urgente.

Durante mi estancia en tierras magrebíes como asesora lingüística de la Consejería de Educación, se ha iniciado una nueva reforma del sistema educativo en la enseñanza pública, y como consecuencia, entre otros cambios de carácter pedagógico, han aparecido en el mercado nuevos manuales para los distintos niveles de español como lengua extranjera. Un primer acercamiento a estos manuales indicaba, a primera vista, un cambio sustancial en los inputs visuales. Fue entonces también cuando se empezó en MEDELE - lista de distribución para la Enseñanza del Español en el Magreb- un debate entre los profesores de ELE en Marruecos sobre las imágenes de los nuevos manuales. Así en un primer momento decidí analizar los inputs visuales en uno de los nuevos manuales de español, *Español para progresar*,¹ para ver qué aspectos socioculturales se transmitían de la cultura hispana. Sin embargo, había una idea que no cesaba en mi cabeza: Se criticaba

¹ S'houli, A., Ramdane, F., Jarif S. (2006). *Español para progresar*, Rabat: Imprimerie El Maarif Al Jadida.

bastante (tanto positiva como negativamente) los nuevos manuales ELE, especialmente algunas imágenes fueron motivo de una dura polémica; así empecé a cuestionarme: ¿cómo eran los anteriores? Todo ello me llevó a buscar entre los amigos² marroquíes los antiguos manuales de español y a rastrear en librerías de viejo; deliciosas, ambas labores

Fue entonces, con los manuales delante cuando decidí que el tema de la memoria tenía que reorientarlo y no limitarme exclusivamente a este último manual, sino a hacer un recorrido por los manuales de español desde que se implanta esta lengua en el sistema educativo marroquí. Ahora bien tendría que acotar el análisis de la memoria aún más: analizar los inputs visuales en un mismo nivel y en torno a un solo tema. Por eso opté por mantener el nivel en el que estaba trabajando (*Español para progresar* se utiliza como manual de 1º Bachillerato), esto es, el segundo año de aprendizaje de español en la enseñanza postobligatoria, y ceñirme a un tema que apareciera a lo largo de estos manuales: el ocio, en sentido amplio.

Ahora bien, ¿por qué los aspectos socioculturales del ocio, las diversiones, las aficiones?

Sabemos que los aspectos socioculturales no son inamovibles, sino que van evolucionando o metamorfoseándose con los tiempos. Recordemos a Elisabet Areizaga cuando trata de definir cultura: “realidad compleja, diversa y cambiante...cambiante porque la vida social es dinámica y está sujeta a cambios constantes”³. Por eso un aspecto como el ocio, con la visión propia de los pueblos desarrollados, ha dado un paso de gigantes en la cultura hispana, especialmente en España, pues hemos pasado en pocos años de ser un pueblo donde el estar ocioso era sinónimo de perezoso, a vivir inmersos en la cultura del ocio.

No obstante, antes de empezar a “amasar este revoltijo”, no cesaban las preguntas, pues tenía la impresión de que desde fuera se nos cataloga como una cultura que sabe divertirse, como si el ocio fuese una característica arraigada en el pueblo hispano; incluso muchos de nuestros estereotipos tenían que ver con las diversiones y el tiempo de ocio

² Gracias especialmente a Hassan por su generosidad y su tiempo.

³ AREIZAGA, E. (2003). “La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera” *Textos*, 34: 28.

(toros, flamenco, fiestas...). A concretizar esta idea me ayudaron las conclusiones del trabajo de Laia Portas sobre la imagen de España en algunos manuales ELE:

“Todos estos manuales parecen dar una visión de los españoles bastante parecida, ya que todos ellos privilegian la parte ociosa de nuestra sociedad, pues es esta la que ocupa más páginas en todos ellos”⁴.

Me cuestionaba, asimismo, si estas culturas tienen distinto concepto del ocio, si realmente se llegaba a entender la manera de divertirse, las aficiones, el tiempo de ocio del otro. Y en qué medida las imágenes de los manuales ayudaban a ello.

Todo esto me llevó, pues, a enmarcar la memoria en el análisis de materiales y centrarla en tres conceptos básicos:

- visión del ocio
- aspectos socioculturales
- los inputs visuales.

La memoria trata, pues sobre la imagen que se transmite de la cultura hispana a través de los inputs visuales presentes en los manuales de ELE. Para ello, hemos realizado un análisis de las imágenes que aparecen en cuatro manuales de español –uno de cada década- con los que se ha trabajado o se está trabajando actualmente en la enseñanza pública marroquí. Y más concretamente en las unidades didácticas relativas al ocio, pues es un tema que se repite en estos manuales⁵.

1.2. Descripción de la articulación de la memoria

Nuestra memoria se inicia con la exposición de la *Metodología*. Esta se centra en la elaboración y justificación de una plantilla diseñada para analizar qué aspectos socioculturales se transmiten a través de los inputs visuales y qué valores se destacan de la cultura de la lengua meta.

PORTAS SANTOS, L. (2006). “La imagen de España en los manuales de ELE”.*Enciclopedia Virtual, Elenet*.

⁵ Estos manuales son: *La pratique de l'Espagnol en 1ere, ¿Adónde?, Español en 2º y Español para progresar*.

El segundo paso lo hemos dirigido hacia el *Marco teórico*; con una primera parte, el *Estado de la cuestión*, en la que hacemos recorrido por los trabajos que han abordado temas relacionados, de una u otra manera, con el nuestro. En la segunda, *Conceptos básicos*, se definen y delimitan los conceptos teóricos básicos de nuestra memoria: todos ellos giran en torno a los manuales o libros de texto, a los aspectos socioculturales y a los inputs visuales. Así, se exponen diferentes concepciones del libro de texto y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras; un recorrido por las definiciones de cultura hasta ahora dadas y la delimitación de lo se entiende por aspectos socioculturales en este trabajo; y la importancia de los inputs visuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, más concretamente, en el ámbito de la enseñanza de LE y L2.

Antes de empezar con el análisis propiamente dicho, creíamos imprescindible dar a conocer el contexto en el que se localiza la memoria, esto es, la enseñanza pública marroquí desde la independencia (1957) hasta hoy. En el capítulo 4, *Situación del español en el sistema educativo marroquí*, se destaca, por una parte, el plurilingüismo y la diglosia de la sociedad marroquí, y el estatus de las lenguas usadas en aquel contexto; por otro, los aspectos más significativos de la enseñanza del español como ELE/2 de cada década y la importancia que el currículo marroquí otorga a las lenguas extranjeras en general.

Iniciamos el capítulo siguiente, *Presentación de los manuales*, con una breve historia de los manuales de español en la escuela pública marroquí, que sirve de marco para la descripción somera de los cuatro manuales objeto de estudio: *La pratique de l'espagnol en l'ère*, *¿Adónde?*, *Español en 2º* y *Español para progresar*, destacando la corriente metodológica a la que se ciñen y el espacio que ocupan los inputs visuales en ellos.

En el análisis -capítulo 6-, tras el vaciado de la ficha con la que se ha trabajado, se exponen los resultados cuantitativos en determinados gráficos, así como algunos comentarios críticos de los inputs visuales que ya apuntan hacia las conclusiones. Para realizar este análisis se ha tomado como criterio base la batería de preguntas incluidas en el instrumento de análisis; de esta manera, los inputs son analizados a la luz de los criterios formales, temáticos, temporales, espaciales, de coherencia, de adecuación, de motivación, así como los relacionados con la visión de la cultura que se transmite.

En el último capítulo de esta memoria, partiendo de las cuestiones que nos planteábamos en el inicio de este trabajo, exponemos las respuestas o *conclusiones* a las que hemos llegado, tras el análisis de los inputs visuales incluidos en los cuatro manuales elegidos. Terminamos proponiendo una serie de implicaciones pedagógicas que pueden ser motivo de investigación en trabajos posteriores.

➤ 2. METODOLOGÍA

2.1. Corpus del estudio

Presentamos en primer lugar un cuadro en el que se recoge la referencia bibliográfica de los manuales con los que vamos a trabajar, así como el título de la unidad didáctica seleccionada. Todas ellas giran en torno al tema del ocio, entendido éste en un sentido amplio:

<i>Manual</i>	<i>Título de la unidad didáctica</i>
Villégier J., Molina F., Mollo C. (1972). <i>La pratique de l'espagnol en Ière</i> . Paris: Hatier.	“Evasiones” (p. 37-51)
Dabène L (1972). <i>¿Adónde?</i> Paris: Librairie Armand Colin	“Diversiones” (p. 92-107)
Comisión Nacional del Ministerio de Educación. (1993). <i>El español en 2º</i> . Rabat: Imprimerie El Maarif Al Jadida	“A divertirse” (p.153-178)
S’houli A., Ramdane F. y Jarif S. (2006). <i>Español para Progresar</i> . Rabat: Imprimerie El Maarif Al Jadida	“La variedad está en el gusto” (p. 92-107)

Los manuales ELE seleccionados tienen en común que han servido como método para aprender español en las aulas de los institutos públicos de Marruecos. Y también que todos responden al mismo nivel: segundo año del estudio del español, es decir, los alumnos ya han sido iniciados en esta materia el curso anterior, llamado actualmente, *Tronco común*. Ahora bien, entre la utilización de unos y otros han pasado unos cuantos años, pues los primeros se utilizaron con la implantación del español como segunda lengua extranjera a principio de los 70 y el último manual con el que trabajamos apenas lleva algo más de un año funcionando entre los estudiantes marroquíes, es decir, desde el curso 2006-07.

Es preciso señalar que tras la implantación del español como segunda lengua extranjera en Marruecos, (la primera LE siempre ha sido el francés) se empezaron a utilizar distintos manuales -la mayor parte editados en Francia- según las regiones del país, es decir, no había uniformidad en este sentido. Sin embargo, a partir de finales de los 80 se

impone un único manual para todo Marruecos, este debía estar editado en el país y avalado por el Ministerio de Educación Nacional. Esta situación se ha mantenido hasta el año en curso, es decir, 2007-2008, en el que por vez primera empieza a haber cierta libertad de elección -son las *Academias* (similares a nuestras Consejerías de Educación) las que deciden qué manual se ha de utilizar; eso sí, éste debe estar avalado por su Ministerio de Educación y publicado en Marruecos-.

Así, desde los primeros momentos hasta bien entrados los años ochenta los manuales más utilizados en las aulas marroquíes para este nivel son:

- *La pratique de l'espagnol en Ière*, elaborado por J. Villégier, F. Molina, C. Mollo y editado en Paris, Hatier, 1972.
- *¿Adónde?* de Louise Dabène, editado el mismo año en París, Librairie Armand Colin.

Los autores de ambos manuales son franceses, están dirigidos a alumnos franceses y editados en Francia, todo ello se verá más adelante.

- A principio de los ochenta se crea una Comisión Nacional para la elaboración de un manual de español como lengua extranjera, diseñado para alumnos de la escuela pública marroquí, así aparecen a finales de esta década y principio de los 90, y referido a este nivel, *Español en 2º*, elaborado por la Comisión Nacional del Ministerio de Educación marroquí, editado en Rabat, Imprimerie El Maarif Al Jadida, en 1993.

- Por último, con la reforma educativa del decenio 2000-2010, era necesaria la aparición de nuevos manuales que se ciñeran al nuevo currículo de español, de ahí que Asmaa S'houli, Fatima Ramdane y Saâdia Jarif (todas ellas marroquíes y con una gran experiencia en la enseñanza del español en la escuela pública marroquí) se decidieran a elaborar un nuevo manual para 1º de Bachillerato: *Español para Progresar*, Imprimerie El Maarif Al Jadida, Rabat, 2006.

2.2. Instrumentos de análisis

Para el análisis propuesto en esta memoria de máster se han utilizado como instrumentos:

- Plantilla elaborada para analizar los inputs visuales insertos en las unidades dedicadas al ocio de los manuales elegidos: obtención de datos cuantitativos y cualitativos.
- Los debates del foro MEDELE en torno a los manuales de español. Concretamente se han recogido opiniones de los profesores y alumnos de ELE sobre imágenes insertas en los nuevos manuales. Asimismo, han sido de gran utilidad las intervenciones para dar información sobre la época y el lugar de utilización de cada manual en las aulas de la enseñanza pública marroquí.

2.3. Elaboración de la ficha de análisis

Como en un principio la idea era analizar las imágenes que aparecen en el manual *Español para Progresar* se diseñó una ficha de análisis que recogiera una serie de puntos que condujeran, más tarde, a conclusiones sobre la visión de la sociedad y la cultura hispánica que se transmitía a través de ellas. Esta ficha tenía como objetivo proporcionar datos cuantitativos y cualitativos sobre las imágenes publicadas en los manuales marroquíes *Español para Dialogar* y *Español para Progresar*.

En la elaboración de esta ficha pueden distinguirse varias fases:

- Elaboración de la primera propuesta de ficha.
- Selección de expertos y evaluación de la ficha mediante triangulación.
- Revisión y modificación de la primera propuesta.
- Creación de la base de datos.

2.3.1. Elaboración de la primera propuesta de ficha de análisis

La primera propuesta de ficha de análisis diseñada fue la siguiente:

● PROPUESTA DE FICHA DE ANALISIS

Tipología formal del input	<u>Imagen que representa la realidad</u> <input type="checkbox"/> -foto (documental o artística) <input type="checkbox"/> -dibujo (realista, caricatura, tira cómica) <input type="checkbox"/> -otros (collage, folleto, cartel, anuncio, chapa, pegatina...) <input type="checkbox"/>	<u>Imagen que no representa la realidad:</u> <input type="checkbox"/> -diagrama <input type="checkbox"/> -esquema <input type="checkbox"/>
Temática del input	<u>Social.</u> <input type="checkbox"/> - Ámbito socioeconómico <input type="checkbox"/> -Ámbito social <input type="checkbox"/> -Ámbito de ocio <input type="checkbox"/>	<u>Cultural:</u> <input type="checkbox"/> -Ámbito literario y artístico <input type="checkbox"/> - Ámbito histórico <input type="checkbox"/> - Ámbito político <input type="checkbox"/>
Abanico temporal y espacial del input	-Con marca temporal <input type="checkbox"/> <u>-Espacio hispano:</u> <input type="checkbox"/> - Hispanoamérica <input type="checkbox"/> - España <input type="checkbox"/>	-Sin marca temporal <input type="checkbox"/> <u>-Espacio no hispano:</u> <input type="checkbox"/> -Marruecos <input type="checkbox"/> - Sin indicio <input type="checkbox"/>
Adecuación y coherencia del input en su unidad.	- Se adecua al tema en el que se inscribe. <input type="checkbox"/> -Coherencia respecto al sílabus <input type="checkbox"/> -Es relevante en su unidad <input type="checkbox"/>	-No se adecua al tema en el que se inscribe. <input type="checkbox"/> -Falta de coherencia respecto al sílabus. <input type="checkbox"/> - No es relevante en su unidad <input type="checkbox"/>
Criterios de selección a los que responde	- Relevancia en la cultura de la L1 <input type="checkbox"/> -Tabú en L1 <input type="checkbox"/> - Imagen estereotipo, sí <input type="checkbox"/>	-Relevancia en la cultura de la L2. <input type="checkbox"/> -Tabú en L2 <input type="checkbox"/> -Imagen estereotipo, no <input type="checkbox"/>
Otros comentarios:		

Esta primera propuesta de análisis, elaborada entre Antonia Liberal⁶ y la autora de la presente memoria, era el fruto de reflexiones y cuestionamientos que surgieron a partir de las preguntas de investigación planteadas en esta memoria. Esta batería de preguntas podría encuadrarse en los siguientes apartados:

- Tipología formal del input.
- Temática del input.
- Abanico temporal y espacial del input.
- Adecuación y coherencia del input en su unidad.
- Criterios de selección a los que responde.
- Otros comentarios.

Como puede apreciarse, los criterios de análisis y clasificación de las imágenes van desde lo más objetivo a lo más subjetivo. Esto es, el análisis comienza con un aspecto puramente formal y explícito en el manual (foto, dibujo, tira cómica...) y termina intentando mostrar la visión de la cultura que se transmite (relevancia cultural, tabú, estereotipo...).

Así, empezamos con la clasificación según la *forma del input*, ésta sigue muy de cerca la tipología propuesta por Dominique Macaire y Wolfram Hosch, recogida por Ch. Cuadrado, Y. Díaz y M. Martín (1999)⁷ en su libro *Las imágenes en la clase de ELE*.

En cuanto a la *clasificación temática* del input, se ha seguido la propuesta basada en el *MCER* que toma Pilar González (2002) para su análisis de los contenidos culturales e imagen de *España en los manuales de E/LE de los años noventa*⁸. Esta propuesta de

⁶Desde aquí mi más inmensa gratitud, porque sabe escuchar, exponer sus criterios, conciliar desavenencias y decir no. Y por esa risa escandalosa que alivia tantas tensiones.

⁷ CUADRADO, Ch., DÍAZ, Y., MARTÍN, M. (1999). *Las imágenes en la clase de ELE*. Madrid: Edelsa.

⁸ GONZÁLEZ CASADO, P. (2002). "Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa". *Revista Forma* 4, Madrid: SGEL: 64- 67.

análisis fue, a su vez, seguida por Laia Portas Santos⁹ en su trabajo sobre *La imagen de España en los manuales de ELE*.

Los apartados *Abanico temporal y espacial del input*, *Adecuación y coherencia del input en su unidad* y *Criterios de selección a los que responde* son de diseño propio y no se recogen en la bibliografía. Dichos apartados están pensados para dar respuesta a algunas de las preguntas que se propone responder con esta memoria. Por ejemplo:

- ¿En qué medida influye el contexto marroquí en ellos?
- ¿Responden éstos a una visión monocultural o intercultural?
- ¿Qué imagen de la cultura transmiten?

2.3.2. Selección de expertos y triangulación de la ficha

Para comprobar la validez del instrumento de análisis se seleccionaron seis expertas para triangular el instrumento de análisis. Todas las expertas (desde aquí mi agradecimiento) tenían en común dos rasgos importantes para poder valorar el instrumento de análisis que se utilizaría en el estudio:

- Formación y experiencia en la enseñanza de ELE. Todas las expertas son asesoras técnicas de la Consejería de Educación o profesoras en el Instituto Cervantes en Marruecos
- Conocimiento del contexto marroquí. Todas las expertas llevan viviendo en Marruecos más de tres años.

A cada experta se le entregó la ficha y una imagen elegida al azar (exactamente la que aparece al comienzo de la unidad 7 del manual *Español para Progresar*). De esta manera se probó el grado de objetividad de la ficha.

2.3.3. Revisión y modificación de la primera propuesta

⁹ PORTAS SANTOS, L. (2006). "La imagen de España en los manuales de ELE". *Enciclopedia Virtual, Elenet*.

Tras los comentarios, matizaciones y sugerencias de las expertas, la propuesta del instrumento de análisis fue modificada. Este proceso resultó muy interesante y fructífero, pues a veces se creyó oportuno incluir directamente las sugerencias aportadas por las expertas, en cambio otras, las matizaciones no fueron incluidas porque se alejaban del objetivo concreto de esta memoria, sin embargo, sirvieron para reflexionar sobre las características de las imágenes que aparecían en el manual y su concreción en el instrumento de análisis.

Fue entonces cuando la investigadora decidió ampliar a otros manuales ELE utilizados en Marruecos su objeto de estudio. Como la cantidad de imágenes con las que trabajar sería inmensa, se decidió acotar el campo de estudio: todos los manuales debían responder a un mismo nivel y se trabajaría una única unidad didáctica, la referida al *ocio* en sentido amplio.

Así, la ficha volvió a sufrir modificaciones provenientes:

- de la reflexión posterior a la primera triangulación,
- del análisis de otras imágenes del resto de manuales y
- de una nueva triangulación hecha a partir de los inputs visuales de los otros manuales objetos de estudio, concretamente: *L'Espagnol en Ière, ¿Adónde?, Español en 2º* y *Español para Progresar*.

Por último, la recomendación, por parte de la asesora de esta memoria, de algunas lecturas bibliográficas -unas sobre el concepto de multimodalidad, otras centradas en modelos de clasificación de imágenes de los libros de texto- modificó sustancialmente los últimos apartados de la ficha de análisis; concretamente los relacionados con la *adecuación y coherencia de los inputs*, y con los *criterios de selección a los que responde*.

Así los cambios incluidos en la ficha definitiva fueron:

a) Dado que se iba a trabajar con varios manuales ELE, se creyó oportuno añadir un primer apartado dedicado a la **ubicación de la imagen**. En esta primera casilla debía aparecer: *nombre del manual, título de la unidad, página y referencia*. Todo ello debía facilitar no sólo la localización de los inputs visuales, sino también el análisis de las imágenes atendiendo a cada manual.

b) **Tipología formal del input:** El subapartado *Imagen que no representa la realidad: diagrama y esquema* fue eliminado en la nueva versión, ya que tras observar detenidamente las imágenes de los manuales, se comprobó que el número de imágenes encuadrables en este apartado era insignificante y, además, éstas no aportaban ningún conocimiento sociocultural. Después de suprimir esta opción, la casilla *imagen que representa la realidad* fue reestructurada y así la nueva clasificación formal de las imágenes quedó de la siguiente manera:

- *Fotografía (blanco y negro, color)*
- *Dibujo (artístico, documental, tira cómica, humorístico, caricatura...)*
- *Otros (cartel, anuncio, mapa...)*

En el primer subapartado se modificó la clasificación de *Fotografía documental/artística* por *blanco y negro/ color*, pues al analizar manuales lo que más llamaba nuestra atención era cómo el color marcaba esa diferencia de más de 30 años entre unas ediciones y otras. Además era muy difícil delimitar la fotografía documental de la artística, pues la frontera era a veces inexistente.

Por su parte, en el subapartado de *dibujo* se retiró *realista* y se reubicó todo aquello que tuviese que ver con el dibujo, ya fuese documental, artístico, humorístico, tira cómica o caricatura.

A diferencia de la primera propuesta, se eliminó del apartado *Otros: chapa, pegatina y collage* porque no había ninguna imagen que coincidiera con esta tipología formal.

c) **Temática del input:** Este fue el apartado que más comentarios y sugerencias suscitó. Varias expertas coincidieron en que la división entre lo *social* y lo *cultural* no presentaba límites claros. Por ello, se eliminó esta distinción y se optó por la propuesta que hace el *MCR* para los conocimientos socioculturales:

- La vida diaria
- Las condiciones de vida
- Las relaciones personales

- Los valores, las creencias y las actitudes
- El lenguaje corporal
- El comportamiento ritual
- Las convenciones sociales

d) **Abanico temporal y espacial del input:**

Algunas expertas opinaron que en el apartado *espacio no hispano* se podría incluir también un nuevo subapartado denominado *otros* para todas aquellas imágenes con indicios no pertenecientes ni a Marruecos ni al ámbito hispano. Sin embargo, tras observar las imágenes que aparecen en los manuales, se optó por no contemplar esta posibilidad porque no había ninguna que respondiese a este criterio. Igualmente, se pensó en la posibilidad de añadir en *espacio hispano* un tercer subapartado *otros* en el que incluir zonas hispanas que no fueran ni España ni Hispanoamérica, pero por la misma razón que en el anterior la opción se desestimó.

A su vez, en este apartado el *abanico temporal* se separó del *abanico espacial* y se añadió al apartado *con marca temporal* la distinción entre *actual* y *no actual*.

e) **Adecuación, motivación y coherencia del input en su unidad:**

Aunque se mantuvo el título de este apartado, fueron modificados los contenidos a los que hacía referencia. Así:

- *Se adecua al tema en el que se inscribe* se mantiene el subtítulo y el concepto de adecuación, sólo restringimos el tema, pues ya se ha decidido trabajar únicamente las imágenes que aparecen en las unidades didácticas referidas a las diversiones, al ocio en general.

- *Coherencia respecto al sílabus*. Este subapartado se eliminó, pues aunque con los últimos manuales analizados se podría trabajar, sin embargo, durante los primeros años de la implantación del español en Marruecos se optó por manuales franceses que no contemplaban específicamente el currículo marroquí, sino que eran manuales, en principio, destinados a las aulas francesas en las que se enseñaba español.

-¿*Es coherente en su unidad?* Fue modificado tras la lectura de Ó. A. Morales y A. Linchinsky¹⁰, pues recogen en su trabajo diferentes modelos de clasificación de las imágenes de los libros de texto. Las diferentes tipologías se basan en “el grado y la forma en que las imágenes se integran al material verbal”. Así, a partir de los criterios de la clasificación propuesta por Levin, Anglin y Carney (1987) entre imágenes *decorativas* (no son relevantes en función del texto) y *representativas* (ofrecen representaciones de procesos o participantes escritos en la componente verbal); y la propuesta por Pozzer y Roth (2003): *decorativas* (sin relación directa con el texto adyacente) e *ilustrativas, explicativas y complementarias* (aportan información relevante y no contenida en el texto), decidimos elaborar nuestra propia clasificación:

- *Decorativas o no coherentes*: está en consonancia con el tema, pero su función es puramente ornamental, no hay relación con el texto, ni se explota didácticamente. Por lo tanto, se trata de una fuente de información cultural sin conexión con el texto.

- *Coherentes*: mantienen alguna relación, por mínima que sea, con el texto o con la actividad a la que acompañan; como mera ilustración del texto, como objeto de explotación didáctica *per se*, etc.

Por último, añadimos un subapartado referido a la *motivación*, esto es, si la imagen resulta motivadora o no para el aprendiz. Ya sabemos que el nivel al que van destinados estos manuales es el penúltimo año del Bachillerato, es decir, los alumnos suelen tener unos 16/17 años; ahora bien, esta ficha no ha sido puesta nunca en práctica por lo que esta apreciación sobre lo motivadora o no que puede resultar al aprendiz esta imagen es totalmente subjetiva y es fruto de los nuevos enfoques metodológicos, en los que el centro del aprendizaje de lenguas extranjeras ha pasado a ser el aprendiz con sus necesidades y sus motivaciones. Así consideramos motivadoras aquellas imágenes que en principio atraen a los jóvenes.

- Imágenes sugerentes porque van acompañadas de humor.

¹⁰ MORALES, O. A. y LISCHINSKY, A. (2008). “Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España”. *Discurso & Sociedad*, Vol. 2(1): 115-152.

- Imágenes que presentan personajes con los que pueden identificarse.
- Imágenes que ofrecen situaciones o lugares atractivos por ser evocadores, cercanos a su cultura...

f) Criterios de selección a los que responde:

La denominación inicial de este apartado fue sustituida, a raíz de la lectura de algunos artículos sobre el concepto de multimodalidad¹¹, por **Visión de la cultura que se transmite**. Entendíamos que las imágenes que se eligen para un manual no eran ni gratuitas ni neutrales, sino que eran fruto de diferentes factores como podrían ser: la ideología del momento, los valores sociales predominantes o, simplemente, las restricciones en materia educativa. Por todo ello, modificamos los subapartados de la primera ficha, como vamos a ver a continuación, y dejamos el apartado final de *Observaciones* para anotar comentarios que no podían ser recogidos de manera sistemática, pues eran específicos de cada imagen.

Además de esta modificación, se cambió L1 por cultura marroquí, ya que las L1 de los alumnos pueden ser tanto árabe dialectal como beréber (muy pocos, o ninguno, de los alumnos de la escuela pública marroquí tienen como L1 el francés). De la misma manera, se sustituyó *estereotipo en la L1* por *estereotipo marroquí/hispano*.

Se eliminó el subapartado *tabú en la L1/L2*, pues no encontrábamos imágenes tabúes -aunque en las conclusiones de esta memoria se volverá a tratar este tema-, y se mantuvieron los relativos a los *estereotipos* y a la *relevancia*. No obstante, se hace necesario definir el concepto de *relevancia* dado su sentido amplio y “maleable”: se han seleccionado como imágenes relevantes de la cultura hispana o marroquí, aquellas que

¹¹ El trabajo de MORALES, O. A. y LISCHINSKY, A. ya citado me remitió a otros trabajos de van Dijk (modelo sociocognitivo de análisis del discurso), de Kress y van Leeuwen (gramática de lo visual) que me ayudaron a entender el análisis multimodal que puede ser aplicado, en nuestro caso, a las imágenes de los manuales de español en Marruecos.

representan una actividad de ocio que es conocida, seguida o realizada por bastante parte de la población.

También en este apartado se incluyó la respuesta *Sí/No* en cada uno de los subapartados, porque de lo contrario al no poner marca en una parte, daría por defecto la otra parte, y el hecho de que no sea estereotipo marroquí no quiere decir que lo sea hispano.

Tras la última triangulación de la ficha se incluyó también un subapartado centrado en el dinamismo de la imagen. Pretendíamos saber si la imagen daba una visión de cultura en movimiento o estática, si mostraba una sociedad en proceso de cambio o una sociedad arraigada a las tradiciones. Así incluimos: *Imagen de cultura en movimiento (sí-no)/ Sin indicio*.

Tras estos cambios la nueva ficha de análisis¹² quedó de la siguiente manera:

Ubicación	- Manual	-Unidad	- Página	- Referencia
Tipología formal del input	-Fotografía (blanco y negro/color)			<input type="checkbox"/>
	- Dibujo (documental, artístico, humorístico, caricatura, tira cómica)			<input type="checkbox"/>
	- Otros (folleto, cartel, anuncio, mapa...)			<input type="checkbox"/>
Temática sociocultural del input	- La vida diaria		<input type="checkbox"/>	
	- Las condiciones de vida		<input type="checkbox"/>	
	- Las relaciones personales		<input type="checkbox"/>	
	- Los valores, las creencias y las actitudes:		<input type="checkbox"/>	
	- El lenguaje corporal		<input type="checkbox"/>	
	- El comportamiento ritual		<input type="checkbox"/>	

¹² Para el instrumento de análisis se creó una base de datos realizada con el programa FileMaker Pro 5.0. Esta base de datos tiene como objetivo facilitar el posterior análisis cuantitativo de las imágenes del manual *Español para progresar*. La base de datos en FileMaker Pro 5.0 incluye la misma batería de preguntas que en la ficha de análisis que incluíamos más arriba.

	- Las convenciones sociales: <input type="checkbox"/>	
Abanico temporal	-Con marca temporal <input type="checkbox"/> - Actual <input type="checkbox"/> - No actual <input type="checkbox"/>	-Sin marca temporal <input type="checkbox"/>
Abanico espacial del input	- <u>Espacio hispano</u> : <input type="checkbox"/> - Hispanoamérica <input type="checkbox"/> - España <input type="checkbox"/>	- <u>Espacio no hispano</u> : <input type="checkbox"/> -Marruecos <input type="checkbox"/> - Sin indicio <input type="checkbox"/>
Adecuación, motivación y coherencia del input	- Adecuada al tema en el que se inscribe <input type="checkbox"/> - Es motivadora para el aprendiz <input type="checkbox"/> - Es coherente en su unidad <input type="checkbox"/>	-No adecuada al tema en que se inscribe <input type="checkbox"/> - No es motivadora para el aprendiz <input type="checkbox"/> - No es coherente en su unidad <input type="checkbox"/>
Visión de la cultura que se transmite	-Relevancia en la cultura hispana: - Sí <input type="checkbox"/> -No <input type="checkbox"/> -Imagen estereotipo hispano: -Sí <input type="checkbox"/> - No <input type="checkbox"/> - Imagen de cultura en movimiento -Sí <input type="checkbox"/> -No <input type="checkbox"/>	-Relevancia en la cultura marroquí: -Sí <input type="checkbox"/> -No <input type="checkbox"/> -Imagen estereotipo marroquí -Sí <input type="checkbox"/> - No <input type="checkbox"/> - Sin indicio <input type="checkbox"/>

Observaciones:

Y este sería el instrumento de análisis que nos serviría para dar respuesta a estas cuestiones:

- ¿Qué contenidos socioculturales se han seleccionado?
- ¿Cómo se presentan estos contenidos?
- ¿Qué imagen de la cultura transmiten?
 - * ¿Se trata de una visión actual?
 - * ¿Imagen monocultural o intercultural?
 - * ¿Relevante? ¿Estereotipada?
 - * ¿Cultura en movimiento o anclada en la tradición?

➤ 3. MARCO TEÓRICO

3. 1. Estado de la cuestión

Como el tema de nuestra memoria cuenta con tres pilares importantes -los manuales marroquíes de español, los inputs visuales y los aspectos socioculturales-, vamos a presentar los trabajos que, de alguna manera, se acercan a estos tres temas y que nos han servido como fuente para llevar a cabo esta investigación.

Sin duda, el trabajo más completo sobre **manuales marroquíes de español** publicado hasta la fecha, y que he seguido muy de cerca a la hora de enfocar determinados apartados de esta memoria, ha sido la tesis doctoral de Zineb Benyaya (2006) sobre la enseñanza del español en la secundaria marroquí.¹³ Atendiendo al título diríamos que el objetivo de la tesis es esencialmente lingüístico; sin embargo, dedica cuatro capítulos de la misma a hacer un análisis minucioso de los manuales de español utilizados en la educación secundaria marroquí, desde su implantación como segunda lengua extranjera hasta el año 2005.

Contamos con otros artículos que, al analizar la situación de la lengua española en Marruecos, nombran los manuales utilizados para la enseñanza-aprendizaje de nuestra lengua en el sistema educativo del país vecino, como es el caso de Abdelhak Serghini (2005) que hace un recorrido por la situación de la lengua española en la enseñanza secundaria de Marruecos¹⁴; o el de Magdalena Roldán (2006) que analiza la importancia del español en el contexto sociolingüístico marroquí¹⁵.

Sobre el tema de los **inputs visuales** destacaríamos tres trabajos que nos ha sido de gran utilidad y nos han reorientado en esta memoria, bien por haber aplicado alguno de sus

¹³ BENYAYA, Z. (2006). La enseñanza del español en la secundaria marroquí: Aspectos fonéticos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos. Granada: Universidad de Granada.

¹⁴ SERGHINI, A. (2005). “La evolución del español en la enseñanza secundaria marroquí: Breve recorrido histórico, estado actual y perspectivas” en *Cuadernos de Rabat* 13. Rabat: Consejería de Educación, Embajada de España en Marruecos.

¹⁵ ROLDÁN, M. (2006). “El español en el contexto sociolingüístico marroquí. Evolución y perspectivas (II)” *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos* 17.

aspectos a nuestra investigación o por ser el umbral de nuevas reflexiones. Todos ellos tienen en común el hecho de analizar las imágenes en los libros de texto, aunque desde enfoques y con objetivos diferentes.

Del artículo de R. Valls¹⁶ (2008) resulta interesante conocer la clasificación de imágenes que propone (*ilustraciones y documentos*), el recorrido que hace a través de un periodo largo de tiempo (algo más de un siglo), y el análisis conjunto de imágenes y comentarios de las mismas; pues estos tres aspectos tienen su importancia en nuestra investigación, aunque el enfoque y el tema sean completamente diferentes.

También trabajan con manuales escolares de Historia, Morales y Lischinsky (2008) en “Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España”. Estos autores se proponen en su trabajo hacer un análisis sociosemiótico del racismo discursivo en textos en los que se combina lo visual y lo verbal. Y concluyen que las imágenes seleccionadas “reproducen el sistema de desigualdades sociales, caracterizado por la discriminación, el racismo y la xenofobia”.¹⁷ El enfoque adoptado combina los principios de la semiótica visual de Kress y van Leeuwen y el modelo sociocognitivo del análisis del discurso de van Dijk, es decir, parten de una concepción social de la comunicación y buscan explicar el significado de la imagen partiendo de determinadas convenciones dadas.

Por último, ya dentro del campo ELE, estaría la memoria de máster de Lola Barceló (2006)¹⁸ sobre los estereotipos de género en los manuales ELE. Con ella, la autora pretende comprobar si se refleja la realidad de la sociedad española a través de las imágenes presentes en diversos manuales ELE (todos de reciente publicación). Y concluye que, por diferentes razones, la visión que se da es sesgada, pues la imagen que aparece de la mujer no se corresponde con la realidad social de España. El enfoque adoptado se acerca al constructivismo y utiliza como método la observación subjetiva; es decir, a partir de datos cuantitativos, hace una interpretación o análisis cualitativo a fin de construir

¹⁶ VALLS, R. (2008). “Las imágenes de la Guerra de la Independencia en los manuales escolares de historia (1900-2007)”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.

¹⁷ MORALES, O. A. y LISCHINSKY, A. (2008). “Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España”. *Discurso & Sociedad*.

¹⁸ BARCELÓ L. (2006). “Los estereotipos de género en los manuales ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003-2004”. *Redele*, Nº 6.

propuestas útiles y coherentes con el contexto, y, a su vez, abiertas a otras posibles interpretaciones¹⁹.

Independientemente del tema de análisis (un periodo concreto de la historia de España, la discriminación a través de las imágenes de determinados manuales y los estereotipos de género), estos tres trabajos nos han ayudado en nuestro análisis, especialmente en la metodología (elaboración de la ficha modelo de análisis) y en las conclusiones.

Sobre el tema concreto de **análisis de la imagen de España** en los manuales, centrado en **aspectos socioculturales**, resultan interesantes:

En el artículo de Rosa María Rodríguez Abella (2004) sobre el tratamiento del componente cultural en algunos manuales de español²⁰ la autora se cuestiona qué tipo de cultura se transmite en tres manuales de español para italianos publicados entre los años 60 y 80. Tras el análisis, reconoce que son manuales fruto de un tiempo y de una corriente metodológica imperante, y concluye que se aprecia un esfuerzo por reflejar en estos manuales los aspectos culturales, pese a que éstos respondan, casi exclusivamente, a la categoría de “cultura con mayúsculas”.

Igualmente, pero en el ámbito de los manuales españoles, Laia Portas Santos (2006), en su trabajo *Imagen de España en los manuales de E/LE* se cuestiona, por una parte, qué contenidos culturales aparecen privilegiados en los manuales de ELE; y, por otra, cuáles son las características que se atribuyen a los españoles en dichos manuales, si responden a tópicos más o menos generalizados por la tradición o si, por el contrario, rebaten esa imagen tipificada.

Laia Portas llega a una conclusión interesante para nuestro trabajo: “...*todos los manuales parecen dar una visión de los españoles bastante parecida, ya que todos ellos privilegian la parte ociosa de nuestra sociedad, pues es esta la que ocupa más páginas en*

¹⁹ BARCELÓ (2006: 15)

²⁰ RODRÍGUEZ ABELLA, R. M. (2004). *El componente cultural en algunos manuales de español para italianos*. Verona. Universidad de Verona.

todos ellos. Por el contrario, la política, la economía y la problemática social queda relegada a los niveles superiores e incluso en ellos su presencia es muy limitada".²¹

Esto es, el lugar privilegiado que ocupa el ocio en los manuales ELE, frente a otros aspectos de la sociedad española. Para la autora, la parte positiva de ello es la entrada de la "cultura a secas" en los manuales; y la parte negativa, es la visión, un poco tónica, que se ofrece de nuestra cultura.

Para cerrar este apartado, diremos que el único trabajo que trata sobre la imagen que de la cultura y de la sociedad hispana se transmite en los manuales es la magnífica investigación que, como memoria de Máster, presentó Antonia Liberal Trinidad (2008) centrada en el análisis del manual *Español para Dialogar*.²² Trabajo que está centrado en el análisis de los inputs visuales en uno de los últimos manuales ELE publicado en Marruecos. Con esta memoria compartimos, además de una parte del tema y la metodología, la misma sensibilidad hacia el contexto marroquí.

3.2. Definición de conceptos básicos

Los conceptos teóricos básicos de nuestra memoria son los manuales o libros de texto, los aspectos socioculturales y los inputs visuales; así se hace necesario explicitar que vamos a trabajar con cuatro manuales ELE utilizados en las aulas marroquíes a lo largo de cuatro décadas (apartado 3.2.1); asimismo exponemos la importancia que tiene el componente sociocultural en diferentes campos y, muy especialmente, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas (apartado 3.2.2); y por último, destacaremos el papel que los inputs visuales desempeñan en los manuales de LE y L2 (apartado 3.2.3). Vamos, pues, a definir cada uno de estos conceptos en relación con nuestro trabajo.

3.2.1. Manuales o libros de texto

²¹ PORTAS SANTOS, L. (2006). "La imagen de España en los manuales de ELE". *Enciclopedia Virtual Elenet 2*.

²² LIBERAL TRINIDAD, A. (2008). "Visión de la cultura y la sociedad hispana en el manual *Español para Dialogar*". *Redele*. Nº 9

Para la elaboración de este apartado hemos seguido muy de cerca el artículo de Morales y Lischinsky (2008): “Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España”²³. En él, los autores presentan diferentes definiciones y concepciones de los manuales o libros de texto.

Así, desde una perspectiva pedagógica, el manual o libro de texto tiene como objetivo ser un recurso didáctico para el aprendizaje. Es, en ocasiones, la herramienta textual más importante que utilizan los estudiantes. A veces, su uso es obligatorio tanto para el alumnado como para el profesorado. En esta línea, Perales Palacios y Jiménez Valladares consideran que “el libro de texto es uno de los pilares básicos sobre los que se sustenta la acción docente en cualquier nivel educativo”²⁴.

Alejados de esta perspectiva pedagógica, otros autores consideran los manuales como un género exclusivamente comercial, lo asocian a prácticas mercantiles, pues muchas editoriales compiten entre ellas para dominar el mercado.

Pero también los libros de texto son transmisores de creencias, convenciones o prejuicios dominantes en la sociedad. En este sentido, Van Dijk (2005) explica “los libros de texto no sólo están diseñados para transmitir el conocimiento curricular socialmente compartido, sino también para transmitir valores, actitudes e ideologías coherentes con el sistema dominante; constituyen un medio cultural poderoso en la sociedad moderna” (Morales/Lischinsky 2008: 120).

Estas aproximaciones a los manuales son interesantes para nuestro trabajo, pues en contexto marroquí, durante muchos años el único recurso didáctico presente en las aulas ha sido el manual de español. Asimismo, la obligatoriedad de un determinado y único manual para todo el país ha estado vigente durante más de quince años y hasta el año en curso 2007-2008 no se ha abierto la posibilidad de entrar en el mercado a otros posibles manuales. Igualmente, el hecho de ser elaborados los primeros, en Francia, y los segundos, en Marruecos, ha dado, en cierto modo, una visión diferente a estos manuales.

²³ MORALES, O. A. y LISCHINSKY, A. (2008:115-152).

²⁴ PERALES, F. J. y JIMÉNEZ, J. d. D. (2002). “Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto”. *Enseñanza de las ciencias*, 20 (3): 379.

Consecuentemente, con todo ello, se han transmitido unos determinados valores, convenciones y creencias.

Para cerrar este apartado e iniciar el que sigue, lo hacemos con una afirmación que abarca a estos dos conceptos que estamos intentado definir: los manuales y los aspectos socioculturales. Siguiendo a Otlowski (2003) “los libros de texto empleados en la enseñanza de lenguas son particularmente influyentes en la elaboración de modelos culturales, por cuanto representan la primera y más importante imagen que los estudiantes tienen con el ámbito de destino” (Morales/Lischinsky 2008: 118)

3.2.2. Aspectos socioculturales

Muchos son los esfuerzos que se han dedicado a definir con precisión la palabra cultura. Y muchas son los significados que se han aportado sobre esa realidad multiforme, no sólo porque se haga desde diferentes campos (sociología, ciencias sociales, antropología, lingüística, etc.), sino también porque se lleva a cabo desde ángulos o posiciones diversas. Y sobre todo, y parafraseando a Rodrigo, porque “la cultura no es inmóvil, ni ahistórica, no forma parte de la esencia permanente de la comunidad de vida”²⁵.

Así encontramos definiciones desde el campo de la sociología, como la que ofrece Tylor en *Cultura Primitiva*: 1995 (cit. por Barceló 2006: 10) en ella destaca los múltiples aspectos que se encierran bajo la denominación de *cultura*: “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre.”²⁶

Por su parte, la estadounidense Stella Ting-Toomey (cit. por Rodrigo 2000: 47) define la cultura, desde el campo de los medios de comunicación social, como conocimiento compartido y negociado entre los miembros de una comunidad: “un marco de referencia complejo que consiste en modelos de tradiciones, creencias, valores, normas,

²⁵RODRIGO ALSINA, M. (2000). *Identitats i comunicació intercultural*. Valencia. Edicions 3 i 4: 53

²⁶ Estas primeras aproximaciones al concepto de cultura están tomadas de: BARCELÓ MORTE, L. (2006) y de RODRIGO ALSINA, M. (2000)

símbolos y significados compartidos en grados distintos por los miembros que interactúan en una comunidad”.

Asimismo, presentamos la definición social del antropólogo británico R. Williams “la descripción de un modo de vida particular traduciendo ciertos significados y valores no solamente del mundo del arte o del saber, sino también de las instituciones y el comportamiento habitual” (cit. por Barceló 2006: 10).

De estas tres aproximaciones al concepto de cultura desde campos diferentes, destacamos: los múltiples aspectos que engloba, el ser un conocimiento compartido y negociado y, sobre todo, esta última definición se posiciona ya concretamente en el terreno de las maneras para interactuar en sociedad. Y es en ese ámbito de lo sociocultural, y en el marco de la enseñanza de lenguas, hacia donde encaminamos nuestro trabajo. Aunque también en este terreno, la cultura se ha entendido y se entiende de muy variadas formas y bajo múltiples perspectivas.

○ La primera definición que presentamos, elaborada desde el ámbito ELE, es la de Lourdes Miquel²⁷, precisamente porque engloba estos tres aspectos que acabamos de mencionar: “el componente sociocultural -haciendo una síntesis personal de las muchas definiciones que se manejan- es donde se concentran todos los elementos que rigen la educación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.) socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada” (Miquel 2005: 513).

En esta misma línea -englobar bajo la denominación de “cultura” múltiples aspectos presentes en una sociedad-, Lourdes Miquel y Neus Sans (1992) en su artículo “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, resumen las definiciones que de cultura hacen Harris (1990) “es un conjunto aprendido/ adquirido socialmente de

²⁷MIQUEL, L. (2005). “La subcompetencia sociocultural”. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

tradiciones, estilos de vida y modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar” y Porcher (1986) “Toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone, son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber”. Las autoras se adhieren a estas definiciones y añaden “la cultura es, ante todo, una *adhesión afectiva*, un cúmulo de creencias que tienen *fuerza de verdad* y que marca, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad”²⁸

Y de esta concepción de cultura, que engloba fenómenos diversos, arranca la clasificación propuesta por estas autoras, y que ya es de obligada referencia dentro del contexto ELE. Entienden el término *cultura* como: *Cultura con mayúsculas*, *Cultura a secas* y *Kultura con K*. Parafraseando a L. Miquel (2005: 516):

- *Cultura a secas* -también conocida como cultura esencial o con minúsculas- es la que conforma el componente sociocultural, la parte compartida por todos, mucho más estable en el tiempo... lo que nos constituye como miembros de una determinada cultura.

- *Cultura con mayúsculas* -cultura legitimada-, está sujeta a modificaciones, el factor tiempo es muy importante y su presencia en el aula dependerá del tipo de estudiantes que tengamos.

- *Cultura con k* -cultura epidérmica- o no es compartida por todos los hablantes, se refiere a usos y costumbres que difieren del estándar cultural.

Sería la primera, la *cultura a secas* la que debería estar presente en cualquier manual, pues representa el “estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas”. La *cultura a secas* abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido”. (Miquel 2004: 517).

Y en este sentido el *Marco Común de Referencia* (2002) insiste en que la enseñanza de la cultura debe permitir al alumno “desenvolverse en los intercambios de la vida diaria

²⁸ MIQUEL, L.y SANS, N. (1992). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Cable* 9: 298

de otro país y ayudar a ello a los extranjeros que residen en su propio país. Intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta y comunicarles sus pensamientos y sentimientos. Alcanzar una comprensión más profunda de la forma de vida y de pensamientos de otros pueblos y de sus patrimonios culturales”.²⁹

○ Como nuestra memoria abarca el análisis de aspectos socioculturales (en ocasiones, interculturales) en manuales cuya metodología va desde el estructuralismo hasta el enfoque comunicativo, nos vemos obligados a presentar aquí el concepto de cultura en determinados momentos de la historia y desde enfoques diferentes.

En esta misma línea, E. Areizaga en “La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera” hace un recorrido histórico por la enseñanza de los contenidos culturales en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y destaca cómo en los años 60, con el desarrollo de las ciencias sociales, la “cultural formal, o cultura de prestigio, o cultura con mayúscula” empieza a transformarse en “contenidos referidos a los valores, los hábitos y las creencias de los hablantes de la lengua meta (...) el interés se centra en la vida cotidiana de los hablantes y su sistema de significados socioculturales”.³⁰

A pesar de este primer cambio con el que los contenidos culturales debían abarcar todos los aspectos de la vida social de los hablantes, sin embargo la visión que se transmitía de ellos era “estereotipada, anecdótica, superficial, turística, (...) y no respondía, por tanto, a la visión de la cultura que las ciencias sociales presentaban, esto es, una cultura como una realidad compleja, diversa, cambiante” (Areizaga 2003: 28). Poco a poco, a partir de los años 70, con el desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza de lengua, se pone mayor énfasis en la cultura no formal y se critica el enfoque meramente informativo.

Una buena síntesis de ello hace Lourdes Miquel en “La subcompetencia sociocultural”. Así, en el enfoque estructural, la cultura se concibe como algo accesorio, que

²⁹ CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya: 19.

³⁰ AREIZAGA, E. (2003). “La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera” *Texto de Didáctica de la Lengua y de la Literaturas* 34: 28

debía estar presente en los manuales, pero cuya función era casi ornamental, los contenidos culturales eran una sucesión de estereotipos, en muchas ocasiones, descontextualizados y desconectados de los objetivos de la lengua” (Miquel.2005: 512). En cambio, en el enfoque comunicativo, la cultura se presenta como cultura de lo cotidiano, formando parte de la competencia comunicativa y estrechamente vinculada a la lengua. Aclaran Miquel y Sans: “jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera como uno de los componentes básicos de la enseñanza la competencia cultural”. (Miquel/Sans 1992: 300)

Por último, es necesario aludir al lugar que ha ocupado y ocupa el elemento cultural en los manuales. Bien es verdad que, en un primer momento, éste tenía asignado las últimas páginas o un apartado específico de la unidad didáctica, pues su importancia era menor; sin embargo, actualmente, los elementos culturales deben formar parte, de manera implícita o explícita, de las propuestas didácticas de la unidad. Por tanto, la adquisición de la competencia sociocultural es inseparable de la adquisición de la competencia lingüística.

Ahora bien, ciñéndonos al contexto que nos ocupa, tendríamos que tener en cuenta que a veces pueblos muy próximos geográficamente, como es el caso de España y Marruecos -14 kms distan entre Tánger y Tarifa-, pueden estar culturalmente muy alejados, -este alejamiento a veces es, más que por diferencia, por desinterés-. De ahí que ciertos aspectos socioculturales relacionados con la lengua meta pueden producir en el alumno cierto choque cultural, aunque como señala Dolores Soler (2006) “este choque cultural nos puede llevar a una mejor comprensión de la otredad y de la diferencia, situándonos a una distancia de nuestra propia cultura, para mejor poder juzgarla, evitando al mismo tiempo caer en los estereotipos, tópicos y clichés que tan a menudo dificultan una percepción real de las culturas ajenas”³¹.

Aunque como nos recuerda Isabel Moreno López (2006)³² la enseñanza de la cultura suscita reacciones de cualquier tipo, pero casi nunca deja indiferente.

³¹ SOLER-ESPIAUBA, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros: 15

³² MORENO LÓPEZ, I. (2006). “La enseñanza de la cultura en la clase de ELE”. *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* : 559

Esta idea se relaciona en cierta medida con la ya propuesta por Lourdes Miquel (1997) en “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática”. Según esta autora, “los miembros de una cultura no son conscientes de la relatividad de esa cultura. Todo miembro de una cultura que no haya hecho un proceso de distanciamiento y/o de mestizaje, la percibe y la vive como universal y por tanto, el comportamiento distinto del otro aparece como intencionado y trasgresor, cuando en realidad, a lo único que responde es a un automatismo que le hace reproducir sus pautas culturales que a su vez, vive como universales”³³.

En definitiva, estos pasos nos aproximan al concepto de interculturalidad: “añade, al respeto por las otras culturas, la búsqueda de un encuentro en igualdad”³⁴, puesto que también tiene cabida en algunas de las imágenes que vamos a analizar, y que nos interesa sobremanera, pues coincidimos con Carmen Guillén en que “el hecho de compartir e intercambiar culturas, conduce al enriquecimiento mutuo”.³⁵

3.2.3. *Inputs visuales: definición y valores*

○ Es necesario insistir en el carácter visual en el que está inmerso nuestra cultura contemporánea; de ahí que, en el ámbito educativo, una parte nada desdeñable del conocimiento se transmita a través de medios no lingüísticos.

Insisten Morales y Lischinsky (2008) en su trabajo que las ilustraciones son a menudo un elemento importante que ocupa casi un 50% del libro de texto, y destacan algunas particularidades de su carácter didáctico: “las ilustraciones mejoran el recuerdo y

³³ MIQUEL, L. (1997). “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”. *Frecuencia L*, 5: 3-14

³⁴ IGLESIAS, I. (1997). “Diversidad cultural en el aula de e/le: la interculturalidad como desafío y como provocación” *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. (Alcalá de Henares): 469

³⁵ GUILLÉN DÍAZ, C. (2005). “Los contenidos culturales” *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 847

facilitan la comprensión de textos, por eso es importante que sean coherentes con el texto. Por otra parte, las imágenes son capaces de motivar la emoción y el sentimiento de una manera pocas veces accesible al texto verbal, y que las representaciones mentales creadas a partir de las mismas pueden resultar más persistentes que el mensaje escrito”.³⁶

Estos autores ponen en relación la “educación visual” con la multimodalidad y enmarcan su trabajo en los libros de textos, pues consideran que estos manuales transmiten, de manera explícita o implícita, creencias, convenciones, valores, prejuicios e ideologías.

Parafraseando a A. Liberal (2008:61), la multimodalidad se ocupa de la relación existente entre lo que se dice de manera lingüística y lo que se muestra a través de los inputs visuales. Según Lemke (2002), “el sistema de modalidad se codifica a través de varias propiedades visuales, incluyendo el grado de detalle, la profundidad de campo, la iluminación, la saturación de color y la modulación cromática; una convención cultural atribuye un valor máximo de verosimilitud a una determinada configuración de estas variables (...) Sin embargo, la modalidad es fuertemente dependiente de las convenciones culturales de cada género comunicativo” (Morales-Lischinsky 2008: 123). Y en nuestro caso, son los manuales ELE en contexto marroquí los que van a determinar una representación ideológica específica.

En este sentido, la pretensión es hacer un análisis, -quizá somero, pues escapa un poco a nuestro propósito inicial³⁷- sobre este tema. Dado que estamos trabajando con inputs visuales, con manuales utilizados a lo largo de varias décadas, en un contexto determinado –marroquí-, indudablemente éstos van a reflejar, no sólo la ideología del momento, sino también, y quizá esto es más reseñable, las creencias, los valores de la sociedad en la que se elabora el manual y a la que se dirige. Como señala Farías Farías esta visión “multimodal implica analizar los modos de representación de significados y sus

³⁶MORALES, O. A. y LISCHINSKY, A. (2008): 120.

³⁷ El objetivo principal de nuestra memoria es la proyección sociocultural de las imágenes de cara a un planteamiento didáctico, aunque en ocasiones el análisis ideológico de los inputs visuales se hará inevitable.

distintas consecuencias cognitivas, conceptuales y afectivas en los procesos de aprendizaje”³⁸

Por lo tanto, en nuestro caso, creemos que la interacción del medio social es inevitable en la decodificación de las imágenes; de ahí que la multimodalidad, en estos manuales ELE, esté en estrecha relación con la enseñanza de los aspectos socioculturales y, en consecuencia, con la visión que de una determinada cultura se ofrece.

○ Nos interesa ahora conocer la definición de input, sus características y su importancia en el aprendizaje de aspectos socioculturales en manuales ELE, para ello seguimos a Ana Hermoso (2004). Para la autora, los inputs son “muestras de lengua a las que está expuesto el que aprende y que son susceptibles de ser procesadas. La importancia del input radica en que éstos representan el contacto y la experiencia con los datos de la LE o L2”³⁹. Como características propias de los inputs visuales señala: “su inmediatez, esto es, el carácter directo a la hora de hacernos llegar la información -el mensaje enviado visualmente no necesita de un periodo de tiempo para ser transmitido-; y la sensación de unión con la realidad, -el uso de datos visuales constituye la máxima aproximación que podemos conseguir a la naturaleza auténtica de la realidad”. (Hermoso 2004: 15 y 16).

Así, estas dos características hacen que los inputs visuales resulten casi imprescindibles a la hora de transmitir conocimientos socioculturales, pues parafraseando a Dondis (1976), en el aprendizaje, la experiencia visual es esencial para comprender el entorno y reaccionar ante él.⁴⁰

Sin embargo, a pesar de contar el input visual con un lugar privilegiado en la enseñanza de lenguas extranjeras debido a sus posibilidades didácticas, la historia de la metodología no ha prestado demasiada atención a este recurso, de ahí que la función de las imágenes en los manuales fuera meramente ornamental o estética, dejando a un lado algo

³⁸FARÍAS FARÍAS, M. (2005). “Multimodalidad, lenguaje y aprendizajes”. *Contribuciones científicas y tecnológicas* 133: 30

³⁹HERMOSO, A. (2004). *La importancia del input visual en los manuales de ELE*. Dirigida por la Profesora Olga Juan. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija: 7

⁴⁰DONDIS, DONDIS A. (1976). *La sintaxis de la Imagen. Introducción al Alfabeto Visual*. Barcelona: Gustavo Gili.

esencial en la enseñanza actual: “el acercamiento cognitivo del alumno a una idea o a una palabra en otra lengua distinta a su L1”. (Liberal: 2008: 59)

No obstante, en los manuales más actuales los inputs visuales desempeñan un papel didáctico mucho más amplio y, por tanto, no se limitan a ser únicamente imágenes decorativas; de ahí que encontremos actividades en las que sirven de motivación o acercamiento al objetivo didáctico que se va a trabajar, bien por ser la imagen el objeto didáctico en sí, o simplemente porque ayuda a la adquisición de vocabulario o a la comprensión de conceptos culturales diferentes.

Y es precisamente este último punto el que más nos interesa para nuestra memoria: qué input visual se ha seleccionado, qué contenido sociocultural transmite de la cultura hispana, y qué valores y creencias están presentes en los diferentes manuales ELE utilizados en las aulas marroquíes a lo largo de cuatro décadas.

➤ 4. SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO MARROQUÍ

4.1. Plurilingüismo de la sociedad marroquí ⁴¹

Plurilingüismo y diglosia son dos conceptos que definen lingüísticamente la sociedad marroquí. Plurilingüismo porque el pueblo marroquí se expresa en diferentes lenguas, así, aunque la lengua oficial es el árabe, la mayoría de la población utiliza una variedad dialectal del mismo conocida como *dariya* y los bereberes se comunican con una de las tres variantes de la lengua *amazig*: el *tarifit* o rifeño en el norte, el *tamazig*, en el centro y el *tachelhit* en el sur. Por su parte, el uso del francés está muy generalizado y se considera signo de distinción cultural. No existe, por tanto, una “equidad” sociolingüística, sino que cada lengua tiene unas funciones determinadas y un ámbito de uso. Así:

- el árabe clásico, también llamado *fusha*, constituye la lengua más prestigiada y la más usada en los medios de comunicación, en la administración y en la literatura, además con ella se imparte clases en las escuelas.

- el árabe dialectal o *dariya* es la lengua materna de la mayoría de los marroquíes, se trata de una lengua oral que se utiliza como medio de comunicación en el ámbito familiar y cotidiano; últimamente, empiezan a oírse voces reclamando más espacio para el árabe dialectal, de hecho se puede encontrar prensa escrita, algunas letras de canciones y, sobre todo, publicidad escrita en *dariya*.

- la segunda lengua más hablada en Marruecos es el *amazig* o bereber, pues es la lengua materna de casi el 40% de la población. Se trata de una lengua hablada por los bereberes de Marruecos mucho antes de la llegada de los árabes. Pese a ello, -comenta Magdalena Roldán en “El español en el contexto sociolingüístico marroquí” (2005)- el hecho de carecer de un estándar establecido –ya hemos visto que cuenta con tres variedades-, la utilización de la escritura *tifinagh*, y sin duda, razones políticas no

⁴¹ En este apartado seguimos la introducción del trabajo de BENYAYA, Z. (2006). “La enseñanza del español en la secundaria marroquí: Aspectos fonéticos, gramaticales y léxicos”. *Redele*, Nº 11 y la publicación del Ministerio de Educación, (2007). *El mundo estudia español*.

explícitas hacen que su inclusión en el sistema educativo oficial sea problemática⁴². No obstante, también en los últimos años existen reivindicaciones y acciones para ser reconocida con el estatus que debe tener.

○ el francés, “ha conservado un importante papel de verdadera segunda lengua, es también la lengua de la administración, de los medios de comunicación y la lengua vehicular que permite comunicarse entre sí a las diferentes comunidades lingüísticas”. (Roldán 2005: 37).

4.2. Importancia del español en el sistema educativo marroquí desde su implantación hasta nuestros días

Siguiendo la publicación del Ministerio de Educación, *El mundo estudia español*, al hablar de Marruecos se insiste en las cuestiones históricas para justificar la difusión de las lenguas europeas en el país vecino. Sabemos que Marruecos fue protectorado hispano-francés entre 1912 y 1956, este hecho contribuyó a que las lenguas española y francesa adquiriesen una gran difusión en sus respectivas zonas. Ahora bien, como el protectorado francés ocupaba la zona más importante económicamente, “la lengua francesa se convirtió en el idioma de la vida política, administrativa, cultural, educativa, etc. Incluso después de 1956, ha seguido siendo lengua de referencia para quienes aspiran a ocupar puestos destacados en el Marruecos postcolonial.

Este contacto de la población marroquí con la lengua francesa, y en menor medida también con la española, ha dejado un poso considerable en el Marruecos actual y explica la diversidad lingüística que le caracteriza y la importancia que en su sistema educativo se concede al estudio de las lenguas europeas.”⁴³

⁴² ROLDÁN, M. (2005). “El español en el contexto sociolingüístico marroquí: Evolución y perspectivas (I)”. *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos*. Nº 15 (Vol. I)

⁴³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007). *El mundo estudia español*. Madrid: Subdirección General de Cooperación Internacional.

Así, desde la Independencia (1957), el sistema educativo marroquí ha sufrido varias reformas, encaminadas especialmente a la extensión de la enseñanza a toda la población y a la mejora de la calidad de la misma; nos interesa de ellas constatar los cambios que ha acarreado para la situación del español como lengua extranjera.

○ Así, en los años sesenta⁴⁴, el español junto al inglés, el alemán, el italiano, el ruso y el portugués se ofrecían en el currículo como segunda lengua extranjera, pues ya hemos indicado que el estatus de primera lengua extranjera siempre ha sido para el francés. En estos años, el español se estudiaba durante “cuatro años (en el 3º de la secundaria y este ciclo terminaba en el 6º con el Bachillerato)”.⁴⁵

○ Años más tarde, en la década de los 70, ante el descenso alarmante del estudio del español, se toman medidas por parte del Ministerio de Educación Nacional -MEN- para mejorar la situación: empieza a impartirse seis horas semanales de español para los alumnos de Bachillerato de la rama de letras y cinco horas semanales para los de la rama científica y técnica. Por otra parte, a finales de los sesenta, se elabora un proyecto llamado “Preformación”, éste consiste en clases intensivas de ocho horas semanales para los alumnos más brillantes de 5º curso (el nivel que estamos trabajando en nuestra memoria).

Concretamente, en los 70 principios de los 80 la enseñanza secundaria cuenta con dos ciclos:

◇ Primer ciclo: de 1º a 4º (cuatro cursos)

◇ Segundo ciclo: de 5º a 7º (tres cursos). Es en este tramo de la enseñanza en el que se estudia español.

⁴⁴EL KHOUTABI, M. (2005). “Breve historia de la enseñanza de la lengua y cultura españolas en el sistema educativo marroquí”. *Aljamía, Revista de la Consejería de Educación en Marruecos*, XV: 67-70.

⁴⁵SERGHINI, A. (2005). “La evolución del español en la enseñanza secundaria marroquí: Breve recorrido histórico, estado actual y perspectivas” en *Cuadernos de Rabat* 13. Rabat: Consejería de Educación, Embajada de España en Marruecos: 18.

○ También en la década siguiente, los ochenta, se gestan algunos cambios que afectan a la situación de la enseñanza del español en Marruecos:

- Así se crea una Comisión Nacional para la elaboración de nuevos manuales, (uno de sus frutos es el manual *Español en 2º* que estamos analizando). En consonancia con esta preocupación por los manuales, está el envío, por parte de España, de manuales que responden a enfoques metodológicos nuevos, concretamente 9.000 ejemplares de *Para empezar*.

- Se celebra a finales de los ochenta unas “Jornadas de Estudio”, en las que se toman medidas para mejorar la calidad de la enseñanza del árabe y de las lenguas extranjeras. Entre esas medidas se contempla la formación del profesorado, especialmente en nuevas metodologías de ELE. Una acción concreta fue la asistencia, por vez primera, de los profesores marroquíes de español a cursos de verano en la Universidad Complutense de Madrid, así se empieza a hablar, por primera vez en Marruecos, de competencias comunicativas.

- Por último, se propone la reestructuración de las etapas y los ciclos del sistema educativo, que será efectiva en la década siguiente:

◇ Enseñanza Básica o Fundamental (de 1º a 9º):

Primer ciclo: de 1º a 6º

Segundo ciclo: de 7º a 9º

◇ Bachillerato (de 1º a 3º).

Será en estos tres últimos años de enseñanza postobligatoria en los que se imparta español como lengua extranjera.

○ Se inician los años 90 con varias acciones encaminadas a la promoción de la lengua española en Marruecos. Así, se crea la Consejería de Educación de la Embajada de España en Rabat, organismo que inicia la cooperación educativa entre ambos países, y que potencia enormemente la difusión de la lengua y la cultura españolas. Asimismo, se elabora el Plan Nacional de Formación del Profesorado y ya antes de finalizar la década se celebran en Tetuán las primeras “Jornadas Nacionales de Estudio sobre la Formación Inicial y Permanente y el nuevo currículo de español” en las que se aprueba el nuevo

diseño curricular base y el nuevo plan de formación inicial y permanente de profesores de español. Por último, a nivel general en el campo de las lenguas extranjeras, se propone la creación de una rama bilingüe en el Bachillerato, pero dificultades políticas frenan el proyecto; no obstante se pone en práctica la experiencia conocida como OLE –Opción Lengua Extranjera-, que sería aplicada a las diferentes lenguas extranjeras que tenían presencia en el sistema educativo marroquí. Este proyecto OLE estaba destinado a los mejores alumnos de lenguas, con un currículo especialmente diseñado y concebido para la opción; esto suponía, entre otras cosas, el aumento de horas dedicadas, en nuestro caso, al estudio de la lengua española. (Serghini 2005: 21)

○ En los últimos años, Marruecos se ha propuesto, como una de sus prioridades políticas, la reforma del sistema educativo. Los cambios más profundos se han llevado a cabo a partir del año 2000, con la promulgación de la nueva ley de educación recogida en la “Carta de la Educación de la Formación” (*Charte Nationale d’Éducation et de Formation*). Esta reforma está centrada, especialmente, en revisar y renovar los currículos, los manuales escolares y la metodología. Hasta ahora, los currículos eran absolutamente cerrados, los manuales escolares, publicados por el Ministerio, únicos para todo el país, y la metodología tradicional y muy alejada de las últimas corrientes. Concretamente, los programas educativos se someten a una nueva revisión basada en “dos componentes esenciales:

- * las competencias (comunicativas, lingüísticas, culturales, estratégicas y tecnológicas) y
- * los valores relativos a un Islam tolerante, a la identidad nacional, a la ciudadanía y a los Derechos Humanos y a sus conceptos universales”. (Serghini 2005: 23)

Es interesante, por tanto, esta última reforma para nuestro trabajo, pues de alguna manera todo ello ha de reflejarse en los nuevos manuales.

Por otra parte, es interesante también destacar, como novedad de la *Charte*, su apuesta por el plurilingüismo y su apoyo a la iniciación temprana en el aprendizaje de segundas lenguas; así, por primera vez, se ha empezado a impartir español en los niveles anteriores a la enseñanza postobligatoria. Cuando la implantación sea definitiva, el español se estudiará desde el quinto curso de Primaria hasta finalizar el Bachillerato, esto es:

- ◇ Primaria: en los dos últimos cursos, es decir: 5º y 6º

◇ Secundaria Obligatoria (Ciclo Colegial): 1º, 2º y 3º.

◇ Secundaria Postobligatoria (Ciclo de Cualificación): Tronco Común, 1º y 2º de Bachillerato.

Según los últimos datos facilitados por la Consejería de Educación en Marruecos, actualmente se imparte español en la Secundaria post-obligatoria en 242 institutos y lo hacen 575 profesores a un total de 49.759 alumnos.

Para terminar diremos que todo este recorrido histórico por la situación del español en Marruecos evidencia la preocupación y el esfuerzo del país por hacer del plurilingüismo su carta de presentación.

➤ 5. PRESENTACIÓN DE LOS MANUALES: HISTORIA Y ENFOQUE METODOLÓGICO

5.1. Breve historia de los manuales de español en Marruecos

Iniciamos este nuevo apartado recordando la transversalidad que vamos a estudiar. Así, los cuatros manuales ELE seleccionados se han utilizado en los aulas marroquíes desde los años setenta hasta hoy, concretamente uno en cada década.

Tras la Independencia (1957), el sistema educativo marroquí busca nuevos pilares en los que apoyar su enseñanza, entre ellos: “la unificación del sistema, la generalización, la marroquinización de los cuadros y la arabización”⁴⁶. Concretamente estos dos últimos hicieron que las lenguas de las antiguas potencias sufrieran un retroceso en su posicionamiento; sobre todo el español, pues el francés tuvo mejor suerte y fue considerado en el sistema educativo, primera lengua extranjera, mientras que el español no pasó nunca de su categoría de segunda lengua extranjera en competencia con el inglés, el alemán y el italiano.

Así en la década de los 60, ante la inexperiencia y la falta de personal, se echa mano de profesionales franceses en materia educativa para poder organizar la enseñanza de lenguas extranjeras, y justamente ahí radica la razón por la que tanto los profesores como los manuales con los que se inicia la enseñanza del español fueran franceses. Incluso a lo largo de las décadas de los 70 y 80 no existen unas directrices a nivel nacional sobre el manual de español que ha de utilizarse en cada clase, de ahí que fuera el profesor quien eligiera entre uno u otro manual, atendiendo, unas veces, a su criterio personal, otras, a la disponibilidad de los manuales. Son significativos los testimonios sobre manuales aportados por algunos profesores hablando de su experiencia como alumnos de español:

“... eran donaciones de instituciones francesas a establecimientos educativos marroquíes; en ocasiones, ante la imposibilidad de tener los manuales, los “alquilábamos”, por muy

⁴⁶ SERGHINI, A. (2005). “La evolución del español en la enseñanza secundaria marroquí: Breve recorrido histórico, estado actual y perspectivas” .*Cuadernos de Rabat*, Nº 13. Rabat: Consejería de Educación, Embajada de España en Marruecos.

poco dinero, en la biblioteca del instituto, se trataba de “préstamos” que tenían la duración del curso escolar”.⁴⁷

En torno a este mismo tema, Zineb Benyaya⁴⁸ en su tesis doctoral señala que “...hasta los noventa, más que de programación cabe hablar de frecuencia de utilización en las aulas” y hace una distinción entre los manuales más utilizados en cada década:

Años 70:

Autores	Título	Editorial	Año	Nivel
J. Villégier, F. Molina, C. Mollo	<i>La pratique de l'espagnol en 2ème</i>	Hatier (Paris)	1969	Primer y Segundo año de español
J. Villégier, F. Molina, C. Mollo	<i>La pratique de l'espagnol en 1ère</i>	Hatier (Paris)	1972	Segundo y tercer año de español

Años 80:

Autores	Título	Editorial	Año	Nivel
Louise Dabène	<i>¿Qué tal, Carmen?</i>	Librairie A. Colin	1968	Primer año de español
Louise Dabène	<i>¿Adónde?</i>	Librairie A. Colin	1972	Segundo año de español

Junto a estos, enumeramos otros manuales de menor utilización en las aulas marroquíes, pero que también han tenido su importancia durante estas dos décadas (años 70 y 80) a las que nos venimos refiriendo. Casi todos elaborados por autores franceses y

⁴⁷ Información aportada por Hassan Boutaka, alumno de español en Tarudant (sur de Marruecos) durante los años 80.

⁴⁸ BENYAYA, Z. (2006). *La enseñanza del español en la secundaria marroquí: Aspectos fonéticos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos*. Granada. Universidad de Granada: 232 y 233

en los que la lengua vehicular es francés.

Lengua y vida 1, 2, 3; *Sol y sombra*; *Siglo XX*; *Tras el Pirineo*; *Pueblo I, Pueblo II*; *Mundo Hispánico*; *Adelante*; *Jatib del español*; *Como uno, como dos*, etc.

Sólo añadir que, tras revisar los comentarios de los profesores en la lista de correos MEDELE, tampoco se puede concretizar qué manual se ha utilizado de manera unánime para cada nivel (1º, 2º y 3º de la enseñanza postobligatoria), pues de unas regiones a otras de Marruecos había variación.

Esta situación se va manteniendo hasta los años ochenta, momento en el que, aunque se siguen utilizando estos manuales, se empiezan a oír las primeras voces reclamando una situación más digna para la enseñanza del español. Concretamente en 1982⁴⁹ se crea una comisión nacional para la elaboración de un manual marroquí y además se celebran en Madrid las *Primeras Jornadas de Personal Docente de Lengua y Cultura Españolas en Países Árabes*. Tres años más tarde, el Ministerio de Cultura español dona 9000 ejemplares del manual *Para empezar*; este hecho es significativo en la medida en que por primera vez en Marruecos se trabaja con manuales elaborados en España y con un enfoque metodológico diferente. Estos dos eventos darán sus frutos a finales de esta década de los 80 y primeros años de los 90:

- Por una parte, aparecerán en el mercado los primeros manuales creados desde Marruecos, por profesores e inspectores de español y para alumnos marroquíes: *Español en 1º*, *Español en 2º* y *Español en 3º*. A partir de entonces hay unas directrices claras desde el Ministerio de Educación marroquí para que se utilicen en todo el territorio nacional.

- Por otra, se crea la Consejería de Educación que, entre otros objetivos, se propone el de “la cooperación para la mejora y la difusión del español como lengua extranjera dentro del sistema educativo marroquí.”⁵⁰

⁴⁹ ROLDÁN, M. (2006) “El español en el contexto sociolingüístico marroquí. Evolución y perspectivas (II) *Aljamía Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos* Nº 17: 31.

⁵⁰ *Íbidem* : 31 y 32

Por tanto, en la **década de los 90** los manuales utilizados son:

Autores	Título	Editorial	Año	Nivel
Comisión nacional	<i>Español en 1º</i>	Impr. ElMaarif Al Jadida	1993	Primer año de español
Comisión nacional	<i>Español en 2º</i>	Impr. ElMaarif Al Jadida	1993	Segundo año de español
Comisión nacional	<i>Español en 3º</i>	Impr. ElMaarif Al Jadida	1993	Primer año de español

Se inicia el siglo XXI en Marruecos con un objetivo prioritario: reformar el sistema educativo. Esta reforma acarrea entre otras cosas, la elaboración de nuevos manuales acordes a los nuevos proyectos curriculares. Así aparecen en un primer momento: *Español para dialogar* y *Español para progresar* (para Tronco Común y 1º de Bachillerato, dos primeros años de español en la Enseñanza Postobligatoria), como únicos para todo el territorio nacional; pero en el curso 2007-2008 el Ministerio ha permitido que cada Academia elija e imponga su manual de español. Ahora bien, se mantienen las cláusulas de ser editado en Marruecos y estar elaborado por autores marroquíes.

Por tanto en la **década 2000-2008** los manuales más utilizados son:

Autores	Título	Editorial	Año	Nivel
A. S'houli, F. Ramdane y S. Jarif	<i>Español para Dialogar</i>	I.ElMaarif Al Jadida. Rabat	2005	Primer año de español
A. S'houli, F. Ramdane y S. Jarif	<i>Español para progresar</i>	I.ElMaarif Al Jadida. Rabat	2006	Segundo año de español
A. S'houli, F. Ramdane y S. Jarif	<i>Español para profundizar</i>	I.ElMaarif Al Jadida. Rabat	2007	Tercer año de español

Otros manuales que acaban de salir al mercado en 2007-2008 y que son utilizados en otras Academias son:

- Para segundo año de español: *Afianza tu español*⁵¹ (Comisión de la Academia de Fez).
- Para tercer año de español: *Caminos de la eñe*⁵². (Comisión de la Academia de Fez) y *Convivencia*⁵³ (Comisión de la Academia de Casablanca)

5.2. Presentación de los manuales elegidos y análisis de algunos aspectos

Recordemos que nuestra elección se ha hecho en función de la utilización del manual en las aulas marroquíes -el más utilizado en cada década⁵⁴ y del nivel educativo al que pertenecen –segundo año de español de la enseñanza postobligatoria-. Presentamos pues, los cuatro manuales.

5.2.1. Años 70: *La pratique de l'espagnol en l'ère*

Título: *La pratique de l'espagnol en l'ère. Méthode structural d'entraînement intensif à l'expression spontanée*

Autores: J. Villégier, F. Molina, C. Mollo

Editorial: Hatier, Paris

Fecha de edición: 1972

Número de páginas: 192

Descripción del manual:

⁵¹ ADOUA, M. N., FARAJI, M. y LAAROUSSI, M. (2007). *Afianza tu español*. Ed Manchourate Al Kasr. Casablanca.

⁵² ADOUA, M.N., FARAJI, M. y LAAROUSSI, M. (2007). *Caminos de la eñe*. Casablanca: Ed Manchourate Al Kasr.

⁵³ EL KARMOUDI, L., NAITALOUANE, M., OUAZOURASSEN, J. y OUBADA, S. (2007). *Convivencia*. Casablanca: Ed Sogeliv-Somadil.

⁵⁴ Información aportada por BENYAYA, Z. (2006) *La enseñanza del español en la secundaria marroquí: Aspectos fonéticos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos*. Granada: Universidad de Granada.

El manual se abre con un prefacio de los autores y se cierra con el índice, una serie de mapas de Hispanoamérica y de España y una “Tabla de fotografías”. Todo el interior lo ocupan las 10 unidades que conforman *La pratique de l’espagnol en 1 ère*:

1. Jóvenes	6. Hay que vivir
2. De la mujer	7. Economía y técnica
3. Evasiones	8. Tierra ingrata
4. Sociedad de consumo	9. Calamidades y negativas
5. Vidas sombrías	10. Gringos y compañía

Cada unidad se abre con una fotografía, y se estructura en 5 *etapas* entrecortadas por 2 *descansos*.

○ Cada *etapa* presenta:

- Un texto
- Un documento fotográfico
- Ejercicios estructurales

○ Cada *descanso* presenta:

- Diferentes tipos de inputs, ya sean textos literarios de diferentes géneros o documentos visuales, principalmente, el dibujo humorístico.

Las últimas páginas del manual presentan diez lecturas complementarias y una serie de mapas de España y de Latinoamérica

Enfoque metodológico:

Ya se anuncia en el subtítulo el enfoque estructuralista: *Méthode structural d’entraînement intensif à l’expression spontanée*.

Así resumen los autores en el prefacio del manual el objetivo prioritario:

“donner la primauté à la parole signifiante aussi bien lors de l’étude des documents (photographie, diapositives, dessins humoristiques) que pendant l’exploitation des textes ou des exercices”.⁵⁵

Y así concluye Zineb Benyaya a propósito del enfoque adoptado por el manual: “la metodología proclamada es la estructural y el libro esgrime como objetivo prioritario “la

⁵⁵ VILLÉGIÉ, J., MOLINA, F., MOLLO, C. (1972). *La pratique de l’espagnol en 1ère*. Paris, Hatier: 2.

palabra significativa” tanto a la hora de explotar los diversos documentos como en los ejercicios”⁵⁶

Inputs visuales:

-Fotografías en blanco y negro: Ya hemos comentado al hablar de la estructura que hay dos tipos de fotografías: las que inician cada unidad, su función parece meramente ilustrativa; y las que están intercaladas en cada etapa, para éstas sí existe una explotación didáctica.

-Viñetas o dibujos humorísticos. Estos aparecen en los descansos o en el apartado de las complementarias. Señalan los autores que será el profesor quien, en función de las motivaciones de los alumnos decidirá qué actividades se llevan a cabo. Por su parte, sólo se especifica como explotación didáctica concreta, esta sugerencia: “¡Comentar!”

5.2.2 Años 80: ¿Adónde?

Título: *¿Adónde? Grands commençants, 2e livre. Dexième année de espagnol*

Autora: Louise Dabène

Editorial: Librairie Armand Colin, Paris

Fecha de edición: 1972

Número de páginas: 240

Descripción del manual:

Este manual se inicia con un índice de temas y un prefacio en el que la autora justifica su obra. Se cierra con las referencias de fotografías y de dibujos. En total, son quince las unidades de *¿Adónde?*, cada unidad está dedicada a un área temática:

1. El turismo	6. Problemas educativos	11. La juventud
2. La vivienda	7. La mujer	12. Los países del “Cono Sur”
3.El abandono del campo	8. La religión	13. Países andinos
4. La emigración	9. Las provincias	14. Hacia el Trópico
5. Diversiones	10.Desigualdades y conflictos	15. América Central y Antillas.

⁵⁶ BENYAYA, Z. (2006) *La enseñanza del español en la secundaria marroquí: Aspectos fonéticos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos*. Granada. Universidad de Granada: 246

Louise Dabène califica como actual el manual, pues estos temas giran en torno al “mundo hispánico de hoy – con sus problemas, sus tensiones, su evolución”. Cada unidad temática está estructurada de la siguiente manera:

- Presentación de la unidad: título y dibujo humorístico hispánico.
- Texto introductorio: con uno o dos textos referidos al tema de la unidad y ejercicios sistemáticos de práctica de la lengua.
- Parte documental: donde podemos encontrar cuadros estadísticos, artículos de prensa, crónicas radiofónicas
- Una serie de textos literarios
- Documentos visuales: fotografías
- Documentos sonoros: grabaciones de algunos de los documentos más arriba mencionados.

Enfoque metodológico:

Louise Dabène expone en el prefacio de su manual que para elaborarlo parte de “las necesidades y motivaciones nuevas de los alumnos”. Además, esta profesora, también autora del manual del nivel anterior: *¿Qué tal; Carmen?*, explica el cambio metodológico que puede apreciarse en *¿Adónde?* con respecto al primer manual.

*“Sur le plan de la méthodologie, il s’irriterait d’une stratégie trop “directive”
et aspire à prendre lui-même en charge l’élargissement de ses connaissances”*

Esto es, busca mayor autonomía en el aprendiz. Si bien es verdad que algunos ejercicios gramaticales van destinados al debate y son de corte más abierto, sin embargo la mayoría responde a un enfoque estructuralista y audiovisual, que como señala la autora, van encaminados a “revisar y enriquecer” los conocimientos lingüísticos. Son por tanto, ejercicios de repetición, cerrados y válidos para el aprendizaje sistemático la lengua. Como señala Z. Benyaya, el manual responde a una metodología estructural, pues “la revisión y la ampliación de los conocimientos lingüísticos, a través de la práctica de las estructuras de la lengua, se mantienen como una necesidad pedagógica apremiante, además de la observancia de un orden de progresión, partiendo de ejercicios cerrados concebidos

para la práctica sistemática de la lengua, hacia un modelo de ejercicios más abierto, de transposición o que introduce temas de debate”.⁵⁷

Inputs visuales:

Tipos: fotografías en blanco y negro, y dibujos humorísticos. Estas últimas tienen una posición fija, pues siempre aparecen tras el título, en la segunda página de la unidad; en cambio, las fotografías no tienen una ubicación concreta, sino que están diseminadas a lo largo de la unidad (el menor número de fotos por unidad es 3, el mayor, 6 fotos). La propia autora declara en el prefacio del manual que las fotografías corresponden a España y América Latina y fueron realizadas a lo largo del año 1971. Igualmente es interesante destacar la concepción que la autora del manual tiene sobre los documentos visuales: así considera las fotografías más apropiadas para este nivel frente al dibujo que llenaba las páginas del manual del primer nivel (*¿Qué tal, Carmen?*); en cuanto al dibujo humorístico, Louise Dabène reconoce su importancia en “la cultura hispánica actual y su impacto entre los alumnos”

5.2.3. Años 90: *El Español en 2º*

Título: *El Español en 2º*

Autores: Comisión Nacional del Ministerio de Educación Marroquí

Editorial: Imprimerie El Maarif Al Jadida, Rabat

Fecha de edición: 1993

Número de páginas: 182

Descripción del manual:

Se inicia con un prólogo seguido de un índice en el que se especifican los contenidos de las once unidades didácticas del manual:

1. Trecho a trecho, mi casa hasta el techo.	7. Genio y figura hasta la sepultura
2. ¡Que tengas buen viaje!	8 .A quien madruga Dios le ayuda
3. La letra con sangre entra	9. Año de nieves, año de bienes

⁵⁷ BENYAYA, Z. (2006) *La enseñanza del español en la secundaria marroquí: Aspectos fonéticos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos*. Granada. Universidad de Granada: 350

4. Érase una vez	10. Vida ciudadana
5. A mal tiempo buena cara	11. ¡A divertirse!
6. La vida es sueño	

En cada unidad los autores distinguen entre:

- Textos
- Documentos
- Conjugación
- Estructuras gramaticales
- Explotación oral y escrita.

Según declaran los autores en el prólogo, cada unidad didáctica parte de inputs tanto textuales como visuales para poder trabajar contenidos léxicos, gramaticales y comunicativos.

Enfoque metodológico:

A pesar de la elección de documentos auténticos y el empeño en que el enfoque comunicativo esté presente en todas las actividades gramaticales, sin embargo, el peso estructuralista se hace notar.

Digamos que el manual se debate entre la tradición estructural, con ejercicios de imitación atendiendo a un modelo, y el nuevo enfoque comunicativo, con ejercicios en los que se busca contextualizar el uso y las estructuras, dejando un margen de autonomía al alumno.⁵⁸

Inputs visuales:

El manual recoge documentos iconográficos variados: fotografías, tiras cómicas, dibujo humorístico, caricaturas, carteles, anuncios publicitarios, folletos, etc. Esta variedad está en consonancia con el enfoque comunicativo que se pretende dar al manual.

Y las funciones de estos inputs visuales van desde la mera ilustración hasta ser por sí mismos el objeto didáctico.

5.2.4. Año 2000: Español para progresar

⁵⁸ BENYAYA, Z. (2006) *La enseñanza del español en la secundaria marroquí: Aspectos fonéticos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos*. Granada. Universidad de Granada: 409

Título: *Español para Progresar*

Autores: Asmaa S'houli, Fatima Ramdane, Saâdia Jarif,

Editorial: Imprimerie El Maarif Al Jadida, Rabat

Fecha de edición: Julio, 2006

Número de páginas: 128

Descripción del manual:

1. Así somos, ni más ni menos	5. El tráfico
2. Mundo laboral	6. Juventud divino tesoro
3. Campo y ciudad	7. El gusto está en la variedad
4. Protejamos el medio ambiente	8. ¡Felices vacaciones!

Cada unidad sigue el siguiente esquema:

- Título y presentación de los objetivos
- Tres lecciones en las que se ofrecen inputs de todo tipo y actividades variadas.

A veces encontramos apartados que se repiten como:

- *Para empezar*
- *Observa:* conceptualizar una regla gramatical
- *Aprende más:* presentar nuevas expresiones de interés.
- *¿Lo sabías?*, donde se proponen actividades socioculturales.
- *A ver si te acuerdas* donde se evalúan los progresos realizados
- *Mi diario*, donde se implica al alumno en la valoración de sus propias adquisiciones.

El manual se abre y se cierra con dos ilustraciones: un mapa lingüístico de España y un mapa geográfico de América Latina.

Metodología:

Declaran las autoras en el prólogo del manual su inclinación por el enfoque comunicativo en el que se desarrollen todas las destrezas.

En este manual, como los otros, es fruto de su tiempo, así se aprecia un cambio sustancial en el enfoque metodológico, pues centran la enseñanza- aprendizaje en el aprendiz; muestra de ello son las palabras de las autoras en el prólogo del manual:⁵⁹

- Aumentar la motivación del alumno con diferentes actividades.
- Favorecer el trabajo cooperativo, en parejas y en grupo, respetando las opiniones ajenas y justificando las propias.
- Favorecer en el estudiante la conciencia de su forma de aprender y desarrollar La responsabilidad con respecto a su aprendizaje, reflexionando sobre sus adelantos y reconociendo sus necesidades para llegar a su propia autoevaluación.

Y por lo que respecta a nuestro trabajo en esta memoria es interesante no olvidar que las autoras del manual entienden “la lengua y la cultura como conceptos indisociables”.

Inputs visuales:

Este manual engloba una gran variedad de inputs visuales:

- Fotografías
- Dibujos: documental, humorístico, artístico, tira cómica
- Signos, símbolos e iconos
- Otros: folleto, cartel, anuncio, mapa...

Estos inputs visuales no responden siempre al mismo criterio, sino que tienen diferentes funciones en el manual que van desde la mera ilustración, a resultar imprescindibles, bien por servir de motivación o acercamiento al objetivo didáctico que se va a trabajar, bien por ser la imagen el objeto didáctico en sí, o simplemente porque ayuda a la adquisición de vocabulario o a la comprensión de conceptos culturales diferentes, etc.

⁵⁹ S'HOULI, A, RAMDANE, F. JARIF, S. (2006). *Español para progresar*. Casablanca: Imprimerie El Maarif Al Jadida,

➤ 6. ANÁLISIS DE LAS IMÁGENES EN TORNO AL TEMA SELECCIONADO: EL OCIO

Ya presentamos al final de la metodología la ficha de análisis con la que íbamos a trabajar. Así cada uno de los parámetros que contemplábamos en ella han sido aplicados a cada uno de los inputs visuales que aparecen en las unidades didácticas destinadas al ocio. También, puntualmente, recurrimos a algunas de las intervenciones de los profesores marroquíes de ELE que aparecieron en la lista de distribución MEDELE, pues nos ayudaron a entender que las realidades socioculturales son diferentes y, en ocasiones, lo olvidamos y aplicamos la misma “vara de medir” para todo.

Así, nuestra materia prima está formada por cincuenta y siete imágenes o inputs visuales distribuidos por los cuatro manuales de español con los que venimos trabajando en esta memoria: *La pratique de l’espagnol en l’ère, ¿Adónde?, Español en 2º* y *Español para progresar*. Siguiendo los parámetros presentes en la ficha de análisis, hemos realizado un vaciado que nos ha permitido analizar diferentes aspectos de estos inputs en cada uno de estos campos:

- ◇ Ubicación
- ◇ Tipología
- ◇ Temática sociocultural
- ◇ Abanico temporal
- ◇ Abanico espacial
- ◇ Adecuación, motivación y coherencia
- ◇ Visión de la cultura que se transmite.

6.1. Ubicación

Las cincuenta y siete imágenes encontradas en las unidades referidas al ocio, están distribuidas en la siguiente proporción en los manuales:

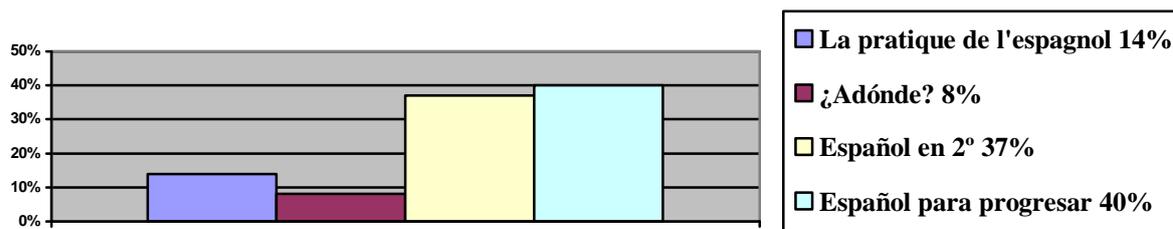


Figura 1. Ubicación de los inputs en los manuales

Esta primera aproximación nos da una idea de cómo la imagen va adquiriendo cada vez mayor importancia dentro de los manuales ELE; pues los primeros manuales cuentan con un número de imágenes que representan un 14% y 8% respectivamente en relación al total de inputs visuales analizados; frente a ellos, los últimos manuales, los utilizados en la década de los 90 y en la década actual, representan el 37% y 40% del total de imágenes, es decir, un 77% del total. Esto demuestra, por tanto, que la cantidad de inputs visuales ha empezado a tener mayor presencia en los manuales; y esto va en consonancia con el momento en el que se vive: por un lado, mayor presencia del mundo de la imagen en todos los ámbitos y, por otro, desarrollo de nuevas metodologías en ELE, pues éstas conceden, sin duda, mayor protagonismo al input visual debido a sus posibilidades didácticas.

6.2. Tipología formal del input

Ya hemos indicado en la ficha de análisis los tres grandes grupos en los que vamos a clasificar los inputs visuales que aparecen en los diferentes manuales: fotografía, dibujo y otros. Presentamos, pues, los datos cuantitativos de estos inputs de manera global y después, en relación a cada manual.

De manera global:

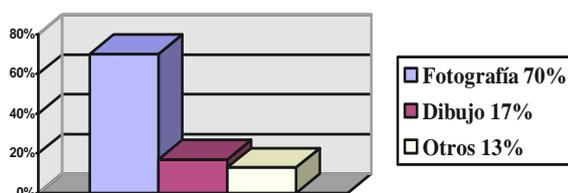


Figura 2 Tipología de inputs

De los datos cuantitativos podemos deducir que, de una manera destacable, la *fotografía* es el input visual que tiene mayor presencia en los manuales, 70%, frente al 17% del *dibujo* y el 13% de *otros*.

Atendiendo a cada manual:

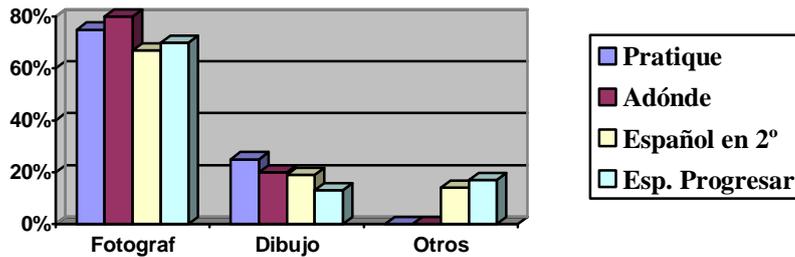


Figura 3 Tipología de inputs en cada manual

Ahora bien, hemos analizado en estas imágenes unos cuantos aspectos que consideramos relevantes para el objetivo de nuestra memoria, éstos son:

- ◇ la tipología (referida a *dibujos* y *otros*),
- ◇ el color,
- ◇ el tamaño y
- ◇ la ubicación y el contexto en el que están insertos.

6.2.1. Tipología (referida a dibujos y otros)

En la clasificación propuesta encontramos, a su vez, diferente tipología de inputs visuales en los apartados de *dibujo* y *otros*.

○ Un total de diez *dibujos* aparecen a lo largo de estas cuatro unidades didácticas relativas al ocio. Siguiendo la clasificación que hemos propuesto para su análisis, presentamos los datos cuantitativos:

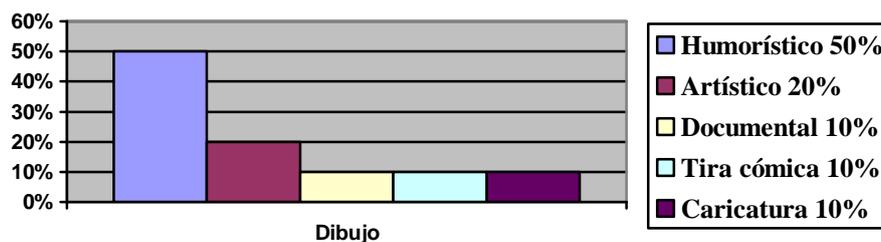


Figura 4 Tipología de dibujos

Por tanto, es obvio que el lugar prioritario lo ocupan los dibujos humorísticos (50%), además están presentes en todos los manuales. Les siguen los dibujos artísticos (20%); éstos sólo aparecen en el último manual editado, *Español para progresar*. En cambio, el resto de dibujos, que ya son minoritarios (10%): la tira cómica, el dibujo documental y la caricatura, sólo tienen cabida en *Español en 2º*. Diremos, en consecuencia, que el manual que presenta más variedad en el tipo de *dibujo* es *Español en 2º*, pues en él encontramos toda la tipología de dibujos establecida para este análisis, excepto el artístico.

○ En el apartado *otros* encontramos inputs visuales que no pueden ser clasificados ni como fotografías, ni como dibujos, y éstos sólo aparecen en los últimos manuales:

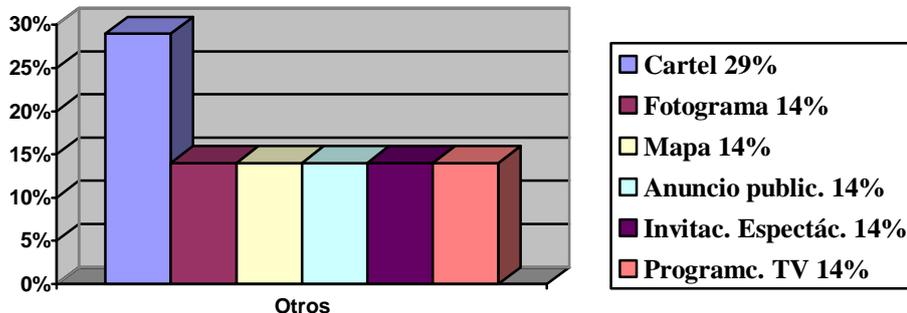


Figura 5 Tipología de "otros"

◇ En *Español en 2º*: un fotograma de una película, un mapa y un cartel.

◇ En *Español para progresar*: programa de televisión que incluye un fotograma, un cartel, un anuncio publicitario y una invitación a un espectáculo.

Es significativo que en los primeros manuales no aparezca ningún input clasificable en esta tipología, ello demuestra que con los nuevos enfoques metodológicos también otros documentos visuales cobran importancia.

6.2.2. Color –en sentido genérico-

○ Diseminadas entre las páginas de estos cuatro manuales, encontramos cuarenta fotografías: 33% de ellas en blanco y negro, frente a un 66% en color.

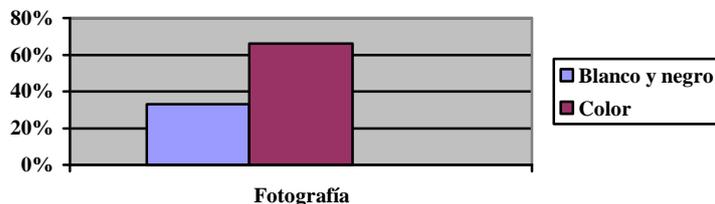


Figura 6 Tipología de fotos atendiendo al color

Las fotografías que aparecen en los dos primeros manuales, *La pratique de l'espagnol* y *¿Adónde?*, es decir, los editados en los años 70 y utilizados en las décadas de los setenta y ochenta en Marruecos, son todas en blanco y negro (33%). Frente a ellas, todas las fotografías presentes en los dos últimos manuales, *Español en 2º* y *Español para progresar*, son en color (66%).

○ De la misma manera que la fotografía, los demás inputs analizados aparecen en blanco y negro en los primeros manuales; en color, en el último manual; y alternando el blanco/negro con el color, sirviendo de puente entre unos manuales y otros, encontramos *Español en 2º*.

Por lo tanto, interesa la cuestión del color en estos manuales porque nos ayudan a enmarcarlos en una década; así los manuales editados en los 70 se presentan en blanco y negro; *Español en 2º*, años 90, alterna color con blanco y negro; mientras que el último manual editado, *Español para progresar*, sólo recoge inputs en color.

6.2.3. Tamaño

○ Antes de iniciar el análisis, debemos presentar las medidas de los manuales con los que estamos trabajando para tener una referencia a la hora de comentar las imágenes:

Manuales	Medida
<i>La pratique de l'espagnol</i>	17 x 23
<i>¿Adónde?</i>	18 x 22
<i>Español en 2º</i>	17 x 24
<i>Español para progresar</i>	21 x 27

Figura 7 Medidas de los manuales

Los tres primeros manuales presentan dimensiones similares, sólo el último, *Español para progresar* tiene un tamaño un poco mayor.

La dimensión física de los inputs visuales es un aspecto que debemos considerar; de hecho, a simple vista, llama la atención el tamaño de las fotografías de los dos primeros manuales, pues éstas pueden ocupar una página completa, es el caso de la imagen de la página 36 (*Ref.1*) con la que se inicia el tema del ocio, que realmente forma también parte de la siguiente página, la 37; aunque lo general es que ocupen media página: las cinco fotografías de esta unidad didáctica de *La Pratique* y las cuatro que ocupan las páginas del manual *¿Adónde?* tienen un tamaño aproximado: media página (12x17).

El tercer manual, *Español en 2º*, ya representa un cambio con respecto a la dimensión de la fotografía, pues suelen ser de un tamaño más reducido, aunque este sea variable; así encontramos desde páginas completamente ocupadas con una sola fotografía (pág. 177) o con dos fotografías (pág. 176, 178), hasta tres fotografías (pág. 175,174). Y esto ocurre a lo largo de seis páginas consecutivas.

En el último manual, *Español para progresar*, el cambio es relevante, pues no sólo presenta mayor número de fotografías (40% del total), sino que todas tienen un tamaño más reducido y no hay ninguna que ocupe toda una página; estas imágenes van insertas en cualquier actividad, por tanto siempre existe un input textual junto a un input visual.

No hemos aludido a la forma de las fotografías, pues todas tienden a ser cuadradas o rectangulares; sin embargo, en este último manual, aparecen también circulares (imitación de un objetivo de una cámara), y coincide justamente con la fotografía que inicia la unidad didáctica y en la que se marcan los objetivos didácticos.

○ En cuanto a los *dibujos y otros* documentos, también podemos encontrar desde dibujos humorísticos, caricatura, carteles, mapas que ocupan toda una página como son los que aparecen en *¿Adónde?* y *Español en 2º*, hasta dibujo documental de *Español en 2º*, y todos los dibujos de *Español para progresar* que son de un tamaño reducido -no ocupan ni 1/3 de la página-, pasando por dibujos humorísticos o fotogramas que abarcan la mitad de la página (*La pratique de l'espagnol* y *Espagnol en 2º*). Llama la atención la tira cómica (*Español en 2º*), esta ocupa dos páginas completas. Este es el manual que presenta más variedad de tamaños.

Concluimos, pues, que los primeros manuales dedican un espacio mucho mayor a cada input visual (media o una página completa), aunque éstos son escasos. En cambio, en el último manual, *Español para progresar*, estos inputs son de menor talla y más frecuentes. En transición entre los primeros y el último se sitúa *Español en 2º*.

6.2.4. Ubicación y contexto con respecto a la página y la actividad

Más que la ubicación, nos interesa el contexto, pues hemos de tener en cuenta que trabajamos con lenguas y culturas que tienen un concepto distinto de la lateralidad. Así en el mundo occidental, la escritura se realiza de izquierda a derecha, en cambio la lengua árabe se escribe de derecha a izquierda. Por tanto, la decodificación que se hace de los mensajes visuales no mantiene la misma direccionalidad y, en consecuencia, no podemos tener en cuenta este criterio para nuestro análisis.

○ Los autores de *La pratique*, inician todos los temas, también el referido al ocio, con una fotografía que ocupa más de una página; ahora bien, atendiendo a su metodología estructuralista, sitúan el resto de fotografías en una misma posición y acompañando siempre a un texto literario. Así, las cinco fotos restantes aparecen siempre en la parte superior de la página de la derecha y ocupan media página (12x17). Lo mismo ocurre con las dos viñetas o dibujos humorísticos de Mingote, que los encontramos siempre en la misma posición: en el interior de la unidad y en la mitad inferior de la página; en ambos casos acompañan a un texto (periodístico o literario).

○ En *¿Adónde?* las cuatro fotografías que encontramos en el interior de la unidad parecen acompañar a un texto, aunque tras una aproximación más exhaustiva comprobamos que apenas existe relación entre las imágenes y los textos; además no siguen

un orden tan riguroso como el manual anterior; esto es, podemos encontrar dos fotos en el margen superior derecho, una en el margen superior izquierdo y la última en el margen inferior izquierdo (ésta tiene unos centímetros más que las demás). El único dibujo humorístico que aparece inicia el tema del ocio y ocupa toda la primera página, no encontramos ninguna explotación didáctica específica, sólo ilustra el tema.

○ Las catorce fotografías que encontramos en *Español en 2º*, ocupan las seis últimas páginas de la unidad y del manual. Todas ellas forman parte de una actividad iniciada en las páginas anteriores: “circuitos turísticos por Andalucía”. Ahora bien, en esas seis páginas sólo aparecen los inputs visuales, (desde uno por página, hasta tres), y una sola palabra que indica qué ciudad o zona de Andalucía están mostrando: Sevilla, Córdoba, Granada o la Costa del Sol.

En cambio, el resto de inputs visuales presenta más diversidad tanto por la situación o contexto en el que están insertos, como por la finalidad u objetivo que cumplen en la unidad. Así encontramos el dibujo humorístico o la tira cómica, que ocupan una y dos páginas respectivamente, a los que no acompaña ninguna explotación didáctica; el dibujo documental, muy pequeño (4x3), cuya función es ilustrar meramente un texto periodístico; o la caricatura y el fotograma, que aparecen seguidos de una pequeña explotación didáctica de comprensión lectora.

○ En estos tres manuales existen una cierta regularidad, uniformidad o rigidez, en el sentido de que o bien mantienen una misma posición en la unidad, o bien un tamaño similar. En cuanto a su función, las imágenes son en general informativas, es decir, ilustran sin más el texto al que acompañan, e incluso en ocasiones, meramente decorativas. Además, aunque, a veces, exista una pequeña explotación didáctica en torno a ellas o sirvan para una tarea final, les falta flexibilidad. En cambio en *Español para progresar* ni el tamaño, ni la ubicación, ni el tipo de texto al que acompañan o en el que se insertan responden siempre a un mismo criterio formal. Y tienen distintas funciones: a veces ilustran el texto, a veces son el objeto didáctico principal, a veces sirven para desarrollar una destreza específica, etc. Todos ellos, en su unidad didáctica, forman parte de alguna actividad en la que se combina parte visual y parte textual. Así mismo su explotación didáctica es diversa, pues podemos encontrar en torno a ellos desde actividades de ampliación del léxico -dibujo humorístico Nik- hasta actividades de fomento de la

expresión oral -dibujo artístico de Picasso-, pasando por la comprensión y expresión escritas de aspectos interculturales -invitación a un espectáculo escénico-.

6. 3. Temática sociocultural del input

A veces es difícil clasificar un input visual en una única temática sociocultural, pues aunque exista un contenido predominante, sin embargo tras la imagen aparecen otros temas, quizá secundarios, pero que no podemos obviar; de ahí que casi todos los inputs compartan más de una temática

La clara predominancia del subapartado *La vida diaria* sobre el resto es debida a que el ocio aparece en el MCER inserto en este apartado. También es importante el apartado de *Valores, creencias y actitudes*, no sólo porque éste sea muy amplio en el *Marco Común* (15 subapartados), sino porque las imágenes transmiten inevitablemente la forma de pensar y de actuar de un pueblo. Le sigue en cantidad de imágenes la temática de la *expresión corporal*, pues en aquellos inputs visuales en los que aparecen personas, normalmente encontramos una postura, un gesto, unos rasgos proxémicos que también son considerados para el análisis. Igualmente, tienen cierto peso las *convenciones sociales* y el *comportamiento ritual*, pues muchas de las actividades de ocio son actividades en grupo o compartidas con otros miembros de la sociedad. Por último, en cuanto a las *condiciones de vida* y *relaciones personales* apenas si tienen presencia, tan sólo una imagen hemos incluido en cada uno de estos apartados y normalmente analizamos este tema como colateral.

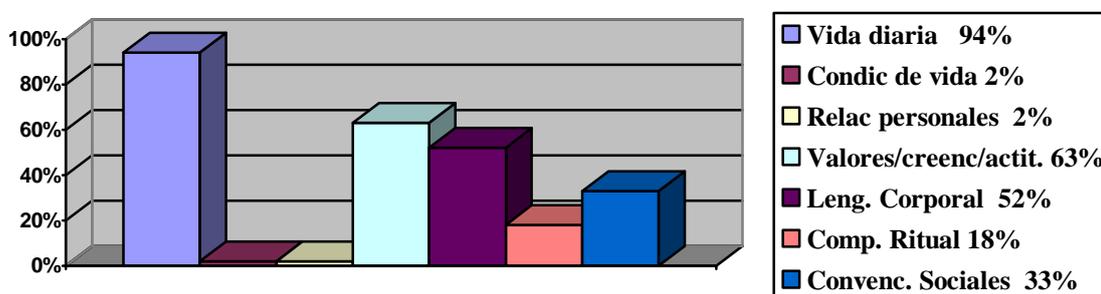


Figura 8 Temática de los inputs

6.3.1 La vida diaria

Es significativo el porcentaje tan elevado de imágenes que comparten la temática de la vida diaria (94%). La razón hay que buscarla en el tema que estamos tratando, el ocio, que como sabemos, el MCER incluye en este apartado. Pero además, ello da indicio de una sociedad desarrollada que entiende el ocio como algo cotidiano.

Así, tenemos dos apartados:

- *Comida y bebida*: sólo encontramos una imagen en la que varios personajes están en torno a una barbacoa rústica, parece una sardinada de un domingo al aire libre. (*¿Adónde? Ref. 11*)

- *Actividades de ocio*: cincuenta y tres imágenes representan diferentes actividades de ocio. Así las hemos clasificado:

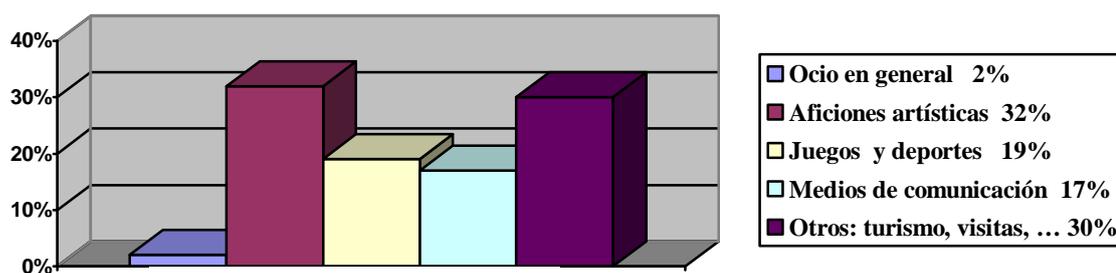


Figura 9 Actividades de ocio

Iniciamos el comentario de este apartado con un input visual referido al ocio en general (*Español en 2º Ref. 17*). Se trata de una guía del ocio de la emisora "Radio 80". En ella se ofrece a los oyentes una caricatura de diferentes actividades para el tiempo libre (cine, viajes, deportes, música, humor, etc.), por lo que no podemos clasificarla en ninguna opción concreta de ocio.

Son diecisiete las imágenes dedicadas a diferentes aficiones que tienen relación de una u otra manera con las artes. Así, los inputs visuales que reflejan el baile, sea ballet o flamenco son mayoritarios (4); le siguen los que reflejan música, cine y lectura (3); por último, la pintura y los toros (2). Es significativo que más de un 64% de estas imágenes estén en el último manual, por lo tanto, *Español para progresar* presenta mayor diversidad de imágenes del ocio.

En cuanto a los juegos encontramos una imagen que refleja un juego de mesa entre adultos y dos imágenes relacionadas con juguetes infantiles. Más numerosas son las imágenes dedicadas al deporte (7), y, entre ellos, la prioridad se la lleva el fútbol (3), aunque aparecen otros deportes como: motociclismo, bicicleta, gimnasia rítmica y una imagen en la que se refleja múltiples deportes (4 en total). Todos los manuales recogen

Ref. *Español para Progresar*, pág. 93

imágenes referidas al deporte o los juegos, casi en equilibrio. Por lo que se refiere a los medios de comunicación (9 imágenes), la televisión es el medio más representado (4 inputs), le siguen el teléfono (3) ya sea fijo o portátil, y por último dos imágenes relacionados con ordenadores. Es significativo que el 77% de las imágenes estén en el último manual, *Español para progresar*.

Para terminar, hemos incluido un apartado en el que aparecen imágenes relacionadas con el turismo (30%), sea para visitar ciudades, monumentos, museos, etc., sea para descansar en la playa. Así encontramos:

- Doce imágenes (75%) que reflejan monumentos y una visita a un museo;
- El descanso y las playas se reflejan en tres imágenes (25%).

Ref. *Español en 2º*, pág. 173

Es significativo que trece de estas imágenes (81%) aparezcan en *Español en 2º*.

Hay dos imágenes del flamenco que podrían ser tratadas como turísticas, no sólo por celebrarse en lugares como las peñas flamencas o el “Sacromonte granaíno”, sino porque en su unidad están presentadas como turísticas.

6.3.2. Las condiciones de vida

Ref. *La pratique*, pág. 43

Esta temática apenas está presente en nuestras imágenes (2%), únicamente hemos incluido en este apartado una viñeta de

Mingote (*La pratique de l'espagnol*) en la que se pone en evidencia cómo la llegada del turismo masivo y desequilibrado

de los 60/70 a España acarreó situaciones como las que se critican en el dibujo: caminos particulares y pasos privados en excelente estado y carreteras generales en un estado lamentable, llenas de baches, sin asfaltar, etc. Por tanto, la hemos clasificado dentro del subapartado: “Niveles de vida con variaciones sociales”.

6.3.3. *Las relaciones personales*

Las relaciones personales que recoge el MCER apenas se traslucen en las imágenes (2%), esto es, relaciones familiares, en situaciones de trabajo, con la Administración, entre grupos políticos y religiosos, etc.; pues todas ellas escapan al tema del ocio.



Ref. *¿Adónde?*, pág.73

Únicamente hemos incluido una viñeta firmada por Perich (*Ref.9*) cuyos personajes son hombre y mujer y podría deducirse que son parejas o al menos uno conoce muy bien al otro, hasta el punto de poderle asociar con un determinado personaje del mundo del cómic o de la televisión. No obstante, las relaciones personales es un tema secundario en este input, pues junto al dibujo aparece esta frase del mismo autor con la que quiere hacer una crítica a la omnipresencia de la televisión:

"... Cada uno en su casa y la televisión en la de todos...".⁶⁰ Se trata de un juego de palabras con el dicho español: “Cada uno en su casa y dios en la de todos”; aunque más que juego de palabras, en esta memoria nos interesa reflexionar sobre el “juego de valores” latente en el nuevo dicho de Perich.

6.3.4. *Los valores, las creencias y las actitudes*

Este apartado temático es de gran interés en nuestro trabajo, pues muchos de los valores, creencias y actitudes de la sociedad hispánica están presentes en estos inputs

⁶⁰ En 1971 Perich escribió "Autopista", recopilación de aforismos, frases cortas y juegos de palabras más o menos políticas aparecidas en periódicos y se convirtió en el libro más vendido del año.

visuales (63%). Y no podemos obviar que la mirada de los autores de los manuales sobre los aspectos socioculturales hispánicos se trasluce inevitablemente en estas imágenes. Por otra parte, en cuanto a la clasificación formal, insistir en que muchos de estos inputs comparten más de un valor, de ahí que puedan aparecer, por ejemplo, en más de un subapartado:

- *cultura regional y arte*
- *humor y seguridad vial*
- *minorías étnicas, música y tradición y cambio social.*

○ El subapartado que más imágenes aporta es el referido a las *artes* (28 imágenes) 77%, pues como ya vimos muchas de las aficiones que se practican en el tiempo de ocio tiene que ver con las artes: música, danza, cine, artes gráficas, arquitectura, escultura, pintura, etc. Aunque estos inputs artísticos aparecen en todos los manuales, sin embargo, el manual que presenta más diversidad de imágenes y, por tanto, abarca más campos de las artes es *Español para Progresar*, y el que más inputs visuales presenta de un solo subtema (arquitectura) es *Español en 2º*. En cambio, apenas encontramos imágenes en los primeros manuales utilizados en Marruecos que reflejen este tema de aficiones artísticas.

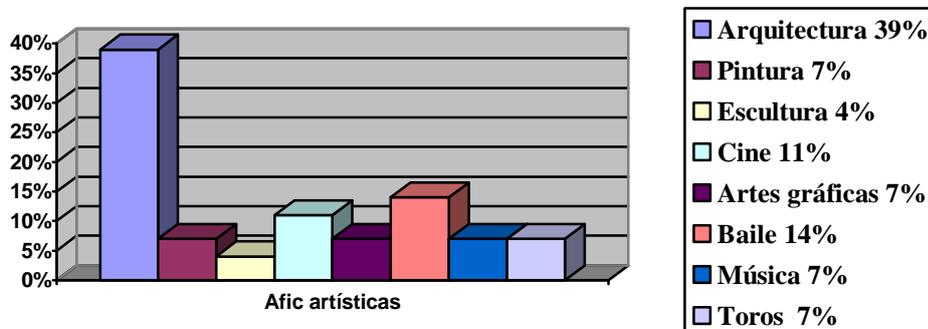
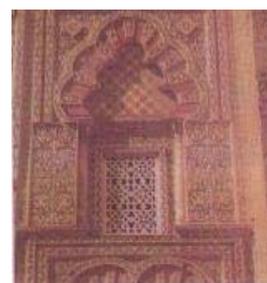


Figura 10 Tipología de aficiones artísticas

○ A este apartado le sigue el de *cultura regional*, encontramos 14 inputs visuales (39%) en un único manual, *Español en 2º*, dedicados a una sola comunidad autónoma: Andalucía. Aparecen cuatro de las ocho provincias andaluzas, principalmente monumentos que reflejan el arte islámico de las ciudades de Sevilla, Córdoba y Granada, y, por otra parte,



Ref. *Español en 2º*, pág.175

la Costa del Sol malagueña.

○ A continuación encontramos los inputs visuales que transmiten *humor*; estos aparecen en todos los manuales. Se trata de dibujos humorísticos o tiras cómicas de diferentes dibujantes hispánicos: Mingote, Perich, Escobar y Nik. Y se recoge desde el humor más crítico y negro de Mingote (*Ref. 4 y 8*) al humor que emana de las situaciones cotidianas del



Ref. *La pratique de l'Espagnol*, pág. 51
 catalán Perich (*Ref. 9 y 14*) o del dibujante argentino Nik (*Ref. 46*), pasando por el que se acerca más al mundo infantil de Escobar (*Ref. 19*).

El humor de estos inputs refleja valores, creencias o actitudes socioculturales de un pueblo. Así, gracias al humor, encontramos en estos manuales críticas a:

- ◇ la llegada del turismo masivo de los 60/70 a España
- ◇ la seguridad vial: la falta de respeto al código de circulación
- ◇ la omnipresencia de la televisión en los hogares españoles
- ◇ lo sofisticado de los juguetes infantiles actuales frente a los juguetes tradicionales
- ◇ la omnipresencia del fútbol en todos los ámbitos sociales
- ◇ la obsesión por la práctica excesiva de deportes.

Es significativo cómo sólo la enumeración de estos temas, acorde a la cronología de los manuales, nos va dando la evolución de la sociedad española (todos los humoristas, excepto Nik son españoles) a lo largo de estos cuarenta años.

Con el mismo número de inputs visuales y ya representando sólo un 5% del total de cada apartado, encontramos: *seguridad vial; tradición y cambio social; religión; países, estados, pueblos*. Todos ellos aparecen en los distintos manuales que estamos analizando, excepto en *¿Adónde?*, que no cuenta con ninguna imagen que corresponda a estos subtemas.

○ *Seguridad vial*. Encontramos dos imágenes en el primer manual utilizado en las aulas marroquíes, *La pratique de l'espagnol*:

La primera fotografía recoge imágenes tras un accidente en el que están implicados un turismo y un camión; el primero yace en la cuneta: siniestro total; el camión está unos metros más adelante, cerca de él, también en la cuneta, parece apreciarse un cuerpo en el suelo. Los vehículos siniestrados se corresponden con el parque móvil de los 70 en España. Es preciso señalar que por entonces, inicio de los 70, se empieza a hablar en España de las tres causas de muertes más generalizadas entre la población: corazón, cáncer y carretera. De hecho, el parque móvil empieza a ampliarse, pero aún la seguridad vial es bastante precaria: estado lamentable de las carreteras, falta de señalizaciones, escasa educación vial, etc. (Ref. 7)



Ref. *La pratique de l'Espagnol*, pág.49

El segundo input visual referido a la seguridad vial, es un dibujo humorístico firmado por Mingote, dibujante español que ya gozaba en los 70 de un reconocido prestigio como humorista gráfico. En la viñeta, un policía y el ángel de la guarda ponen una multa a un conductor. Aunque no puede encuadrarse exactamente en la temática del ocio, sin embargo como el dibujo anterior, puede ser considerado como una consecuencia del abuso del ocio, en este caso la velocidad excesiva, el gusto por correr, etc. (Ref. 8)

○ *Tradición y cambio social*: También aquí encontramos dos inputs visuales que llaman nuestra atención por presentar, de manera explícita, ese cambio social; éstos aparecen en *La pratique de l'espagnol* y en *Español en 2º*:



Ref. *La pratique de l'Espagnol*, pág. 41

La primera imagen refleja una escena de flamenco. Como hipótesis podría tratarse de las cuevas del Sacromonte (de ahí las velas) en Granada, famosas por sus espectáculos de flamenco. En ellas se mantiene ese folklore gitano como "producto" turístico. Aparecen dos personajes (ambos parecen gitanos): un guitarrista tocando la guitarra, y junto a él, una mujer, vestida con minifalda (moda de los 60 y 70) y grandes gafas de sol. Aparece junto a las bebidas de la mesa: *Coca-cola*, *Swepsss*, un paquete de cigarrillos típicamente españoles, se trata del tabaco negro: *Ducados*. Así, tanto los personajes como los objetos representan una España anclada en la tradición en la que calan los nuevos aires y hay que entenderla, por tanto, como una apertura explícita hacia la modernidad. (Ref. 3)

La segunda imagen es un dibujo humorístico de Perich. Aparecen dos personajes para contrastar los juguetes de antes y los de ahora, y cómo el poder de la imaginación está por encima del juguete en sí. Suponemos que la elección de esta viñeta por parte de los autores no es fortuita, pues el valor positivo va dirigido hacia el personaje de mayor tamaño que recuerda a un príncipe árabe de las *Mil y una noches* cabalgando en un corcel blanco; éste está en relación con el juguete tradicional. En consecuencia entendemos que existe, por una parte, una cierta inclinación por el mantenimiento de la tradición y, por otra, una cierta insistencia por resaltar valores importantes de la cultura árabe. (Ref. 14)

Ref. *Español en 2º* pág. 153

○*Religión*: Dos fotografías ilustran el texto "Mehdi el torero musulmán"⁶¹. Es significativo que se elija el adjetivo musulmán, pues resulta casi impensable la presentación en nuestra cultura hispánica de "torero cristiano" o de cualquier otra religión presente actualmente en nuestra sociedad: testigo de Jehová, evangelista, hindú, etc.; sin embargo, en la cultura marroquí y del mundo árabe en general, la religión es un elemento de unión y de caracterización muy fuerte.

Ref. *Español Progresar*, pág. 100

En la primera foto el torero posa con su traje de luces y su montera (Ref. 48), en la segunda muestra una oreja como triunfo tras la corrida (Ref. 49). Estas imágenes son, por una parte, muy significativas para enseñar conceptos completamente ajenos a la cultura marroquí, y por otra, lo entendemos como un acercamiento intercultural.

Ref. *Español en 2º*, pág. 169

○*Países, estados, pueblos*. Merece la pena detenerse a observar los mapas que aparecen en el tema del ocio de *Español en*

⁶¹ Apareció en el semanario *La mañana*, única publicación en español, de ámbito nacional, que existía en 2005 en Marruecos

2º, pues llama la atención que en el mapa de España exista una separación que marca la frontera entre España y Francia, pero no así entre España y Portugal; esto puede inducir al aprendiz a pensar erróneamente que toda la península Ibérica es España. Igualmente las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla no aparecen, ni tampoco las islas Canarias. Del mismo modo, el mapa marroquí abarca Marruecos y todo el Sáhara. Esta falta de rigor en la elaboración de los mapas, sin duda, se explica por ser temas polémicos y tabúes sobre la realidad territorial de Marruecos. (Ref. 20)



Ref. *Español Progresar*, pág. 95

El segundo input que hemos incluido en este apartado es un cartel de la “Feria del Libro” de Madrid 2003 que giró en torno a las culturas islámica, judía y cristiana. Interesante el input visual, pues en él aparecen en español, en árabe y en hebreo la palabra “libro” y, precisamente Marruecos es de los pocos países en los que conviven estas tres culturas, aunque no en la misma proporción. Asimismo resulta interesante para el contexto marroquí la aparición de la palabra “libro” en árabe clásico, pues esta lengua tiene la categoría de oficial para todo el país. Por último, como aspecto positivo, podemos considerar este input como un guiño a la interculturalidad. (*Español para progresar*, Ref. 40)

○ Por último, el apartado de *minorías étnicas* cuenta con un solo input visual. Se trata de una escena de flamenco a la que ya hemos aludido, en ella aparece un guitarrista (parece de raza gitana) con una guitarra española. Junto a él una mujer que también parece gitana, vestida con minifalda (moda de los 60 y 70) y grandes gafas de sol. (*La pratique de l'espagnol*. Ref. 3) A esta deducción étnica ayuda el pie de foto: "Gitanos sofisticados" y el texto titulado "Typical Spanish", pues aunque hoy el flamenco esté mucho más abierto, sin embargo en los 70 era un terreno casi exclusivo del mundo gitano y típicamente español.

6.3.5. El lenguaje corporal

Evidentemente el lenguaje corporal está presente en los inputs en los que aparecen personas en contacto (52%). El aspecto que más se repite y que nos da un indicio de qué quieren comunicar los personajes de esas imágenes y, en consecuencia, los autores de los manuales es, además de los gestos y los aspectos proxémicos, la postura.

Como gestos encontramos dos: el primero es un bostezo, indicio de sueño o cansancio, que aparece en *¿Adónde?* (Ref.9); el segundo es el gesto que hace el torero al mostrar una oreja cortada como premio a su faena taurina (*Español para Progresar* Ref.49). El primero puede entenderse en cualquier cultura, el segundo es específico de la cultura hispana y de una tradición específica como “los toros”.

En cuanto a la *proxémica*, hemos destacado dos imágenes que en contexto marroquí podrían llamar la atención por la “excesiva proximidad entre personajes de diferente sexo”:

La primera imagen ilustra el texto de "La salsa", (Ref.55), en ella aparecen un hombre y una mujer agarrados bailando salsa; es interesante este input visual porque ayuda a entender aspectos socioculturales ajenos a la propia cultura, pues en Marruecos los hombres y las mujeres bailan separadamente. Por otra parte, destacamos esta imagen porque en la lista de distribución MEDELE otro input visual de este manual (página 80) fue motivo de polémica: en la imagen aparecía una joven tendida sobre el césped y esta postura fue criticada por algunos profesores que pidieron que las fotos de los manuales fueran más decentes.⁶²

La segunda es una foto ante un cine en el que se anuncia con un gran cartel la proyección de la película: *La caída del Imperio Romano*, película que se estrena en 1964; así que suponemos que se trata de una imagen de unos años después cuando llega a las salas españolas. Los protagonistas aparecen en el cartel muy próximos, lo que da indicio de que mantienen una relación sentimental apasionada. Por otro lado, llama la atención cómo están situadas las personas en los cafés, sentadas de espalda a la calle, justo al contrario que en Marruecos, donde es habitual sentarse de frente a la calle. Son, pues, dos aspectos que reflejan un momento dado de una sociedad y aunque los destinatarios de estos manuales eran estudiantes franceses, sin embargo es preciso insistir



Ref. *La pratique de l'Espagn.* pág. 45

⁶² El día 21/03/07, Mohamed Sbaiti <msbaiti@yahoo.fr> escribió: "No deberían de poner una foto adecuada" exclamó uno de mis alumnos de primero de bachillerato.... "No hubiera sido mejor tomarle una foto en clase" reaccionó otro...

en que se han estado utilizando durante al menos una década en Marruecos. (*Pratique de l'espagnol. Ref. 5*)

En cuanto a las posturas (47% de las imágenes analizadas presentan aspectos interesantes sobre este tema), éstas ayudan al aprendiz a entender aspectos socioculturales relacionados con el ocio de la lengua meta como:

- ◇ baile y cante flamenco (*Ref. 3, 31, 35, 57*)
- ◇ bailando salsa (*Ref. 55*)
- ◇ espectáculo de ballet clásico (*Ref. 34*)
- ◇ torero posando con traje de luces y montera (*Ref. 48*)

o a situar los contenidos en un contexto determinado, como por ejemplo:

- ◇ diferentes juegos y actividades deportivas (*Ref.6, 12,18, 36, 37, 47 y 56*)
- ◇ aficiones artísticas: pintura, lectura, concierto de música, etc. (*Ref.13, 41,43 y 44*)
- ◇ medios de comunicación (*Ref.10, 38, 50, 51, 52, 53 y 56*)
- ◇ turismo de playa (*Ref. 1,2*)
- ◇ celebraciones en el mundo rural (*Ref.11*)



Ref. *Español Progresar*, pág. 98

6.3.6. Las convenciones sociales

Las convenciones sociales forman también parte de los contenidos socioculturales relacionados con el ocio (33%), pues algunas de estas actividades se realizan, por ejemplo, con un traje específico. Los inputs visuales que aparecen en estos manuales podemos encuadrarlos en



Ref. *La pratique de l'Espagnol* pág. 39.

dos subapartados que ofrece el MCER:

- Vestidos: 89%.

El vestido puede dar indicios del ámbito en el que estamos, ya sea un lugar:

- ◇ Playas
- ◇ Hospital
- ◇ Mundo rural

Ya sea una práctica de una afición (artística o deportiva):

- ◇ Deportes: fútbol, gimnasia rítmica, motociclismo, bicicleta, etc.
 - ◇ Baile: flamenco, ballet clásico, salsa
 - ◇ Espectáculo taurino.
- Aperitivos, comidas, bebidas: 11%

En cuanto a aperitivos comidas, bebidas, la primera imagen es una fotografía en una ciudad en la que aparece bastante gente sentada tomando un aperitivo. La segunda es una comida campestre, en ella también se aprecian elementos rurales relacionados con el vestido (el “bambo” de la señora que cocina) y “los complementos” (léase, garrota) del mundo rural. (Ref 5 y 11)



Ref. *¿Adónde?*, pág. 80

6.3.7. *El comportamiento ritual*



Ref. *Español Progresar*, pág. 97

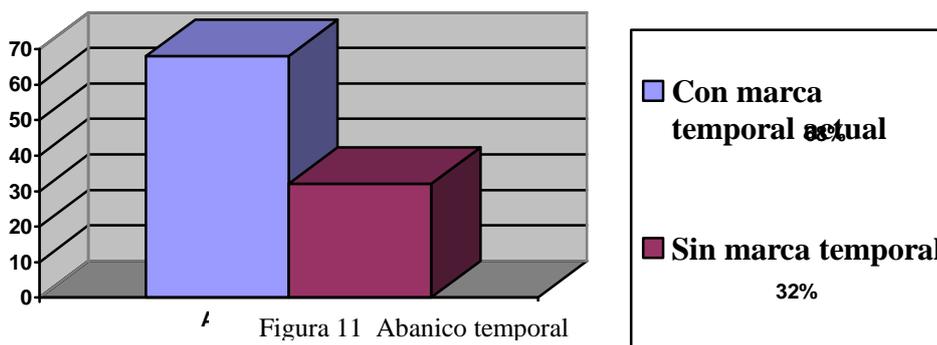
En el comportamiento ritual (18%) encontramos dos subapartados en los que encuadrar los inputs visuales, esto es, comportamiento del público y celebraciones, bailes, etc.:

- Comportamiento del público: son cinco las imágenes en las que aparece el público ante un espectáculo, sea un concierto de música rock (Ref.43 y44); sea en una peña flamenca (Ref. 31); sea televidentes mirando la televisión (Ref. 10 y 56).

- Celebraciones, bailes, etc.: también son cinco las que aquí en cuadros:
 - ◇ imágenes referidas a espectáculos de flamenco. (Ref. 3, 35 y 57).
 - ◇ imagen de una pareja bailando salsa. (Ref. 55)
 - ◇ romería o comida campestre. (Ref. 11)

6. 4. Abanico temporal

Teniendo en cuenta el momento en el que se publica el manual, hemos catalogado como imágenes que reflejan la actualidad un 68%; frente a ellas, un 32% no presentan marca temporal, es decir, no hay indicios que las acerquen al momento actual o las sitúe en un tiempo remoto. En cuanto a imágenes no actuales, en principio, no hemos catalogado ninguna.



Concretamente los dos primeros manuales editados a principios de los 70 recogen fotografías realizadas o viñetas publicadas en torno a esos años. Ahora bien, el primer manual *La pratique* presenta imágenes –en esta unidad didáctica “Evasiones”, todas parecen referidas a España- de diferentes ámbitos (cine y teatro en la ciudad, seguridad vial en las carreteras, playas y flamenco como atractivo turístico, motociclismo como afición) lo que da idea de una España actual, diversa y cambiante.

Como prueba de actualidad podemos referirnos a la fotografía que aparece en *La Pratique* (Ref.6) La foto destaca a un motorista corriendo a toda velocidad. Parece que se trata de una competición deportiva, pues aparece con el dorsal número 28.



Ref. *La pratique Espagn.* pág 47

Es relevante esta imagen porque en estos años en España hay mucha afición al motociclismo, debido sobre todo a que un español, Ángel Nieto, era campeón del mundo en dos categorías: 50 y 125 cc.⁶³

En cambio, *¿Adónde?* presenta imágenes también actuales, pues la autora declara en el prefacio del manual que las fotos han sido tomadas el año anterior en España, sin embargo la mayoría se refiere a una España rural y anclada en la tradición (viejos jugando en la taberna del pueblo, niños viendo la tele -diríase que se trata de la misma taberna, pues la foto parece haberse tomado en la misma casa- y celebración o comida campestre); la única fotografía que encontramos de una ciudad española está situada en Ávila, en las afueras, pues aparece la muralla, es decir, una ciudad de provincias cuyo ambiente a principios de los 70 no debía ser muy cosmopolita. Además, el manual *¿Adónde?* se usa en las aulas marroquíes sobre todo en los 80, de ahí que cuando se trabaja con estas imágenes ya ha pasado sobre ellas más de una década. Y por último, se refieren todas a España, y todos sabemos que este país en esos años había gozado de un precioso cambio político que había impregnado todos los ámbitos de la vida del país, incluidos por supuesto, los aspectos socioculturales.



Ref. *¿Adónde?*, pág. 81

Español en 2º es el manual que menor número de imágenes actuales presenta, un 50% de ellas podemos calificarlas como atemporales, pues los autores dedican buena parte de la unidad a mostrar imágenes de monumentos característicos del arte islámico andaluz que cuentan, como mínimo, con cinco siglos de existencia. Así estas imágenes son calificadas “sin marca temporal” (Ref. de 22 a 32). Los inputs visuales que hemos calificado como actuales, es cierto que lo son en general, pero también es cierto que por alguno ya ha pasado un década, como puede ser el caso del fotograma de la película de Carlos Saura: *Deprisa, deprisa* (Ref. 16) o la tira cómica de *Zipi y Zape* (Ref. 19). No podemos calificarlos como no actuales, pero tampoco es ni la última película, ni el último cómic que ha aparecido.

⁶³ En 1969 fue por primera vez campeón del mundo y en el año de edición de este manual -1972- fue doblemente campeón en cada una de las categorías ya mencionadas.

En el manual *Español para progresar*, salvo dos inputs visuales que son atemporales, el resto son actuales, incluso muy actuales, pues algunos podemos datarlos unos años o unos meses antes de la edición del manual. Por ejemplo:



Ref. *Español Progresar*, pág. 99

◇ Cartel de la Feria del libro de Madrid 2003 (Ref. 40)

◇ Una fotografía que representa a Luis Amaranto Perea, jugador de fútbol al que el periodista Juan Carlos Casas le hace una entrevista para *Don Balón*, nº 1529 (enero/febrero 2005). (Ref. 47)

◇ Las fotografías del torero musulmán aparecieron en el semanario *La mañana*.⁶⁴ Aunque la imagen no presenta marca temporal, sin embargo el texto es de 2005 y las fotos aparecieron en ese semanario y en esa fecha. (Ref. 48-49)

◇ Invitación del 2005 a un espectáculo flamenco en el “Théâtre Mohamed V” de Rabat. (Ref. 57)

Es decir, teniendo en cuenta que este manual se publica en 2006, consideramos que un 87% de las imágenes son muy actuales.

Es preciso tener en cuenta que más del 80% de los inputs visuales catalogados como actuales pertenecen al primer y al último manual, esto es, *La pratique de l’espagnol* y *Español para progresar*.

6.5. Abanico espacial

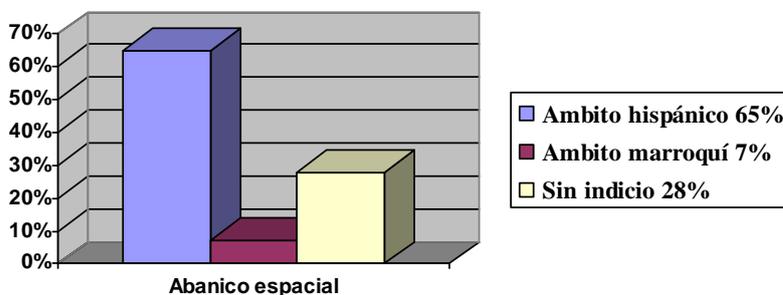
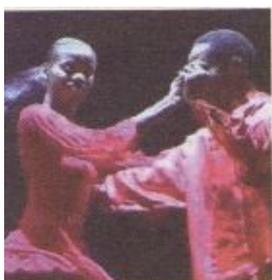


Figura 12 Abanico espacial

⁶⁴ *La Mañana*: única publicación en español, de ámbito nacional, que existía en 2005 en Marruecos.

Acorde con los criterios que marcamos en el abanico espacial, un 65% de las imágenes se refieren claramente al ámbito hispánico, ya sea Hispanoamérica, ya sea España. Le sigue un 28% de imágenes que no presentan un espacio específico, es decir, no tenemos indicios claros del escenario en el que se encuadra la imagen y podría tratarse de cualquier lugar; por último encontramos cuatro inputs visuales que podemos encuadrar en un ámbito hispano-marroquí, pues presentan una mezcla que los hace inclasificables en una sola cultura.

○ Del primer bloque, ámbito hispánico, es preciso señalar que de treinta y siete imágenes, solo tres se ocupan de Hispanoamérica, incluso una de ellas refleja ambas realidades: Hispanoamérica y España. Esto supone únicamente el 8% del total hispánico, es decir, la imagen que reciben los alumnos marroquíes sobre los aspectos socioculturales es casi exclusivamente referida a España (92%). Así de Hispanoamérica encontramos:



◇ Una pareja afrocaribeña bailando salsa (Ref.55)

◇ Una viñeta del dibujante argentino Nik. (Ref. 46)

◇ Una foto del futbolista colombiano Luis Amaranto Perea con la camiseta del Atlético de Madrid. (Ref. 47)

Ref. *Español Progresar*, pág. 106

Todas ellas pertenecen al manual *Español para progresar*; esto quiere decir que en el resto de manuales no encontramos ni una sola imagen de América Latina, por lo que, en este nivel en el que estamos trabajando (alumnos de 2º año de español), hasta la década del 2.000, la imagen de los aspectos socioculturales hispánicos referidos al ocio que reciben los alumnos es exclusivamente de España; por lo que Latinoamérica aparece completamente ignorada. Por otra parte, es significativo que en los dos únicas fotos que representan a Latinoamérica haya personajes de color, esto es, tanto la pareja afrocaribeña que baila salsa, como el futbolista colombiano –Luis Amaranto Perea- son de color.

Como espacio hispánico hemos encontrado treinta y cinco inputs que reflejan aspectos socioculturales españoles en los distintos manuales. De *Español en 2º* se pueden encuadrar todas las imágenes en el ámbito español, a este le siguen los primeros manuales, en los que el número de imágenes españolas es bastante alto, supera el 90% y por último *Español para progresar* donde sólo un 26% son de ámbito específicamente español. Los espacios socioculturales españoles referidos al ocio que se recogen son:

- ◇ Turismo
- ◇ Aficiones artísticas: baile, pintura, lectura, cine, etc.
- ◇ Deportes y juegos
- ◇ Medios de comunicación: televisión



Ref. *Español Progresar*,
pág.100

○ Las imágenes que hemos clasificado como hispanomarroquí son aquellas en las que los aspectos socioculturales de ambos países aparecen entremezclados y podríamos hablar de espacio intercultural; así ocurre con las dos fotos del “torero musulmán” que ya hemos comentado (Ref. 48 y 49); con la invitación para asistir a un espectáculo hispano en Marruecos: actuación del Ballet Nacional de España en el *Théâtre National Mohammed V* de Rabat. (Ref. 57); y el mapa del que parte el circuito turístico por el “Marruecos imperial” y por Andalucía, en él aparecen representados España y Marruecos, aunque ya comentamos la falta de rigor del mismo. (Ref. 20)

Apenas podemos decir nada de las imágenes que no aluden a un espacio específico, pues podrían referirse a cualquier lugar de cualquier cultura.

6. 6. Adecuación, motivación y coherencia del input

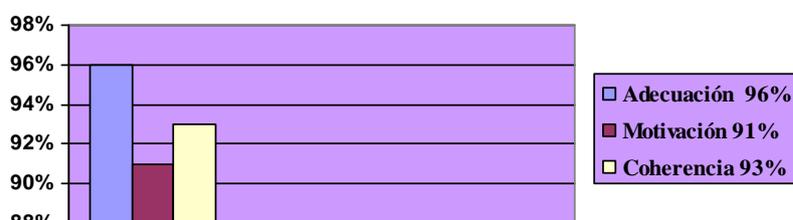


Figura 13 Adecuación, motivación y coherencia del input

A grandes rasgos, vemos que la mayoría de las imágenes que aparecen en los manuales se adecuan al tema del ocio -96%-, son motivadoras para los alumnos -91%-, y

son coherentes en su unidad -93%- . Entre las imágenes que hemos seleccionado habría que hacer una gradación, pues no todas presentan el mismo grado de adecuación, motivación y coherencia, pero quizá sea extenderse demasiado, así que nos limitamos a analizar desde la generalidad.

6. 6.1. Adecuación

Entendemos por *adecuadas* aquellas imágenes que están en consonancia con el tema del ocio. Esta *adecuación* está generalizada en los cuatro manuales, quizá sea *La pratique de l'espagnol* el único manual en el que podemos interpretar algún input visual como poco adecuado al tema del ocio porque este no se plasma de manera explícita. Se trata de dos inputs visuales cuyo tema principal es la seguridad vial, pues muestran un accidente de tráfico y la imposición de una multa tras cometer una infracción. Ya hemos comentado que, aunque estas dos imágenes no muestren escenas de ocio, sin embargo pueden tener cierta relación con este tema, pues aparecen como una consecuencia del abuso de ciertas evasiones, en estos casos posiblemente el exceso de velocidad o la infracción de normas de circulación. (Ref. 7 y 8). Así, acorde al sentido crítico que venimos viendo como característica de las imágenes del manual, los autores posiblemente quieren mostrar las consecuencias negativas que acarrea el ocio mal entendido.

6. 6. 2. Motivación

Motivadoras resultan aquellas imágenes sugerentes por ir acompañadas de humor, por presentar personajes con los que pueden identificarse los alumnos, o por ofrecen situaciones o lugares atractivos, ya sea por lo que se evoca, ya sea por cercanía con su cultura, etc.

Exponemos unas cuantas imágenes que, desde nuestro punto de vista, resultan menos motivadoras a los aprendices:

◇ La primera acabamos de comentarla en el apartado anterior al hablar de la seguridad vial, se trata de un accidente de tráfico nada motivador, pues no sólo aparecen los dos vehículos siniestrados, sino también un cuerpo que yace en la cuneta. (Ref. 7).

◇ Tres de las cuatro fotografías que aparecen en *¿Adónde?* resultan poco motivadoras para el alumnado de 16/17 años; pues en ellas se reflejan imágenes un tanto lúgubres de una España profunda y rural. Además los personajes son gente mayor que juega a las cartas en una taberna del pueblo, o prepara una comida en el campo, o personajes que aparecen en la foto porque tiene que haber algo típico en ella como es el caso del guardia civil que desentona enormemente, pues ni mira al pintor que pinta su cuadro, ni está de servicio, pues le falta “su pareja”. (Ref. 11,12 y13 respectivamente).

◇ Por último, en *Español en 2º* encontramos un dibujo documental cuya función es ilustrar al texto al que acompaña “Cada carácter un juego”. Este input refleja un juguete infantil un tanto desfasado para los años 90, parece más bien



Ref. *Español en 2º*, pág. 156

un juguete de los años 40 en España. Además el alumnado al que va dirigido el manual gira en torno a los 17 años por lo que ni la falta de actualidad ni el público al que se destina son motivadores para los aprendices. (Ref. 15)

En general, las imágenes menos motivadoras para los alumnos marroquíes de ELE se encuentran en *¿Adónde?*, las más atractivas y sugerentes en *Español para progresar*, pues aparecen personajes cercanos a ellos por su edad, por sus aficiones, etc., o lugares evocadores o próximos igualmente a su cultura.

6. 6. 3. Coherencia

Entendemos por *coherentes*, las imágenes que mantienen alguna relación, por mínima que sea, con el texto o con la actividad a la que acompañan, ya sea como mera ilustración del texto, ya sea como objeto de explotación didáctica *per se*, etc. Destacamos unos cuantos inputs visuales a los que les falta coherencia, pues ni sirven como mera ilustración, ni mantienen relación alguna con el texto o con la



Ref. *Español en 2º*, pág. 167

actividad a la que acompañan. Estas son las imágenes:

◇ Se trata nuevamente de las fotografías del manual *¿Adónde?* (Ref. 11,12 y 13), pues ninguna de ellas tiene relación con los textos - éstos hablan de la invasión de la imagen, de la televisión; las imágenes representan escenas rurales alejadas de este tema-, ni se explota didácticamente, por lo que su función es puramente ornamental. Por lo tanto, se trata de una fuente de información cultural sin conexión con el texto.

◇ Lo mismo ocurre con la tira cómica de *Zipi y Zape* que aparece en *Español en 2º*, ésta ocupa dos páginas y nadie sabe cómo ha que explotarse, pues no existe ni una palabra que indique al profesor o al aprendiz qué debe hacer con este input visual.

Por lo tanto, en cuanto a la *coherencia*, el manual *¿Adónde?* es el que presenta mayor desconexión entre los textos y las ilustraciones, éstas son en su mayoría, meramente decorativas. Le sigue *La pratique de l'espagnol*, en el que los inputs visuales son coherentes y, generalmente, aportan información relacionada con el texto al que acompañan. Ya en *Español en 2º* aparecen pequeñas explotaciones didácticas de algunos inputs, aunque éstas suelen ser mínimas y van dirigidas en su mayor parte a una sola destreza, la comprensión escrita. En cambio, en *Español para progresar* la coherencia es mayor, pues los inputs visuales integran diferentes funciones: así, a veces sirven de motivación o acercamiento al objetivo didáctico, o incluso se convierten en el objeto didáctico que se va a trabajar; otras, ayudan a la adquisición de vocabulario o a la comprensión de conceptos culturales diferentes, etc.

6. 7. Visión de la cultura que se transmite

Los parámetros analizados en este apartado se refieren al carácter relevante de los inputs en una u otra cultura, a la contemplación de estereotipos y a la transmisión de una imagen de la cultura bien estática o bien en movimiento.

6.7.1. Relevancia en la cultura hispánica

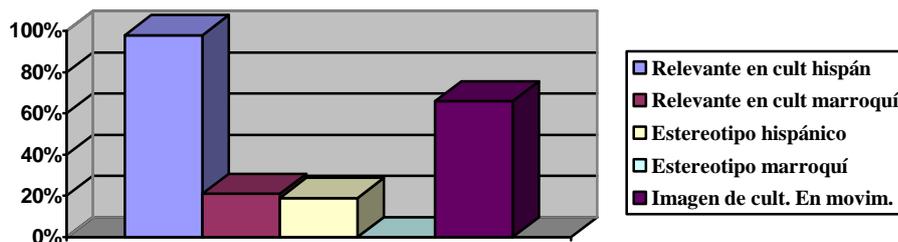


Figura 14 Visión de la cultura que se transmite

La mayoría de las imágenes analizadas presentan un alto porcentaje de relevancia en la cultura hispánica -98%-, pues casi todos los inputs visuales seleccionados como relevantes representan una actividad de ocio que es conocida, seguida o realizada por bastante parte de la población. Ahora bien, como ejemplo de imagen que no es relevante de nuestra cultura es el dibujo documental del manual *Español en 2º*, (Ref. 15) en el que aparece un juguete infantil que podría pertenecer a cualquier cultura, y que no es precisamente relevante en la nuestra.



Ref. *Español Progresar*, pág. 94

Es cierto que entre las imágenes que hemos catalogado como relevantes, podemos constatar diferentes grados de relevancia, sin embargo lo que nos interesa en este trabajo no es especificar el grado de relevancia, sino si son inputs conocidos por una parte importante de los hispanohablantes y, en ese sentido, vienen a formar parte de los aspectos socioculturales hispánicos que es preciso dar a conocer en los manuales ELE. Así los inputs son relevantes porque reflejan aficiones como el baile, la música, el cine, la lectura, los toros, etc., o deportes y juegos como el fútbol, el motociclismo o juegos de mesa como el dominó, las cartas, etc., o actividades turísticas como ir a la playa, visitar ciudades, monumentos, museos, etc.

6.7.2. Relevancia en la cultura marroquí

Ahora nos interesa resaltar especialmente aquellos inputs relevantes en la cultura marroquí. Los hemos clasificado en dos grupos:

- ◊ Inputs relacionados con la lengua y la cultura árabe:

- Dibujo humorístico de Perich, en el que descubrimos un personaje que parece salido de un cuento de *Las mil y una noches* (Ref. 14)

- Invitación al espectáculo hispano en el Teatro Mohamed V de Rabat (Ref. 57)

- Mapa en el que aparece Marruecos (Ref. 20)

- Presencia de la lengua árabe en el cartel de la Feria del Libro de Madrid (Ref 40)

- Presentación del torero por un rasgo caracterizador de su cultura, la religión islámica, de ahí “Mehdi, torero musulmán”. (Ref 48 y 49)



Ref. *Español para Progresar*, pág.107

◇ Inputs relacionados con los medios de comunicación o con las nuevas tecnologías y que resultan relevantes en cualquier cultura, pues son consecuencia de la globalización o la homogeneización de los pueblos. Concretamente en Marruecos la proliferación de cívbers, de locutorios y de teléfonos móviles llama la atención por la fuerza con la que han irrumpido y cómo han ido ganando el mercado del país.



Ref. *Español para Progresar*, pág.93

- Imagen de un cívber y un cibernauta (Ref 38 y 50)

- Fotografías de teléfonos fijos y móviles (Ref 51, 52 y 53)

- El fútbol como deporte más seguido a través de televisión. (Ref 56)

Dos de estos inputs aparecen en *Español en 2º*; el resto, es decir, más de un 80% pertenecen al último manual, *Español para progresar*. En los demás manuales no aparecen inputs relevantes en la cultura marroquí; esto es entendible, pues tanto *La Pratique de l'espagnol* como *¿Adónde?* iban destinados a un público francés.

6.7.3. Estereotipo hispano

Entre los estereotipos hispánicos, relativos al ocio, más conocidos encontramos: el flamenco, el turismo y los toros. Ahora bien, no todos los manuales ofrecen la misma visión de estos estereotipos.

Así el primer manual, *La pratique* ofrece como estereotipos, las playas de la Costa Brava como destino turístico europeo y el flamenco también turístico del “Sacromonte granaíno”; aunque hemos de señalar que en las fotografías aparecen indicios, como ya hemos visto, que muestran la alternancia entre tradición y cambio social, es decir, de sociedad muy apegada a las tradiciones, pero que se abre paso hacia la modernidad.

Por su parte, el manual utilizado en los ochenta en las aulas marroquíes, *¿Adónde?*, muestra estereotipos menos generalizados, pues ya vimos que la mayoría de las imágenes del manual pertenecían al ámbito rural, así encontramos: “echar la partida” (Ref. 12), es decir, jugar a las cartas, normalmente es una afición de hombres mayores que se reúnen en la taberna o el bar del pueblo para jugar a las cartas o al dominó, en fin, cualquier juego de mesa. También encontramos en este manual, como estereotipo que no pertenece al mundo del ocio, pero cuya figura es típica y exclusiva de los aspectos socioculturales de España, “la Benemérita”, es decir, la figura de la Guardia Civil. (Ref.13)



Ref. *¿Adónde?*, pág.85



Ref. *Español en 2º*, pág.178

El tercer manual, *Español en 2º*, pese a editarse en los noventa ofrece una imagen estereotipo del flamenco que posiblemente ya se correspondía muy poco con el momento que vivía el flamenco en España. Así nos ofrece una escena de flamenco, posiblemente una peña, en la que aparece una bailaora y un palmero, una imagen muy anclada en la tradición, pues ya en la década de los 90 el flamenco había gozado de cambios tanto en el baile como en el cante que no se reflejan en la imagen. En cuanto al turismo, da una imagen de la Costa del Sol quizá también un poco ya desfasada, pues España en los 90 ya goza no sólo del turismo europeo y exclusivo de la Costa del Sol, sino de un turismo también nacional y ávido por conocer destinos turísticos distintos a la costa malagueña, menos explotados, e incluso practicar en el tiempo de ocio otras aficiones de montaña, senderismo por parques naturales, turismo rural, etc.

Por último, el último manual, *Español para progresar*, es el que aparentemente más inputs dedica a los estereotipos socioculturales hispánicos y además todos ellos se ciñen al mundo del flamenco y de los toros; sin embargo, en la mayoría se observa una revisión y actualización del estereotipo, por lo que la imagen no podemos considerarla propiamente como estereotipada. Así el torero que aparece en el manual, frente al estereotipo, es joven y musulmán (Rf 48 y 49); o las imágenes del flamenco ya no aparecen en lugares pequeños y cerrados como eran las Cuevas del Sacromonte y las peñas flamencas, sino que en consonancia con los cambios que ha sufrido el mundo del flamenco, ahora aparece en escenarios grandes y abiertos o incluso formando parte de un espectáculo del Ballet Nacional, como muestra de la fusión que vive en flamenco en todos sus ámbitos (Ref. 35 y 57). También es necesario indicar que el único estereotipo latinoamericano que aparece lo encontramos en este manual: una pareja afro cubana bailando salsa (Ref. 55).



Ref. *Español en 2º*, pág. 176

Como afirmaban las autoras de este último manual en una entrevista: “hemos dejado de lado lo tópico para ir a la realidad social, y la presencia de algunos estereotipos puede servir para informar, ser un pretexto para debatir sobre el tema, expresar su opinión, analizar, reaccionar y sacar conclusiones positivas desde luego, llevando (a los alumnos) a poner fin a los prejuicios y a los estereotipos”⁶⁵

6.7.4. Imagen de cultura en movimiento

En *La Pratique* casi todas las imágenes indican que los aspectos socioculturales hispánicos están en movimiento, así ocurre con la foto del motociclista, pues en esos años este deporte empieza a tomar fuerza, posiblemente, como ya hemos indicado, por contar con un campeón mundial en diferentes categorías: Ángel Nieto; o la escena de flamenco en el Sacromonte con una mujer vestida según la moda de los 60/70, resulta muy moderna en ese escenario; o la viñeta de Mingote en la que se critica la falta de infraestructuras en nuestras carreteras, etc.

⁶⁵ LIBERAL TRINIDAD, A. (2008). “Visión de la cultura y la sociedad hispana en el manual *Español para Dialogar*”. *Redele*. N° 9.

En *¿Adónde?* un 60% de sus inputs no presenta rasgos que nos den indicios de que, tras esas imágenes, hay una sociedad y una cultura en movimiento, en continuo cambio, pues las imágenes representan escenas tradicionales en un mundo rural: partida de cartas en la taberna, romería o comida campestre, paseo en una ciudad de provincias con personajes típicamente españoles como puede ser la guardia civil (Ref.11, 12, 13). En contrapartida, el 40% restante muestran escenas en las que se trasluce el mundo tradicional frente a la llegada de lo nuevo, es decir, dos mundos contrapuestos:

- ◇ Se trata del dibujo humorístico de Perich que critica la omnipresencia de la televisión (Ref. 9).
- ◇ El segundo muestra la llegada de la televisión al mundo rural a principios de los 70. Se trata de una fotografía que refleja una escena en la que unos niños ven la televisión, posiblemente en la taberna del pueblo. (Ref.10)

Español en 2º es el manual que presenta un menor tanto por ciento de imágenes en movimiento y, por tanto, el que da una imagen más estática y monolítica de sus aspectos socioculturales: 76% de sus inputs reflejan una sociedad estancada, frente a un 24% que indican, aparentemente, cierto movimiento. Entre estas podemos destacar:

- ◇ El dibujo humorístico de Perich en el que se presentan los juguetes tradicionales frente a los modernos (se aprecia una inclinación por lo tradicional).
- ◇ El fotograma de la película *Deprisa, deprisa* de Carlos Saura, (aunque ya han pasado trece años desde su estreno).
- ◇ El cartel de la gimnasta olímpica Susana Mendizábal que fue homenajeada como mejor deportista femenina en el año 1979 (han pasado catorce años cuando se publica el manual)



Ref. *Español en 2º*, pág.166

- ◇ La guía del ocio de la emisora "Radio 80". En ella se ofrecen diferentes opciones de ocio a los oyentes: cine, viajes, deportes, música, humor, etc. Como su nombre indica es una guía de la década anterior.

◇ El tebeo o cómic de *Zipi y Zape* tampoco resulta novedoso, pues aunque hoy se siga publicando, estos gemelos los crea el dibujante Escobar entre 1947 y 1948 para la revista *Pulgarcito*.

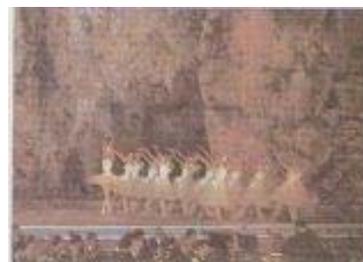
Es decir, las imágenes podrían resultar novedosas unos años atrás, sólo que la sociedad evoluciona muy rápidamente y todas ellas quedan desfasadas cuando se edita el manual. En cuanto a las que no indican movimiento, hemos seleccionado todas aquellas fotografías expuestas en el manual como un



Ref. *Español en 2º*, pág.176

“bloque” referidas al arte islámico andaluz, no porque sean imágenes que cuenten con más de cinco siglos –salvo la plaza de España de Sevilla- o se refieran exclusivamente a la cultura con mayúsculas (arquitectura), sino por la manera como son presentadas al aprendiz: una serie de fotografías “a secas”. Además, con esta referencia exclusiva da la impresión de que en Andalucía no hay otro arte que el islámico; podrían haberse elegido monumentos de arquitectura más diversos como puede ser el Palacio de Congresos, la Torre Tavira, el Teatro Falla de Cádiz, o el Puente de la Barqueta de Sevilla, por poner algún ejemplo.

A estas imágenes debemos añadir otras que ya hemos comentado y que dan idea de poca movilidad como es el mapa de España y Marruecos al que le falta rigor, el tablao flamenco, o la Costa del Sol como único destino turístico andaluz. O incluso, la imagen



Ref. *Español en 2º*, pág.178

del ballet clásico en la Cueva de Nerja podría resultar novedosa, sólo que sabemos que, con motivo de la inauguración oficial de la Cueva de Nerja, en junio de 1960, se organizó un festival de Ballet Clásico en el interior de la Cueva, por lo que la novedad cuenta ya con más de treinta años.

Por último, el manual *Español para progresar* contiene el mayor porcentaje de imágenes en movimiento, es decir, aunando diferentes criterios vemos que son inputs visuales actuales, diversos espacial y temáticamente hablando, y que dan una imagen de los aspectos socioculturales relativos al ocio bastante fiel a la realidad y cercano al alumno. Estos son presentados no sólo desde el conocimiento,



Ref. *Español Progresar*, pág. 42

sino también para provocar la reflexión y el acercamiento de los pueblos como es el caso de los inputs en los que se reflejan los estereotipos, así éstos aparecen con un barniz nuevo, buscando el intercambio cultural que, sin duda, ha de conducir al enriquecimiento mutuo.

➤ 7. CONCLUSIONES

Al iniciar esta memoria pretendíamos averiguar, a grandes rasgos, qué aspectos socioculturales eran transmitidos a través de los inputs visuales y qué visión de la cultura hispánica se ofrecía a los estudiantes marroquíes. Realmente optamos por los aspectos socioculturales porque después de trabajar para la difusión de la lengua y la cultura españolas en Marruecos, y de estar en contacto directo con alumnos y profesores durante cinco años, nos parecía que a veces el alumnado marroquí era un poco reacio a acercarse a la cultura de la lengua meta. Por ello, creímos que sería interesante analizar los inputs que reflejaban estos aspectos socioculturales de nuestra lengua en los manuales con los que se ha aprendido y se está aprendiendo español en Marruecos.

Para acotar la investigación, ceñimos nuestro campo de visión a las imágenes insertas en las unidades didácticas relacionadas con el ocio. Nos llevó a ello, por una parte, el hecho de que en algunos estudios de ELE se cataloga el disfrute del ocio como una característica propia de la cultura hispana; por otra, porque muchos de nuestros tópicos y estereotipos tienen que ver con las diversiones y el tiempo libre (toros, flamenco, fiestas...). Por ello, nos cuestionábamos al inicio de la memoria, en qué medida las imágenes seleccionadas ayudaban a entender el concepto del ocio, la manera de divertirse, las aficiones de la otra cultura.

Así, se ha trabajado con un corpus de cincuenta y siete inputs visuales de cuatro manuales de español utilizados en la enseñanza pública marroquí desde el fin del Protectorado, 1956, hasta nuestros días; esto es, uno por década:

- *La pratique de l'espagnol en 1ère*, década de los setenta
- *¿Adónde?*, década de los ochenta
- *Español en 2º*, década de los noventa
- *Español para progresar*, década del dos mil

7.1. Reflexiones finales.

Recogemos, en primer lugar, las cuestiones que nos planteábamos al inicio de esta memoria:

- ¿Qué contenidos socioculturales se han seleccionado?
- ¿Cómo se presentan estos contenidos?
- ¿Qué imagen de la cultura transmiten?
 - * ¿Se trata de una visión actual?
 - * ¿Imagen monocultural o intercultural?
 - * ¿Relevante? ¿Estereotipada?
 - * ¿Cultura en movimiento o anclada en la tradición?

Antes de dar respuesta a estas preguntas, debemos señalar que se ha pretendido trabajar con un concepto amplio de “aspectos socioculturales”, que incluyera todos aquellos aspectos que caracterizan a un pueblo, es decir, desde los acontecimientos y personajes más representativos, hasta los ritos, creencias o actitudes más cotidianos. Sólo de esta manera se podía entender, encuadrar y analizar los contenidos socioculturales que los autores -acorde con la metodología de cada manual- han elegido para mostrar una determinada visión de la cultura hispana. Así, se ha podido observar que los “aspectos socioculturales” son percibidos de manera distinta en los manuales analizados: una más cercana a la llamada “cultura con mayúsculas”, que está presente, sobre todo, en *Español en 2º* —editado en la década de los noventa—; y otra percepción, digamos, más amplia y próxima a la llamada “cultura a secas”, de lo que serían ejemplo los manuales: *La pratique de l'espagnol, ¿Adónde?* y *Español para progresar*. No obstante, conviene quedar claro que hablamos sólo de predominancia de una u otra cultura; pues en todos los manuales, en mayor o menor medida, encontramos ambas percepciones.

7.1.1. ¿Qué contenidos socioculturales se han seleccionado?

Una vez analizados los inputs de los cuatro manuales verificamos que todas las temáticas socioculturales del *MCER* aparecen en ellos. En la propuesta del *MCER* se aboga

por una selección de contenidos socioculturales muy cercanos a la denominada “cultura a secas” y, todos y cada uno de los temas que el *Marco* considera importantes en relación a los aspectos socioculturales han sido incluidos y plasmados en los inputs visuales de estos manuales, aunque no todos en la misma proporción.

Así, los aspectos socioculturales recogidos en el *MCER* se reflejan en los manuales de la siguiente manera:

► El apartado de la *vida diaria* predomina sobre el resto, debido no sólo a que el *MCER* incluye el ocio en este apartado, sino también a que estamos ante una sociedad desarrollada que entiende el ocio como un valor cotidiano. Así se explica que dentro de la *vida diaria*, las *actividades de ocio* sean las más numerosas. Éstas podemos clasificarlas en cuatro grandes bloques con los que, podríamos decir, se identifica en estos manuales a la cultura hispana:

- ◊ aficiones artísticas: son las relacionadas con la pintura, danza, cine, artes gráficas, música, etc.
- ◊ turismo: especialmente lugares de playa, visitas a museos o recorrido turístico por ciudades andaluzas.
- ◊ juegos y deportes: partida de cartas, fútbol, ciclismo, gimnasia rítmica, etc.
- ◊ medios de comunicación: la televisión es el medio más representado, le siguen el teléfono, ya sea fijo o portátil, y por último, imágenes relacionadas con ordenadores.

Estas imágenes tienen una presencia relevante en todos los manuales, aunque el que mayor diversidad de aficiones presenta es *Español para progresar* (Ed. Rabat. 2006). Esto es lógico si pensamos que a medida que se desarrolla la sociedad, lo hace también el sentido del ocio y, en consecuencia, aumenta la diversidad de aficiones a las que poder dedicar nuestro tiempo libre. Por el contrario, llama la atención que en *Español en 2º* (Ed. Rabat. 1993) más del 70% de las imágenes estén dedicadas al turismo -visitas a monumentos históricos y Costa del Sol-, lo que demuestra que este manual ofrece una imagen de España, casi exclusivamente, como destino turístico.

► También es importante el apartado *Valores, creencias y actitudes*, no sólo porque esté muy desarrollado en el *Marco*, sino porque las imágenes de los manuales transmiten

inevitablemente la forma de pensar y de actuar de un pueblo. Así, *grosso modo*, podemos constatar desde actitudes cambiantes del pueblo hispano con respecto al sentido del ocio, hasta el humor hispánico como valor lúdico para criticar diversos aspectos socioculturales. Por otra parte, no podemos obviar que la mirada de los autores de los manuales refleja cierta intencionalidad que se trasluce en los inputs visuales seleccionados: unos abogan por el cambio y la apertura social; otros se aferran a la tradición como un valor social inalterable. Todo esto se constata en los siguientes subapartados:

En primer lugar, *las artes y la cultura regional* nos hacen ver que en los primeros manuales, España es vista como un país en el que otros pueblos pueden disfrutar de sus playas, de sus espectáculos de flamenco, de sus monumentos artísticos o de la vida apacible de su medio rural. Es decir, se ofrece una imagen estereotipada de un país ideal para pasar unas vacaciones; pero apenas hay imágenes del pueblo hispano disfrutando de su propio tiempo de ocio. Quizá en ese momento, años setenta, España era un país más empeñado en el desarrollo económico que en el propio disfrute del ocio. En cambio, el manual que presenta más diversidad de imágenes y que abarca más campos del ocio, que es también el que refleja una mayor diversión de los pueblos hispanos, es *Español para progresar*. Notamos, pues, un cambio, y se observa cómo se pasa de ser una cultura que ofrece lugares de ocio, a ser una cultura que se divierte en su tiempo de ocio. A caballo entre un momento y otro, aparece *Español en 2º*, manual de los 90 que presenta ambas visiones. Sólo que la imagen de España se reduce a la comunidad autónoma andaluza, y más concretamente al arte islámico. Podría entenderse como algo positivo el que se quiera acercar a los aprendientes a la otra cultura desde lo común, desde un mismo arte compartido; sólo que cuando se presenta una docena de imágenes referidas al mismo tema, y no hay diversidad, también se puede pensar que únicamente interesa acercarlos a lo común, y por tanto, dar una visión restringida del arte, de Andalucía y, en consecuencia, de los aspectos socioculturales hispánicos.

En cuanto al *humor*, es preciso destacar su papel de canalizador de la crítica social, esto es, gracias principalmente a las viñetas de diferentes dibujantes hispánicos como Mingote, Perich, Escobar o Nik, encontramos críticas a determinados aspectos socioculturales: la llegada del turismo masivo, la inseguridad vial, la omnipresencia de la televisión en los hogares españoles, lo sofisticado de los juguetes infantiles del momento frente a los tradicionales, la omnipresencia del fútbol, la obsesión por el deporte, etc.

En menor proporción encontramos inputs referidos a la *seguridad vial y tradición y cambio social*; estos subapartados nos muestran cómo los aspectos socioculturales que se ofrecen en los manuales a través de los inputs visuales enseñan una realidad diversa y cambiante, o por el contrario, su visión es homogénea y estática. Así, los autores de *La pratique de l'espagnol* y *Español para progresar* apuestan claramente por la apertura hacia la modernidad y entienden que la vida social es dinámica y está sujeta a cambios constantes. Frente a ellos, *¿Adónde?* muestra unos aspectos socioculturales uniformes y, en cierto modo, estáticos; y en *Español en 2º* la apuesta por el mantenimiento de la tradición es más que evidente.

Por último, en los apartados *países, estados, pueblos, minorías étnicas y religión* se refleja tanto la cultura hispánica como la cultura árabe/marroquí (torero musulmán, cartel escrito en árabe, hebreo y español, mapas de España y Marruecos, etc.). Se trata de inputs visuales que aparecen sobre todo en *Español para progresar*, y hay que entenderlos como espacios de acercamientos interculturales; es decir, son imágenes que inducen al aprendiz a la reflexión sobre su propia cultura emparentándola con la ajena, alejándolo de los estereotipos y de los juicios de valor gratuitos.

► Le sigue en número de imágenes, las referidas a la temática de la *expresión corporal*, pues en aquellos inputs visuales en los que aparecen personas, normalmente encontramos una postura, un gesto, unos rasgos proxémicos, etc. que también han sido considerados en el análisis. Su función primordial es ayudar a entender aspectos socioculturales que a veces resultan difíciles de comprender por ser específicos de la cultura hispana. Ya sea un gesto: torero mostrando una oreja como triunfo en su faena taurina; ya sea una postura: cante flamenco; ya sea un aspecto proxémico: pareja afrocubana bailando salsa.

► Igualmente, tienen cierto peso las *convenciones sociales* y el *comportamiento ritual*. Todos los manuales con los que hemos trabajado recogen este comportamiento y estas convenciones. Estas últimas forman parte de los contenidos socioculturales relacionados con el ocio, pues algunas de estas actividades se realizan acorde a unas normas que la comunidad establece. Los inputs visuales que aparecen en estos manuales se refieren a las comidas o al vestido y pueden dar indicios del ámbito en el que estamos, ya sea un lugar - la playa, una jira campestre o romería, etc.-, ya sea una práctica de una afición deportiva o artística -los toros-. En cuanto al comportamiento ritual, encontramos inputs visuales que

ayudan a entender la actitud del público hispánico en conciertos, espectáculos, celebraciones, bailes, etc.

7.1.2. ¿Cómo se presentan estos contenidos en cada manual?

Es evidente que los inputs visuales tienen una importancia notable en los manuales porque facilitan el aprendizaje; sin embargo, para hacer un buen análisis es imprescindible prestar atención a su presentación. En nuestro trabajo, hemos tenido en cuenta no sólo la ubicación de las imágenes en cada manual, sino también su tipología, así como su adecuación, motivación y coherencia respecto a la unidad en las que aparecen.

○ La *ubicación* de los inputs visuales en los manuales nos da una idea de cómo la imagen va adquiriendo cada vez mayor importancia en la enseñanza de ELE. Así, en los primeros manuales, las imágenes apenas representaban un 22% del total de imágenes analizadas, mientras que en los últimos representan más del 75%. Este incremento demuestra la importancia que las nuevas metodologías en ELE conceden al input visual como potencial didáctico.

○ En cuanto a la *tipología*, diremos que las *fotografías* es el input visual más utilizado de manera general en todos los manuales; frente a ellas, encontramos los *dibujos* y los que hemos catalogado bajo el epígrafe de *otros* (carteles, anuncios, mapas, etc.). Quizá los autores de los manuales han optado por la fotografía por considerarlo un input cercano a la realidad, y por tanto, idóneo para reflejar aspectos socioculturales diferentes, pues la fotografía “atrapa” un momento de la vida y lo plasma tal cual es. De entre los dibujos predominan los de carácter humorístico; esto puede explicarse porque el humor cuenta con un componente motivador que es importante tenerlo en cuenta en el terreno didáctico. Por último, en cuanto a los catalogados como *otros*, es significativo que no aparezcan en los primeros manuales y sólo tengan cabida en los más recientes. Esto da indicio de que con los nuevos enfoques metodológicos, otros documentos visuales -fotograma, cartel, anuncio publicitario, etc.- han cobrado una importancia que antes no tenían.

Por lo que se refiere al *color*, al *tamaño* y a la *función* de estas imágenes, los primeros manuales, *La pratique de l'espagnol* y *¿Adónde?*, muestran los inputs en blanco y negro, éstos son de gran tamaño y su función es en general informativa, es decir, ilustran sin más el texto al que acompañan o incluso en ocasiones, son meramente decorativos. En cambio,

el último manual, *Español para progresar* (Ed. Rabat, 2006), se sitúa en el otro extremo de la balanza, esto es, inputs en color, de tamaño mucho más pequeño y con funciones distintas: a veces ilustran el texto, a veces son el objeto didáctico principal, a veces sirven para desarrollar una destreza específica, etc. A caballo entre unos manuales y otro, se sitúa *Español en 2º* con imágenes en blanco y negro, y color; diferentes tamaños en los inputs; y funciones que van de la mera decoración a la explotación didáctica, si bien ésta, cuando existe, es muy concisa y limitada.

○ A grandes rasgos, vemos que la mayoría de las imágenes que aparecen en los manuales *se adecuan* al tema del ocio, son *motivadoras* para los alumnos y son *coherentes* en su unidad.

En cuanto a la *adecuación* -imágenes acordes al tema del ocio- aparece generalizada en los cuatro manuales, si bien, en *La pratique de l'espagnol* podemos interpretar algún input visual como menos adecuado, por ejemplo los referidos a un accidente de tráfico o a la imposición de una multa. Con ello, los autores posiblemente quieren mostrar las consecuencias negativas que acarrea el ocio mal entendido, lo cual iría en consonancia con el compromiso social o ético que caracteriza al manual.

Motivadoras resultan aquellas imágenes cargadas de humor, que presentan personajes con los que pueden identificarse los aprendientes, o que ofrecen situaciones o lugares atractivos, bien sea por lo que se evocan o por cercanía con su cultura. Sin embargo, encontramos en *¿Adónde?* y en *Español en 2º* algunas imágenes que resultan menos motivadoras para los aprendientes, pues no se corresponden con su edad (un juguete excesivamente infantil y bastante desfasado), o en ellas se reflejan espacios un tanto lúgubres (una España profunda y rural); En cambio, las más atractivas y sugerentes las encontramos en *Español para progresar*, pues aparecen personajes cercanos al alumnado por su edad, por sus aficiones, por el empleo del tiempo libre, etc., o bien son espacios bastante próximos a su cultura.

Entendemos por *coherentes*, las imágenes que mantienen alguna relación, por mínima que sea, con el texto o con la actividad a la que acompañan, ya sea como ilustración del texto, ya sea como objeto de explotación didáctica *per se*, etc. Si estableciésemos una gradación de coherencia, podríamos decir que el manual *¿Adónde?* es el que presenta mayor desconexión entre los textos y las ilustraciones, pues muchas de éstas cumplen únicamente una función decorativa. Le sigue *La pratique de l'espagnol*, en

el que los inputs visuales son coherentes y, generalmente, aportan información relacionada con el texto al que acompañan, si bien no suele haber una explotación didáctica de dicha imagen. Ya en *Español en 2º* aparecen imágenes que vehiculan algún objetivo didáctico, así encontramos alguna explotación didáctica de ciertos inputs visuales, aunque ésta suele ser mínima y van dirigida, en su mayor parte, a desarrollar una sola destreza. En cambio, en *Español para progresar* la coherencia es mayor, pues los inputs visuales integran diferentes funciones: así, a veces sirven de motivación o acercamiento al objetivo didáctico, o incluso se convierten en el objeto didáctico que se va a trabajar; otras, ayudan a la adquisición de vocabulario o a la comprensión de conceptos culturales diferentes, etc.

7.1.3. ¿Qué imagen de la cultura se transmite?

○ ¿Se trata de una visión actual?

Para dar respuesta a esta pregunta nos hemos centrado en el *abanico temporal* que nos sirve para analizar el grado de actualidad de las imágenes de los manuales, y poder así corroborar si los aspectos socioculturales que en ellas se reflejan son acordes o no con el momento en que se están utilizando estos manuales.

Concretamente los dos primeros manuales editados a principios de los setenta recogen tanto fotografías como viñetas realizadas en torno a esos años. Ahora bien, el primer manual *La pratique* presenta imágenes de diferentes ámbitos (cine y teatro en la ciudad, seguridad vial en las carreteras, playas y flamenco como atractivo turístico, motociclismo como afición) lo que da idea de una sociedad actual, diversa y cambiante, acorde al inicio de los años setenta en España. Mientras que *¿Adónde?* presenta imágenes también actuales -la autora afirmaba en el prefacio del manual que las fotos habían sido tomadas el año anterior en España-, sin embargo la mayoría reflejan una sociedad rural y anclada en la tradición (partida de cartas en la taberna del pueblo, comida campestre, etc.) como si no hubiese evolucionado en muchos años la imagen de los aspectos socioculturales españoles. Además, resultan todavía más desfasadas porque, si bien el manual *¿Adónde?* se publicó en los setenta, en realidad cuando se utilizó en las aulas marroquíes fue, sobre todo, en la década de los ochenta, con lo cual resultaban doblemente desfasadas. Además ese desfase es particularmente significativo si tenemos en cuenta que España en esos años había gozado de un cambio político que había impregnado de

modernidad todos los ámbitos de la vida del país, incluidos, por supuesto, los aspectos socioculturales.

No obstante, el manual que menor número de inputs visuales actuales presenta es *Español en 2º*. La mitad de ellos se pueden catalogar como atemporales y tienen que ver casi siempre con la arquitectura del arte islámico. En cuanto a los catalogados como actuales, es cierto que lo son en apariencia, sin embargo, como veremos más adelante, por alguno de ellos ya han pasado más de dos décadas.

En el manual *Español para progresar*, la gran mayoría de los inputs son actuales, incluso muy actuales, pues algunos de ellos podemos datarlos sólo unos meses antes de la edición del manual. Teniendo en cuenta que este manual se publica en 2006, las imágenes ofrecen una visión de los aspectos socioculturales hispanos muy próxima al momento actual.

De todo ellos podemos concluir que los inputs visuales más *actuales* pertenecen al primer y al último manual, esto es, *La pratique de l'espagnol* (años setenta) y *Español para progresar* (década del 2000) y, en consecuencia, son éstos los manuales que ofrecen a los aprendientes una visión de los aspectos socioculturales hispanos más acorde con el momento en el que se utilizan.

○ *¿Imagen monocultural o intercultural?*

Acorde con los criterios que marcamos en el *abanico espacial*, nos interesa destacar si las imágenes reflejan un ámbito hispánico, ya sea Hispanoamérica, ya sea España; o un ámbito hispano-marroquí, que es el caso que se nos presenta con algunos inputs que resultan inclasificables en una sola cultura.

◇ Del primer bloque, ámbito hispánico, es preciso señalar que sólo tres inputs visuales se ocupan de Hispanoamérica y pertenecen al manual *Español para progresar*; esto quiere decir que en el resto de manuales no encontramos ni una sola imagen de Hispanoamérica. Por tanto, hasta la década actual, la imagen de los aspectos socioculturales hispánicos referidos al ocio, que reciben los alumnos marroquíes de segundo año de español, es exclusivamente de España, por lo que Hispanoamérica aparece completamente ignorada.

◇ Las imágenes que hemos clasificado como hispanomarroquíes son aquellas en las que los aspectos socioculturales de ambos países aparecen entremezclados y podríamos hablar

de espacio intercultural; así ocurre, por ejemplo, con las dos fotos de “Mehdí, el torero musulmán” que ya hemos comentado; un personaje de *Las mil y una noches*; la palabra *libro* en árabe en el cartel de la Feria del Libro de Madrid; la invitación para asistir a un espectáculo hispano en Marruecos, etc. Es preciso insistir en que todas ellas aparecen en los dos últimos manuales que son los que han sido concebidos para aprendientes marroquíes, por lo que inevitablemente el contexto tiene que influir de alguna manera.

La intención de mediación entre las dos culturas, cuando la hay, se aprecia en que suele haber un paralelismo en las imágenes seleccionadas. Esto es, en muchos casos un mismo hecho contiene características hispanas y marroquíes, lo que fomenta la reflexión del alumno en materia intercultural y provoca que llegue a sus propias conclusiones sobre las diferencias y las similitudes entre la sociedad y la cultura hispana y la marroquí.

○ ¿Relevante? ¿Estereotipada?

◇ La mayoría de las imágenes analizadas presenta un alto porcentaje de *relevancia en la cultura hispánica*, pues casi todos los inputs visuales seleccionados como relevantes representan una actividad de ocio que es conocida, seguida o realizada por una gran parte de la población. Así los inputs son relevantes porque reflejan aficiones artísticas como el baile, la música, el cine, la lectura, los toros, etc., o deportes y juegos como el fútbol, el motociclismo o juegos de mesa como el dominó, las cartas, etc., o actividades turísticas como ir a la playa, visitar monumentos, museos, etc. Lo mismo podría decirse, aunque en menor medida porque aparecen menos, de los inputs visuales *relevantes en la cultura marroquí*. Además, podríamos hablar incluso de inputs *relevantes en cualquier cultura*, nos referimos a aquellos que son consecuencia de la globalización o la homogeneización de los pueblos, tales como los que reflejan los medios de comunicación o las nuevas tecnologías.

En conclusión, podemos decir que la *relevancia en la cultura hispánica* aparece en todos los manuales. En cambio *la relevancia en cultura marroquí* la encontramos, como es lógico, sólo en los últimos manuales, esto es, los publicados en Marruecos y dirigidos a un público marroquí; pues los anteriores -*La Pratique de l'espagnol* y *¿Adónde?*- tenían un marcado carácter francófono e iban destinados a estudiantes franceses. Por último, los inputs *relevantes en cualquier cultura*, aparecen casi exclusivamente en *Español para progresar*, lo que es lógico si tenemos en cuenta que el desarrollo de las nuevas tecnologías es muy actual.

◇ En general, cuando nos referimos al ocio, los *estereotipos hispánicos* más conocidos son el flamenco, el turismo y los toros. Efectivamente, estos también aparecen en los manuales analizados, sin embargo, no siempre se tratan de la misma forma. Así, en el primer manual, *La pratique de l'espagnol*, aparecen las playas de la Costa Brava y el flamenco del “Sacromonte granaíno” como atractivos turísticos, pero son presentados con ciertos toques de modernidad o incluso nos atreveríamos a decir que en su tratamiento se percibe cierta crítica social que lo aleja del simple estereotipo.

Por su parte, *¿Adónde?*, manual utilizado en los ochenta, muestra estereotipos menos generalizados, y casi exclusivos del ámbito rural, como puede ser “echar la partida”. Aunque también encontramos en este manual, como estereotipo que no pertenece al mundo del ocio, pero cuya figura es típica y exclusiva de los aspectos socioculturales de España, “la Benemérita”, es decir, la figura de la Guardia Civil. Quizá la ausencia de estereotipos relativos al ocio, como los toros y el flamenco, tan de moda en el momento de la publicación del manual, sea intencionada, pues en otras unidades de *¿Adónde?* aparecen estos temas tratados de manera muy crítica e incluso se llega a ridiculizar el hecho de que España se promocione por sus tópicos fuera de sus fronteras.

El tercer manual, *Español en 2º*, pese a editarse en los noventa ofrece una imagen estereotipada del flamenco que posiblemente tenía muy poco que ver con la percepción que en ese momento se tenía de este arte en España. Lo mismo habría que decir del turismo, donde se sigue dando una imagen de la Costa del Sol que tiene más que ver con la década de los setenta que con la España de los noventa. Se da por tanto, una imagen de España bastante estereotipada y anclada en el pasado.

Por último, *Español para progresar*, es el que más inputs dedica a estos estereotipos *genuinamente* hispánicos: flamenco y toros. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se observa una revisión y actualización de esta temática, por lo que la imagen no podemos considerarla propiamente como estereotipada. Así, el torero que aparece en el manual es joven y musulmán, y las imágenes del flamenco ya no son reproducciones de ambientes pequeños y cerrados, como eran las Cuevas del Sacromonte y las peñas flamencas, sino que, en consonancia con los cambios y fusiones que está viviendo el flamenco, aparece en escenarios grandes y abiertos. También es necesario indicar que el único estereotipo latinoamericano que aparece lo encontramos en este manual: una pareja afrocubana bailando salsa.

○ *¿Imagen de cultura en movimiento o anclada en la tradición?*

Ya hemos dicho reiteradamente que las imágenes del manual *La Pratique* muestran una sociedad española en continuo cambio. No se puede decir lo mismo de *¿Adónde?* en el que abundan los inputs que muestran una España tradicional y rural (partida de cartas en la taberna, romería, guardia civil...). También *Español en 2º* ofrece una imagen, quizá menos rural que el anterior, pero igualmente estática y parcial de los aspectos socioculturales hispanos. Son inputs que podrían haber resultado novedosos unos años antes, pero que de ninguna manera están reflejando los cambios y el dinamismo que se está viviendo en España en los años noventa, que es cuando se edita el manual. Por último, el manual *Español para progresar* contiene el mayor porcentaje de imágenes que reflejan una cultura dinámica, es decir, son inputs visuales actuales, diversos espacial y temáticamente hablando, y que dan una imagen de los aspectos socioculturales bastante fiel a la realidad hispánica y cercana al alumno marroquí. Estos inputs no tienen sólo un carácter informativo, sino que también parecen destinados a provocar la reflexión de los aprendientes y el acercamiento de los pueblos. Se busca, pues, el intercambio cultural.

7.2. Consideraciones finales sobre los manuales

Para terminar estas conclusiones, subrayamos lo que nos ha resultado más significativo de cada manual:

La Pratique de l'espagnol en l'ère. Responde a una concepción estructuralista y como tal, los aspectos socioculturales, aunque aparecen, apenas forman parte del proceso de aprendizaje. Las imágenes seleccionadas -fotografías en blanco y negro de gran calidad, y viñetas muy actuales- ilustran los contenidos de la unidad y aportan información, dando una visión de los aspectos cotidianos -“cultura a secas”- de una España en ebullición, en continuo proceso de cambio. Además se aprecia una implicación fuerte por parte de los autores en mostrar estas imágenes de cultura en movimiento y poco estereotipadas. Así, aparecen tópicos hispanos barnizados de crítica social que reflejan una cierta apertura a la modernidad. Para finalizar, quizá sea significativo señalar que los colores de la portada de *La Pratique de l'espagnol* reflejen la bandera republicana, esto puede haber sido algo circunstancial o fortuito, pero dado el carácter crítico del manual probablemente tuviera

una intencionalidad y un posicionamiento frente a la dictadura que en esos momentos se estaba viviendo en España.

¿Adónde? Responde también a una concepción estructuralista e igualmente los aspectos socioculturales no forman parte del proceso de aprendizaje. De la misma manera, sus imágenes se limitan a la fotografía en blanco y negro y a las viñetas; y aunque están en consonancia con el tema, apenas mantienen relación con los inputs textuales a los que acompañan. La imagen de los aspectos socioculturales -“cultura a secas”- relativos al ocio se limitan al mundo rural, a una España triste y anclada en la tradición que no parece resultar muy motivadora para los aprendientes; y más aún si tenemos en cuenta que este manual se utiliza en Marruecos en los años ochenta, es decir, una década después de su publicación.

El primer manual editado en Marruecos y destinado a aprendientes marroquíes es *Español en 2º* (década de los noventa). Responde a una metodología, en parte estructural, en parte comunicativa. Y esta tendencia ecléctica va a caracterizar a todo el manual. Así, encontramos imágenes en blanco y negro y en color; inputs visuales meramente decorativos e inputs con implicaciones pedagógicas en la unidad; contenidos pertenecientes a la “cultura con mayúsculas” y otros referidos a la “cultura a secas”; España, espacio para que otros pueblos disfruten del ocio, y España, cultura que sabe disfrutar de su tiempo de ocio, etc. Ahora bien, todo ello parece presentarse en perfecto equilibrio, sólo que, a nuestro entender, ese equilibrio es sólo aparente; pues las imágenes están bastante desfasadas y no dan una imagen real de la España de ese momento. Por otra parte, los inputs visuales que podrían calificarse como interculturales, más bien habría que entenderlos como exposición de aspectos culturales hispanos que son comunes a la cultura marroquí. Por tanto, se da una visión limitada y poco estimulante para la reflexión sobre lo diferente. Así pues, la imagen que de los aspectos socioculturales hispanos se ofrece es poco actual, estática y tradicional.

Por último, *Español para progresar*, es el manual más reciente, y se decanta ya por un enfoque comunicativo. En él los aspectos socioculturales presentan una diversidad amplia, y los inputs visuales son muy variados: fotografía, dibujos, carteles, anuncios, folletos, etc. En cuanto a la visión que se transmite, ya hemos indicado que responde a una sociedad actual, diversa, cambiante y consumidora de ocio. Los aspectos socioculturales que se constatan como hispánicos abarcan a España y a Hispanoamérica, e incluso se tiene en

cuenta el contexto al que va dirigido: Marruecos. Asimismo se ofrecen estereotipos hispanos, pero actualizados, revisados, e incluso barnizados con toques de interculturalidad; encaminados sin duda a fomentar la reflexión en el aprendiente, y en consecuencia, a provocar el acercamiento de los pueblos.

7.3. Implicaciones pedagógicas de este trabajo

En este trabajo hemos analizado los aspectos socioculturales relativos al ocio que aparecen en estos cuatro manuales. Ahora bien, para que el aprendiente pueda entender los contenidos socioculturales que se transmiten a través de los inputs visuales, se requiere un periodo de sensibilización en el que el papel del profesor será fundamental para que los alumnos puedan apreciar esa información sociocultural que se pretende transmitir. Esta sensibilización a la imagen y a lo sociocultural contribuye, sin duda, a que el alumno vaya progresivamente siendo aprendiente autónomo, fomente su faceta como agente social y como mediador intercultural.

Por eso sería interesante analizar ahora qué imagen de los aspectos socioculturales hispanos ha permanecido en los estudiantes marroquíes de español de estas cuatro décadas; y en qué medida las imágenes, los manuales, los profesores u otros aspectos, que en esta memoria no se han contemplado, han contribuido a ello. Sería esta nueva investigación nuestra implicación pedagógica en un trabajo de campo posterior.

➤ 8. BIBLIOGRAFÍA

- AREIZAGA, E. (2003). “La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera” *Texto de Didáctica de la Lengua y de la Literaturas*, Nº 34: 27-43.
- BARCELÓ MORTE, L. (2006). “Los estereotipos de género en los manuales ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto publicados en España entre 2003-2004”. *Redele*, Nº 6.
- BENYAYA, Z. (2006). *La enseñanza del español en la secundaria marroquí: Aspectos fonéticos, gramaticales y léxicos. Materiales didácticos*. Granada. Universidad de Granada.
- BENYAYA, Z. (2006). “La enseñanza del español en la secundaria marroquí: Aspectos fonéticos, gramaticales y léxicos”. *Redele*, Nº 11.
- BERMEJO FERNÁNDEZ, M. y SOLANO LUCAS, Mª D. (2002). “El mundo árabe, cultura y lengua. Implicaciones al proceso educativo” *Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos*. Impartido en Murcia el 18 de febrero de 2002.
- BORDIEU, P. (1992). *Le marché linguistique. Questions de sociologie*. Paris. Editions de Mounir.
- BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.
- CASADO VELARDE, M. (1991). *Lenguaje y cultura*, Madrid. Editorial Síntesis.
- CUADRADO, Ch., DÍAZ, Y., MARTÍN, M. (1999). *Las imágenes en la clase de ELE*. Madrid. Edelsa.
- COMISIÓN NACIONAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1993). *El español en 2º*. Rabat: Imprimerie El Maarif Al Jadida.

- CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid. Anaya.
- DABÈNE, L. (1972). *¿Adónde?* Paris: Librairie Armand Colin.
- DONDIS, DONDIS A. (1976). "La sintaxis de la Imagen. Introducción al Alfabeto Visual". Barcelona. Gustavo Gili.
- EL KHOUTABI, M. (2005). "Breve historia de la enseñanza de la lengua y cultura españolas en el sistema educativo marroquí". *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos* N° XV: 67-70.
- FARÍAS FARÍAS, M. (2005). "Multimodalidad, lenguaje y aprendizajes". *Contribuciones científicas y tecnológicas*. N° 133: 26-31.
- FERNÁNDEZ, M. C. (2004). "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dirs.). Madrid: SGEL: 715-734.
- FERNÁNDEZ SUZOR, C. (1993). "Los centros culturales y el Instituto Cervantes en Marruecos" *Presencia cultural de España en el Magreb: pasado y presente de una relación cultural "sui generis" entre vecinos Mediterráneos*, Madrid, MAPFRE. 169-174.
- GALINDO MERINO, M. (2006). "La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas Lenguas", *Revista Interlingüística*.
- GARCÍA, P. (2004). "Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua". Documento disponible en <http://www.ub.es/filhis/culturele/pgarcia.html>.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A (1992). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GONZÁLEZ CASADO, P. (2002). "Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa" en *Forma, Interculturalidad*. N° 4, Madrid: SGEL: 63- 86.

- GUILLÉN, C. 2004. “Los contenidos culturales”. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- HERMOSO, A. (2004). *La importancia del input visual en los manuales de ELE*. Dirigida por la Profesora Olga Juan. Madrid. Universidad Antonio Nebrija.
- IGLESIAS CASAL, I. (1997). “Diversidad cultural en el aula de e/le: la interculturalidad como desafío y como provocación” *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, (Alcalá de Henares).
- IGLESIAS CASAL, I. (1999). “Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo”. *Boletín de ASELE*, 21: 13-30.
- KARMOUDI, L. (1991) “La enseñanza del español en Marruecos” *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos*. 1: 37-39.
- KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Arnold.
- LA CHARTE (2000) Ministère de l'Éducation Nationale. Rabat.
- LEVIER (2000). *Charte nationale d'éducation et formation*. Commission Spéciale Education Formation, Royaume du Maroc.
- LIBERAL TRINIDAD, A. (2008). “Visión de la sociedad y la cultura hispanas en el manual *Español para Dialogar*”. *Redele*, Nº 9. Documento disponible en <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2008/AntoniaLiberal.shtml>
- LÓPEZ GARCÍA, M^a P. (2002). “Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural”. *Frecuencia L*. 20: 12-15.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007). *El mundo estudia español*. Madrid. Subdirección General de Cooperación Internacional. <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/elmundo.shtml>.

- MIQUEL, L. y SANS, N. (1992). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Cable*, 9. Documento disponible en http://formespa.rediris.es/revista/miquel_sans.htm
- MIQUEL, L. (1997). “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”, *Frecuencia L*, 5: 3-14.
- MIQUEL, L. (2005). “La subcompetencia sociocultural”. *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- MORALES, O. A. y LISCHINSKY, A. (2008). “Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España”. *Discurso & Sociedad*, Vol. 2(1): 115-152.
- MORENO LÓPEZ, I. (2006). “La enseñanza de la cultura en la clase de ELE” *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares: 593-598.
- MOUSTAOU, A. (2004). “Conflicto lingüístico y política lingüística en Marruecos: una propuesta de análisis” ponencia presentada en el congreso *Diversidad lingüística, sostenibilidad y paz Barcelona. (Forum 2004 Barcelona)*.
- MUÑOZ SÁNCHEZ-BRUNETE, J. (2003). “La enseñanza del español en los países del Magreb. Datos generales” Madrid. *Anuario del Instituto Cervantes 2003*.
- OLIVERAS, À. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid. Edinumen.
- ORTÍ TERUEL, R. (2004). “Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes”. *Revista electrónica de estudios Filológicos*, VIII.
- OUNANE, A. (2005). “El español en los países árabes”. *I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo: FIAPE.

- PERALES, F. J. y JIMÉNEZ, J. d. D. (2002). “Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto”. *Enseñanza de las ciencias*, 20(3): 369-396.
- PORTA SANTOS, L. (2006). “La imagen de España en los manuales de ELE”. *Enciclopedia Virtual, Elenet*. 2.
- POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal. I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- PROJET DE CHARTE NATIONALE D'EDUCATION ET DE FORMATION (1999). Royaume du Maroc Comisión Spéciale Education Formation.
- RODRIGO ALSINA, M. (2000). *Identitats i comunicació intercultural*. Valencia. Edicions 3 i 4.
- RODRÍGUEZ ABELLA, R. M (2004). *El componente cultural en algunos manuales de español para italianos*. Verona: Universidad de Verona.
- ROLDÁN, M. (2005). “El español en el contexto sociolingüístico marroquí: Evolución y perspectivas (I) *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos*. XV (Vol. I):
- ROLDÁN, M. (2006). “El español en el contexto sociolingüístico marroquí: Evolución y perspectivas (II) *Aljamía Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos*. XVII.
- RUIZ, M. E. (2004). *Contenidos culturales en métodos de ELE y en manuales de cultura y civilización española*. Madrid.
- SERGHINI, A. (2005). “La evolución del español en la enseñanza secundaria marroquí: Breve recorrido histórico, estado actual y perspectivas” en *Cuadernos de Rabat*, 13. Rabat: Consejería de Educación, Embajada de España en Marruecos.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (2004). “La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante”, *Revista redELE*, 0, Madrid.

- S'HOULI, A, RAMDANE, F. JARIF, S. (2005). *Español para Dialogar*. Casablanca: Imprimerie El Maarif Al Jadida.
- S'HOULI, A, RAMDANE, F. JARIF, S. (2006). *Español para Progresar*. Casablanca: Imprimerie El Maarif Al Jadida.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- VALENCIA, R. (2004). *Marruecos: parámetros sociales, políticos y económicos y perspectivas de cooperación*. Documento de Discusión 1. Madrid: Centro de estudios de Cooperación al Desarrollo (CECOD).
- VALLS, R. (2008). "Las imágenes de la Guerra de la Independencia en los manuales escolares de historia (1900-2007)". *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 56: 22-34.
- VAN DIJK, T. A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. SAGE Publications.
- VAN EK, P. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*, Estrasburgo: Council of Europe.
- VASSEUR, M.T. (2006). "Las culturas en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Confrontaciones, articulaciones, choques. Cuestiones para la formación de los docentes en contextos multilingües". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 42. Barcelona: 13-29.
- VILLÉGIÉ, J., MOLINA, F., MOLLO, C. (1972). *La pratique de l'espagnol en l'ère*. Paris: Hatier.
- VV.AA. (1998). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- VV.AA. (1999). *Lengua y cultura en el aula de E/LE*. Madrid: SGEL.
- VV.AA. (2006). *Diseños Didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza española*. Granada: Universidad de Granada.

ANEXO I

LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN PREMIÈRE

	La pratique. Evasiones. Pág 36 y 37. Ref 1
Ubicación	
Tipología formal	Foto en blanco y negro
Temática sociocultural	- La vida diaria: Ocio: turismo - Leng corporal: postura
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual
Abanico espacial	Sin indicio
Adecuación y coherencia	- Se adecua al tema. -Motivador -Coherente en su unidad
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: sí Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de cultura en movimiento: sí

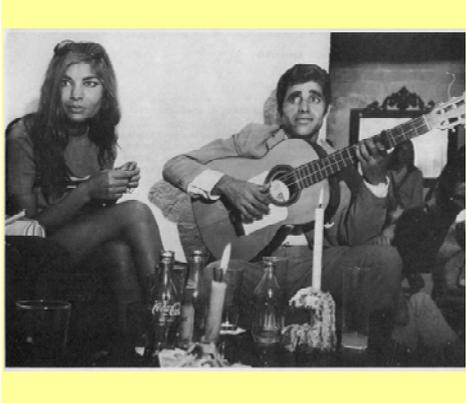


Observaciones Aunque no hay un indicio claro, parece una playa por las butacas de mimbre y el cesto de playa.; además los personajes que aparecen en la foto están en bañador y hay un pie de foto que dice "Cuando calienta el sol..." y sigue la canción: "aquí en la playa".
Como hipótesis podría tratarse de la Costa Brava, pues en la página 191 aparece una tabla de fotografías y la correspondiente a esta página 36 se puede leer: "Catala Roca".
La foto ocupa algo más de una página y comparte espacio con un poema de Alberti: "Anhelos" cuya temática gira en torno al mar. De ahí su adecuación al tema del ocio entendido como relax o descanso cerca de la playa, y su coherencia con la unidad: anuncia el tema e ilustra el poema.

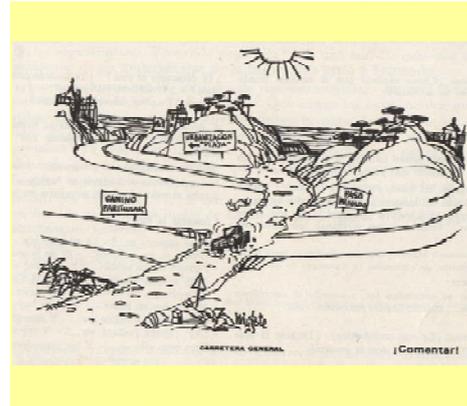
Ubicación	La pratique. Evasiones. Pág 39. Ref 2
Tipología formal	Foto en blanco y negro
Temática sociocultural	- La vida diaria: Ocio (turismo, vacaciones en la playa) - Leng corporal: posturas - Las convenciones sociales: vestidos
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual
Abanico espacial	Sin indicio
Adecuación y coherencia	- Se adecua al tema. - Motivador - Coherente en su unidad
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: sí Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de cultura en movimiento: sí



Observaciones	<p>Se trata de una escena de playa en la que aparecen varios personajes en bañador tomando el sol y posando para la foto que hace otro personaje.</p> <p>El pie de foto que dice "Recuerdo del veraneo". Existe una explotación didáctica exclusiva de la foto: "Comentar la foto" y todo ello se encuadra en la primera etapa de la unidad "Turismo sentimental". La foto acompaña a un texto de Eduardo Tijeras (El vino del sábado) titulado "Todo fue un sueño", con el que sólo comparte la temática del mar como lugar para el relax, para distendirse...</p> <p>Tener en cuenta que en el texto se alude al erotismo, al vino, a la embriaguez de ambas cosas...; tabúes actuales en la cultura marroquí.</p>
----------------------	--

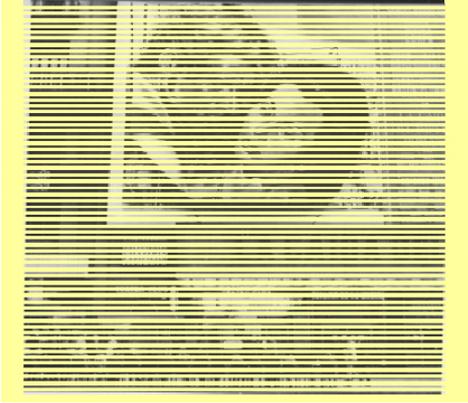
	La pratique. Evasiones. Pág 41. Ref 3	
Ubicación		
Tipología formal	Foto en blanco y negro	
Temática sociocultural	Vida diaria: Ocio, afic (música). turismo/Leng corporal: posturas, gestos/Valores, creencias...: tradición y cambio social, minorías étnicas,.../El comport ritual: cante, baile	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual	
Abanico espacial	Espacio hispano. España.	
Adecuación y coherencia	- Se adecua al tema. -Motivador -Coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: sí Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de cultura en movimiento: sí	
Observaciones	<p>Se trata de una escena de flamenco. Aparece un guitarrista con una guitarra española. Junto a él una mujer que también parece gitana, vestida con minifalda (moda de los 60 y 70) y grandes gafas de sol. El pie de foto que dice "Gitanos sofisticados".La foto acompaña a un texto de J.M. Sanjuán (Requiem por todos nosotros) titulado "Typical Spanish". Existe una explotación didáctica exclusiva de la foto: "Comentar la foto" y todo ello se encuadra en la etapa 12: "Lo artificial".</p> <p>El texto trata de "la fiesta española en honor de las misses", y en él se alude al flamenco como música típicamente española que escuchan como parte de un espectáculo aquellos que no entienden nada de flamenco: los turistas. Es una crítica. Aparece junto a las bebidas de la mesa: cocacola, suepsss, un paquete de cigarrillos típicamente españoles, se trata del tabaco negro: Ducados</p> <p>Como hipótesis podría tratarse de las cuevas del Sacromonte (de ahí las velas) en Granada, famosas por sus espectáculos de flamenco. En ellas se mantienen ese folklore gitano como "producto" turístico, representa ese cliché vivo y permanente de la Granada turística que sigue teniendo en el Sacromonte uno de sus lugares más característicos.</p>	

	La pratique. Evasiones. Pág 43. Ref 4
Ubicación	
Tipología formal	Dibujo humorístico (Mingote)
Temática sociocultural	- Las condiciones de vida: niveles de vida - Los valores, las creencias, las actitudes: humor
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual
Abanico espacial	Espacio hispano. España.
Adecuación y coherencia	- Se adecua al tema. - Motivador - Coherente en su unidad
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de cultura en movimiento: sí



Observaciones

Se trata de un dibujo humorístico firmado por Mingote. Acompaña a un texto inserto en el "Descanso quinto" titulado "El camping de ayer y hoy," con el que tiene poca, por no decir ninguna, relación. El texto comenta la impresión que deben tener los gitanos del nuevo fenómeno del camping, como si su nomadismo se hubiese lavado la cara e institucionalizado. Su explotación didáctica es "Comentar", como el resto de dibujos humorísticos. Aunque no puede encuadrarse exactamente en la temática del ocio, sin embargo es una consecuencia del mismo, pues el turismo "bestial" de los 60/70 en España acarreó situaciones como las que se critican en el dibujo: caminos particulares y pasos privados en excelente estado y carreteras generales en un estado lamentable, llenas de baches como dibuja Mingote. Puede resultar motivadora al alumno porque la crítica social le lleva a la reflexión. Antonio Mingote Barrachina dibujante, escritor, académico de la lengua y periodista español. Mingote gozaba ya en los 70 de un reconocido prestigio como humorista gráfico, pues trabajaba en periódicos de tirada nacional (ABC) y incluso sus dibujos eran reproducidos y traducidos para ser publicados en prensa extranjera (The New York Times)

Ubicación	La pratique. Evasiones. Pág 45. Ref 5	
Tipología formal	Foto en blanco y negro.	
Temática sociocultural	Vida diaria: ocio (aficiones: cine)/Leng corporal: proxém, gestos/Valores,...: artes: el cine/teatro/Convenciones sociales: aperitivos, bebidas /Comportam. ritual: comp. público	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual. Posterior a 1964, momento en el que se estrena esta película.	
Abanico espacial	Espacio hispano. España Todos los carteles y anuncios están en castellano.	
Adecuación y coherencia	- Se adecua al tema. - Motivador - Coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de cultura en movimiento: sí	
Observaciones	<p>Se trata de una foto ante un cine en el que se anuncia con un gran cartel la proyección de la película: La caída del Imperio Romano, película que se estrena en 1964; así que suponemos que se trata de una imagen de unos años después cuando se estrena en España o en algún país latinoamericano.</p> <p>(Todos los anuncios están en español. Por ejemplo: "Palacio del Restaurante. Cafetería. Pastelería. Fiambres" Ante la fachada de este enorme cine y en la acera de la calle hay unos veladores donde la gente está sentada tomando algo. También aparecen transeúntes por la acera. El pie de foto que dice "El imperio del cine". La foto acompaña a un texto de N. Girón (Vivir en el Madrid de hoy) titulado "Pluriempleo y televisión". Existe una explotación didáctica exclusiva de la foto: "Comentar la foto" y todo ello se encuadra en la etapa 13 del manual: "Fascinación de las pantallas".</p> <p>El texto trata de cómo ha influido la llegada de la televisión en la sociedad española y los cambios que ha provocado. También se anuncia, en este caso en el Teatro Club de al lado la representación: "Proceso a cuatro monjas"</p>	

Ubicación	La pratique. Evasiones. Pág 47. Ref 6
Tipología formal	Foto en blanco y negro.
Temática sociocultural	- La vida diaria: ocio (deportes, motociclismo) - Leng corporal: posturas - Convenciones sociales: vestido
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.
Abanico espacial	Sin indicio
Adecuación y coherencia	- Se adecua al tema. - Motivador - Coherente en su unidad
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de cultura en movimiento: sí



Observaciones

El pie de foto que dice "A todo gas".

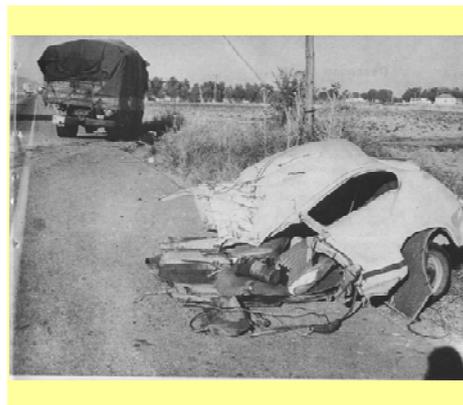
La foto acompaña a un texto de J.M. Sanjuán (Réquiem por todos nosotros) titulado "Batir una marca" Existe una explotación didáctica exclusiva de la foto: "Comentar la foto" y todo ello se encuadra en el apartado de la etapa 14: "Velocidad".

El texto al que acompaña la fototrata del gusto por la velocidad y sus graves consecuencias: muertes.

La foto destaca a un motorista corriendo a toda velocidad. Parece que se trata de una competición deportiva, pues aparece con el número 28.

Es relevante esta imagen porque en estos años en España hay mucha afición al motociclismo, debida sobre todo a que un español Angel Nieto era campeón del mundo en dos categorías: 50 y 125 cc. (En 1969 fue por primera vez campeón del mundo y en el año de edición de este manual fue doblemente campeón en cada una de las categorías ya mencionadas)

Ubicación	La pratique. Evasiones. Pág 49. Ref 7
Tipología formal	Foto en blanco y negro.
Temática sociocultural	- Valores, creencias, actitudes: seguridad (vial)
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.
Abanico espacial	Sin indicio
Adecuación y coherencia	- No se adecua al tema. - No es motivador - Coherente en su unidad
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de cultura en movimiento: sí



Observaciones

El pie de foto que dice "Vaya trastazo".

La foto acompaña a un texto de L Goytisolo (Las afueras) titulado "Yo frené, frené..." Existe una explotación didáctica exclusiva de la foto: "Comentar la foto" y todo ello se encuadra en la etapa 15: "Accidentes."

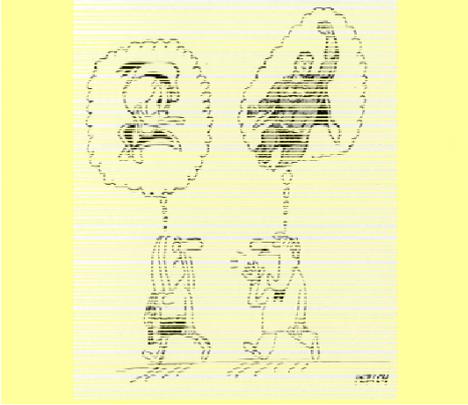
El texto al que acompaña la foto trata de un accidente de tráfico, exactamente un atropello. La foto recoge imágenes tras un accidente en el que están implicados un turismo y un camión; el primero yace en la cuneta: siniestro total; el camión está unos metros más adelante, cerca de él tb en la cuneta parece apreciarse un cuerpo en el suelo.

Es preciso señalar que por entonces se empieza a hablar en España de las tres causas de muertes más generalizadas entre la población: corazón, cáncer y carretera. De hecho, el parque móvil empieza a ampliarse, pero aún la seguridad vial es bastante precaria: estado lamentable de las carreteras, falta de señalizaciones, escasa educación vial, etc.

Ubicación	La pratique. Evasiones.Pág 51.Ref 8	
Tipología formal	Dibujo humorístico de Mingote	
Temática sociocultural	-Valores, creencias, actitudes: seguridad (vial), humor, cultura religiosa	
Abanico temporal	Con marca temporal.Actual.	
Abanico espacial	Espacio hispano: España "Felicidades" en español	
Adecuación y coherencia	- No se adecua al tema. - Es motivador -Coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano:no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de cultura en movimiento: sí	
Observaciones	<p>Se trata de un dibujo humorístico firmado por Mingote, en el que un policía y el ángel de la guarda ponen una multa a un conductor.</p> <p>Su explotación didáctica es "Comentar", como el resto de dibujos humorísticos.</p> <p>Antes de llegar al dibujo humorístico, encontramos dos textos:</p> <p>El primero pertenece al guión de la magnífica película de J.A. Bardem: "Muerte de un ciclista"; el segundo es un poema de Jorge Guillén dedicado a la muerte absurda, como todas, en accidente de tráfico de A. Camus. Todo ello conforma el "Descanso sexto".</p> <p>Aunque no puede encuadrarse exactamente en la temática del ocio, sin embargo como el dibujo anterior, puede ser considerado como una consecuencia del abuso del ocio, en este caso la excesiva velocidad, el gusto por correr.</p> <p>Antonio Mingote Barrachina dibujante, escritor, académico de la lengua y periodista español, gozaba ya en los 70 de un reconocido prestigio como humorista gráfico, pues trabajaba en periódicos de tirada nacional (ABC) y incluso sus dibujos eran reproducidos y traducidos para ser publicados en prensa extranjera (The New York Times)</p>	

ANEXO II

¿ADÓNDE ?

Ubicación	Adónde. Diversiones. Pág 73. Ref 9	
Tipología formal	Dibujo humorístico de Perich	
Temática sociocultural	- La vida diaria: el ocio (aficiones: medio comunic TV)/Leng corporal: gestos/Valores, creenc. actit...: humor. Relac personales: entre sexos	
Abanico temporal	Con marca temporal.Actual.	
Abanico espacial	Espacio hispano: España .	
Adecuación y coherencia	- Se adecua al tema. - Es motivador -Coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de cultura en movimiento: sí	
Observaciones	<p>Se trata de un dibujo humorístico firmado por Perich. Junto al dibujo aparece esta frase del mismo autor: "... Cada uno en su casa y la televisión en la de todos...". Con ambos inputs se inicia la unidad didáctica 5: Diversiones.</p> <p>En el dibujo aparecen personajes de dibujos animados: pato Donald y Superman, conocidos en todo el mundo gracias a la llegada de la televisión. Son por tanto inputs relativos al ocio.</p> <p>Jaume Perich Escala, escritor, dibujante y humorista catalán popularmente conocido como "Perich", fue el traductor en España de series francesas como Astérix el Galo. En 1966 publicó su primer cómic en prensa, en diarios como "La Soli", "El Correo Catalán", "La Vanguardia" y "El Periódico de Cataluña". En cuanto a la imagen que nos ocupa destacar que en 1971 escribió "Autopista", recopilación de aforismos, frases cortas y juegos de palabras más o menos políticas aparecidas en periódicos y se convirtió en el libro más vendido del año.</p>	

Ubicación	Adónde. Diversiones. Pág 78. Ref 10	
Tipología formal	Fotografía en blanco y negro	
Temática sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> -La vida diaria: actividades de ocio: medios de comunicación - Leng corporal: posturas -Comportam. ritual: comp de los espectadores 	
Abanico temporal	Con marca temporal.Actual.	
Abanico espacial	Sin indicio, aunque recuerda a la decoración de la España de los 70, con el papel pintado decorando la estancia, y los niños viendo la tele en grupo. Quizá estén en un bar,	
Adecuación y coherencia	<ul style="list-style-type: none"> - Se adecua al tema. - Es motivador - Coherente en su unidad 	
Visión de la cultura que se transmite	<p>Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de cultura en movimiento: sí</p>	
Observaciones	<p>Se trata de una escena en la que cinco niños miran la televisión. Cuatro están sentados de manera relajada y el quinto permanece de pie y mira a la cámara. Es posible que el espacio sea un bar, pues la televisión está situada en alto para que puedan verla todos y también porque aún no había demasiados televisores en cada casa, sobre todo en las zonas rurales, de ahí que vayan al bar a verla. Insistir en que el bar, en España, es un espacio de socialización, sobre todo en zonas rurales. Equivale a un café en Marruecos (donde sí se diferencia entre bar -se venden y se consume alcohol y es tabú- y café -apto para todos los públicos, no se sirve alcohol-).</p> <p>La imagen acompaña al texto: "Queridos oyentes". Conversación de una familia en torno al tema de la televisión: sus programas preferidos, el cambio social que ha supuesto la llegada de la misma, etc. Después siguen los "Ejercicios", dentro de ellos hay un apartado: "Temas de debate o de composición", todo ello gira en torno al tema de la televisión.</p>	

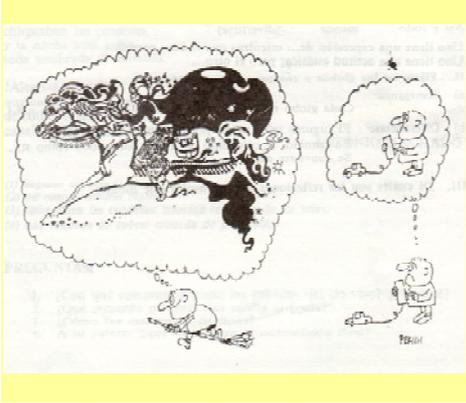
	Adónde. Diversiones. Pág 80. Ref 11	
Ubicación		
Tipología formal	Fotografía en blanco y negro	
Temática sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - La vida diaria: comida. - Leng corporal: posturas - Convenciones sociales: comidas camp/vestido - Comportam. ritual: celebración 	
Abanico temporal	Con marca temporal.Actual.	
Abanico espacial	Sin indicio	
Adecuación y coherencia	<ul style="list-style-type: none"> - Se adecua al tema. - No es motivador - No es coherente en su unidad 	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de cultura en movimiento: no	
Observaciones	Se trata de una escena en la que aparecen varios personajes en un bosque en torno a una barbacoa, en ella se están asando sardinas. La imagen remite a la España de los 70: la mujer con el bambo, junto a ella, un hombre con la garrota en la mano, ... La foto representa una sardinada de un domingo al aire libre y los textos hablan de la llegada de la televisión: Invasión de la imagen...; Pastores de hoy...; ¡Viva la "vaca roja"!; Diversiones pueblerinas...; Fiesta de toros en Madrid. Por lo tanto, se encuadra en el apartado de Documentación, pero ninguno de los textos cercanos a la foto tienen relación con ella. Parece un input meramente decorativo.	

	Adónde. Diversiones. Pág 81. Ref 12	
Ubicación		
Tipología formal	Fotografía en blanco y negro	
Temática sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - La vida diaria: act.de ocio, aficiones, juego - Leng corporal: posturas - Conven sociales: conv relativa al comportam, el vestido (boina asociada a la gente de pueblo). 	
Abanico temporal	Con marca temporal.Actual.	
Abanico espacial	Sin indicio, aunque recuerda a la decoración de la España de los 70, la pared con papel pintado. Pie de foto: en la taberna	
Adecuación y coherencia	<ul style="list-style-type: none"> - Se adecua al tema. - No es motivador. - No es coherente en su unidad 	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: sí Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de cultura en movimiento: no	
Observaciones	<p>Se trata de una escena en la que cuatro hombres mayores juegan a las cartas en torno a una mesa, un quinto mira el juego; parece que la escena se desarrolla en una taberna. Si nos fijamos en el espacio, este recuerda al de la foto 10 (mismo papel pintado decorando la pared). A propósito de ello, hay que señalar que ambas son una muestra excelente de "tradicción y modernidad", cómo los viejos siguen apegados a la tradición -jugar a las cartas- y los más jóvenes optan por el cambio -llegada de la televisión-; y todo conviviendo en el mismo espacio público.</p> <p>Esta foto se encuadra en el apartado de Documentación, pero ninguno de los textos cercanos a la foto tienen relación con ella. Parece un input meramente decorativo.</p> <p>Así la foto representa una afición común en España entre los hombres, especialmente en las zonas rurales: jugar a las cartas en una taberna; mientras que los textos hablan de la llegada de la televisión:: Invasión de la imagen...; Pastores de hoy...; ¡Viva la "vaca roja"!; Diversiones pueblerinas...; Fiesta de toros en Madrid.</p>	

Ubicación	Adónde. Diversiones. Pág 85. Ref 13	
Tipología formal	Fotografía en blanco y negro	
Temática sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - La vida diaria: activ de ocio, aficiones, pintura - Valores, creenc.: arte: pintura - Leng corporal: posturas - Convenc sociales: uniforme de la G Civil. 	
Abanico temporal	Con marca temporal.Actual.	
Abanico espacial	Espacio hispánico. España. Presencia de la Benemérita. Parece Ávila.	
Adecuación y coherencia	<ul style="list-style-type: none"> - Se adecua al tema. - No es motivador. - No es coherente en su unidad 	
Visión de la cultura que se transmite	<p>Relevancia en la cultura hispana: sí</p> <p>Relevancia en la cultura marroquí: no</p> <p>Imagen estereotipo hispano: no</p> <p>Imagen estereotipo marroquí: no</p> <p>Imagen de cultura en movimiento: no</p>	
Observaciones	<p>Se trata de una escena en la que un pintor está ante su caballete pintando el paisaje que tiene enfrente. Tres personajes se han parado a mirarlo: una adolescente, una señora vestida de negro y un guardia civil. Llama la atención que el guardia civil aparezca solo, pues la Benemérita siempre va en pareja Al fondo del paseo se ven transeúntes caminando. El espacio junto a la muralla recuerda a Ávila.</p> <p>Esta foto se encuadra en el apartado de Documentación, pero ninguno de los textos cercanos a la foto tienen relación con ella. Parece un input meramente decorativo. Así la foto representa una afición particular (la pintura) y los textos hablan de la llegada de la televisión: Invasión de la imagen...; Pastores de hoy...; ¡Viva la "vaca roja"!; Diversiones pueblerinas...; Fiesta de toros en Madrid. Se trata de un cuerpo de seguridad específicamente español creado por el Duque de Ahumada a mediados del siglo XIX. En los años 70, la presencia de la Benemérita es en muchos sitios asociado al franquismo, al miedo y la represión.</p>	

ANEXO III

ESPAÑOL EN 2º

Ubicación	Español en 2º. ¡A divertirse! Pág153. Ref 14	
Tipología formal	Dibujo humorístico de Perich	
Temática sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - La vida diaria: activ. de ocio, aficiones: juego -Valores, creencias, actitudes: tradición y cambio social. /Humor 	
Abanico temporal	Con marca temporal.Actual.	
Abanico espacial	Espacio hispánico. España. Dibujo de Perich. (alusión a la cultura árabe)	
Adecuación y coherencia	<ul style="list-style-type: none"> - Se adecua al tema. - Es motivador -Es coherente en su unidad 	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: sí Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de cultura en movimiento: sí	
Observaciones	<p>Se trata de un dibujo humorístico de Perich. Aparecen dos imágenes para contrastar los juguetes de antes y los de ahora, y cómo el poder de la imaginación está por encima del juguete en sí.</p> <p>Suponemos que la elección de este dibujo de Perich no es fortuita, pues el valor positivo en este dibujo aparece en mayor tamaño y sobre todo representa una figura del mundo árabe, recuerda a un personaje de las Mil y una noches, cabalgando en un corcel blanco.</p> <p>Existe además una explotación didáctica del dibujo humorístico de Perich en la página siguiente: Analiza y comenta el dibujo. incluso el texto siguiente es un poema de A. Machado titulado "Pegasos, lindos pegasos".</p> <p>Se puede hablar de interculturalidad.</p>	

	Español en 2º. ¡A divertirse! Pág156. Ref 15	
Ubicación		
Tipología formal	Dibujo documental.	
Temática sociocultural	- La vida diaria: actividades de ocio, aficiones: juego infantil	
Abanico temporal	Sin marca temporal	
Abanico espacial	Sin indicio	
Adecuación y coherencia	- Se adecua al tema. - No es motivador. - Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: no Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de cultura en movimiento: no	
Observaciones	<p>Se trata de un dibujo documental y ornamental: un juguete infantil y aunque está realmente en consonancia con el tema de la unidad y parece coherente, pues ayuda al alumno a identificar el contenido del texto al que acompaña: "Cada carácter un juego", sin embargo su función termina ahí, no hay ninguna explotación didáctica más.</p> <p>Parece un juguete tradicional de ahí que lo calificuemos como imagen estática.</p>	

Ubicación	Español en 2º. ¡A divertirse! Pág159. Ref 16	
Tipología formal	Otros: Fotograma de la película	
Temática sociocultural	- La vida diaria: actividades de ocio, aficiones: cine - Valores, creencias, actitudes: Arte: cine	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual. 1980	
Abanico espacial	Espacio hispano. España	
Adecuación y coherencia	- Se adecua al tema. - Es motivador - Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de cultura en movimiento: sí	
Observaciones	Es un fotograma de la película de Carlos Saura: Deprisa, deprisa. de 1980. La imagen se limita a acompañar la sinopsis de la película. No hay ninguna explotación didáctica del fotograma.	

	Español en 2º. ¡A divertirse! Pág164. Ref 17
Ubicación	
Tipología formal	Dibujo: caricatura
Temática sociocultural	- La vida diaria: actividades de ocio.
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.
Abanico espacial	Espacio hispano. España. Radio 80
Adecuación y coherencia	- Se adecua al tema. - Es motivador. - Es coherente en su unidad
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de cultura en movimiento: sí
Observaciones	Se trata de una guía del ocio de la emisora de radio "Radio 80". En ella se ofrecen diferentes opciones de ocio a los oyentes (cine, viajes, deportes, música, humor, etc.) Existe una pequeña explotación didáctica del input visual, centrada sobre todo en la comprensión lectora y, en menor medida, en la expresión oral.



	Español en 2º. ¡A divertirse! Pág166. Ref 18	
Ubicación		
Tipología formal	Otros: Cartel	
Temática sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - La vida diaria: actividades de ocio: deporte - Leng corporal: posturas . Convenciones sociales: vestido 	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.	
Abanico espacial	Espacio hispano. España.	
Adecuación y coherencia	<ul style="list-style-type: none"> - Se adecua al tema. - Es motivador - Es coherente en su unidad 	
Visión de la cultura que se transmite	<p>Relevancia en la cultura hispana: sí</p> <p>Relevancia en la cultura marroquí: no</p> <p>Imagen estereotipo hispano: no</p> <p>Imagen estereotipo marroquí: no</p> <p>Imagen de cultura en movimiento: sí</p> <p>Se trata de un cartel anunciador de alguna posible actuación de la gimnasta rítmica Susana Mendizábal, que fue mejor deportista femenina. del año 1979.</p> <p>Existe una pequeña explotación didáctica del input visual. (comprensión lectora y expresión escrita)</p>	
Observaciones		

Ubicación	Español en 2º. ¡A divertirse! Pág167/8. Ref 19	
Tipología formal	Dibujo. Tira cómica de Zipi y Zape del dibujante español Escobar	
Temática sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - La vida diaria: actividades de ocio: comic - Valores, creencias, actitudes: humor 	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.	
Abanico espacial	Espacio hispano. España.	
Adecuación y coherencia	<ul style="list-style-type: none"> - Se adecua al tema.. - Es motivador - No es coherente en su unidad 	
Visión de la cultura que se transmite	<p>Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de cultura en movimiento: sí</p>	
Observaciones	<p>Se trata de una tira cómica de Escobar titulada "Oh, el fútbol", protagonizada por Zipi y Zape. No existe ninguna explotación didáctica de la misma, ninguna instrucción dirigida al aprendiz. José Escobar Saliente, (Barcelona, 22 de octubre de 1908) fue un autor de historietas español que firmaba como Escobar. Está considerado uno de los más importantes humoristas del tebeo español de todos los tiempos. Entre 1947 y 1948 crea, para la revista Pulgarcito, sus personajes más recordados, los gemelos Zipi y Zape y el eterno hambriento Carpanta, símbolo de las penurias económicas de la posguerra española.</p>	

Ubicación Español en 2º. ¡A divertirse! Pág169. Ref. 20

Tipología formal Otros: mapa de España y Marruecos

Temática sociocultural
- Vida diaria: actividades de ocio: turismo
- Valores, creencias y actitudes: países, estados y pueblos extranjeros

Abanico temporal Sin marca temporal.

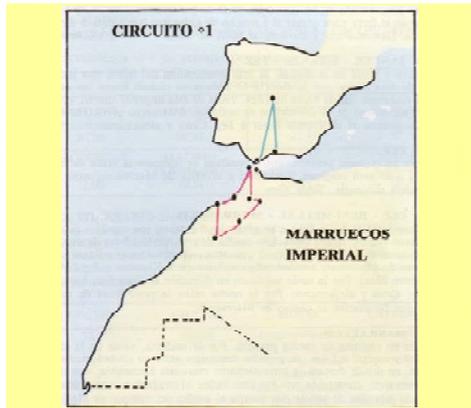
Abanico espacial Espacio hispanomarroquí

Adecuación y coherencia
- Se adecua al tema..
- Es motivador
- Sí es coherente en su unidad

Visión de la cultura que se transmite
Relevancia en la cultura hispana: sí
Relevancia en la cultura marroquí: sí
Imagen estereotipo hispano: no
Imagen estereotipo marroquí: no
Imagen de la cultura en movimiento: no

Esta imagen encabeza la actividad que sigue en las páginas posteriores; se trata de un circuito turístico por el Marruecos Imperial, partiendo de Madrid hasta llegar a Marraquech.

Observaciones Es significativo que en el mapa de España exista una separación entre España y Francia, pero no así entre España y Portugal, de ahí puede deducir el aprendizaje que toda la península Ibérica es España. Igualmente las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla no aparecen, ni tampoco las Canarias. Del mismo modo, el mapa marroquí abarca Marruecos y todo el Sáhara, tema polémico y tabú del que hablaremos en las conclusiones.



	Español en 2º. ¡A divertirse! Pág173. Ref 21
Ubicación	
Tipología formal	Fotografía en color
Temática sociocultural	- Vida diaria: actividades de ocio: turismo - Valores, creencias y actitudes: artes (arquitectura) ; cultura regional
Abanico temporal	Sin marca temporal.
Abanico espacial	Espacio hispano. España. Sevilla.
Adecuación y coherencia	- Se adecua al tema. - Es motivador - Sí es coherente en su unidad
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: no

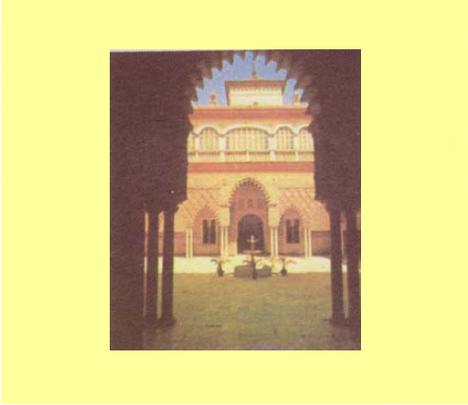


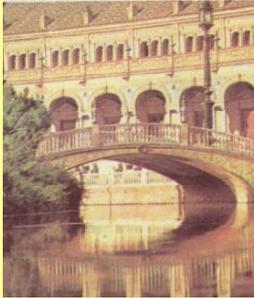
Esta imagen y las siguientes forman parte de la actividad anterior propuesta: Circuito Turístico por Andalucía partiendo de la capital marroquí, Rabat.

Es significativo que casi todas las imágenes tienen que ver con la arquitectura árabe, como es el caso que nos ocupa: La Giralda de Sevilla.

Todas estas imágenes relativas a la arquitectura mudéjar en Andalucía, las calificamos como "cultura en movimiento: no" porque dan una imagen de Andalucía monotemática y arraigada a la tradición, como si la arquitectura en Andalucía no hubiese evolucionado desde la época nazarí, o como si no existiese otro tipo de artes en los que poder recrearse durante este circuito turístico. Es decir, se podría haber combinado la Giralda de Sevilla con el Teatro "Falla" de Cádiz.

Observaciones

	Español en 2º. ¡A divertirse! Pág173. Ref 22	
Ubicación		
Tipología formal	Fotografía en color	
Temática sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - Vida diaria: actividades de ocio: turismo - Valores, creencias y actitudes: artes (arquitectura) ; cultura regional 	
Abanico temporal	Sin marca temporal.	
Abanico espacial	Espacio hispano. España. Sevilla	
Adecuación y coherencia	<ul style="list-style-type: none"> - Se adecua al tema. - Es motivador. - Sí es coherente en su unidad 	
Visión de la cultura que se transmite	<p>Relevancia en la cultura hispana: sí</p> <p>Relevancia en la cultura marroquí: no</p> <p>Imagen estereotipo hispano: no</p> <p>Imagen estereotipo marroquí: no</p> <p>Imagen de la cultura en movimiento: no</p> <p>Esta imagen (junto a otras de la misma temática) forma parte de la actividad anterior propuesta: Circuito Turístico por Andalucía partiendo de la capital marroquí, Rabat.</p> <p>Es significativo que casi todas las imágenes tienen que ver con el arte islámico, como es el caso que nos ocupa: Real Alcázar de Sevilla, prototipo de arquitectura mudéjar.</p>	
Observaciones		

	Español en 2º. ¡A divertirse! Pág173 Ref 23	
Ubicación		
Tipología formal	Fotografía en color	
Temática sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - Vida diaria: actividad de ocio: turismo - Valores, creencias y actitudes: artes (arquitectura) ; cultura regional 	
Abanico temporal	Sin marca temporal.	
Abanico espacial	Espacio hispano. España. Sevilla	
Adecuación y coherencia	<ul style="list-style-type: none"> - Se adecua al tema.. - Es motivador. - Sí es coherente en su unidad 	
Visión de la cultura que se transmite	<ul style="list-style-type: none"> Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: no 	
Observaciones	<p>Esta imagen (junto a otras de la misma temática) forma parte de la actividad anterior propuesta: Circuito Turístico por Andalucía partiendo de la capital marroquí, Rabat.</p> <p>Se trata de la Plaza de España, encargada al arquitecto Aníbal González para la Exposición Iberoamericana del año 1929 (inaugurada por su majestad el rey Alfonso XIII). La obra comenzó en 1914, terminándola en 1928 el arquitecto Vicente Traver tras la dimisión de Aníbal González como arquitecto director en 1926.</p> <p>Tiene forma semicircular (200 metros de diámetro) que simboliza el abrazo de España y sus antiguas colonias y mira hacia el río como camino a seguir hacia América. Está decorada con en ladrillo visto, mármol y cerámica dándole un toque renacentista y barroco en sus torres.</p>	

Español en 2º. ¡A divertirse! Pág174. Ref 24

Ubicación

Tipología formal

Fotografía en color

Temática sociocultural

- Vida diaria: ocio: turismo
- Valores, creencias y actitudes: artes (arquitectura); cultura regional

Abanico temporal

Sin marca temporal.

Abanico espacial

Espacio hispano. España. Córdoba

Adecuación y coherencia

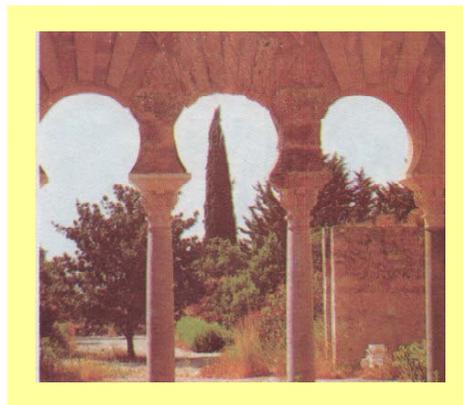
- Se adecua al tema.
- Es motivador.
- Sí es coherente en su unidad

Visión de la cultura que se transmite

- Relevancia en la cultura hispana: sí
- Relevancia en la cultura marroquí: no
- Imagen estereotipo hispano: no
- Imagen estereotipo marroquí: no
- Imagen de la cultura en movimiento: no

Esta imagen (junto a otras de la misma temática) forma parte de la actividad anterior propuesta: Circuito Turístico por Andalucía partiendo de la capital marroquí, Rabat.

Es significativo que casi todas las imágenes tienen que ver con el arte islámico como es el caso que nos ocupa: Alcázar de Córdoba.



Español en 2º. ¡A divertirse! Pág174. Ref 25

Ubicación

Tipología formal

Fotografía en color

Temática sociocultural

- Vida diaria: actividades de ocio: turismo
- Valores, creencias y actitudes: artes (arquitectura); cultura regional

Abanico temporal

Sin marca temporal.

Abanico espacial

Espacio hispano. España. Córdoba

Adecuación y coherencia

- Se adecua al tema.
- Es motivador
- Sí es coherente en su unidad

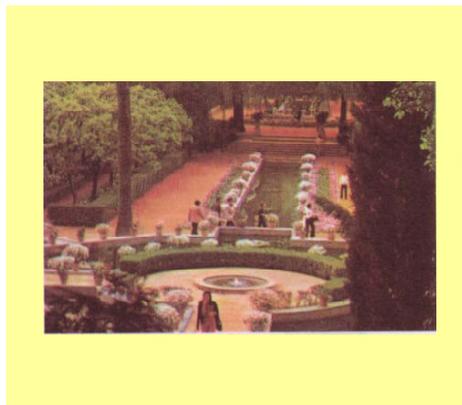
Visión de la cultura que se transmite

Relevancia en la cultura hispana: sí
Relevancia en la cultura marroquí: no
Imagen estereotipo hispano: no
Imagen estereotipo marroquí: no
Imagen de la cultura en movimiento: no

Esta imagen (junto a otras de la misma temática) forma parte de la actividad anterior propuesta: Circuito Turístico por Andalucía partiendo de la capital marroquí, Rabat.

Observaciones

Es significativo que casi todas las imágenes tienen que ver con el arte islámico, como es el caso que nos ocupa: Alcázar de los Reyes cristianos, conjunto sobrio, con magníficos jardines y patios de tradición mudéjar.



	Español en 2º. ¡A divertirse! Pág174. Ref 26	
Ubicación		
Tipología formal	Fotografía en color	
Temática sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - Vida diaria: ocio: turismo - Valores, creencias y actitudes: artes (arquitectura); cultura regional 	
Abanico temporal	Sin marca temporal.	
Abanico espacial	Espacio hispano. España. Córdoba	
Adecuación y coherencia	<ul style="list-style-type: none"> - Se adecua al tema. - Es motivador. - Sí es coherente en su unidad 	
Visión de la cultura que se transmite	<p>Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: no</p> <p>Esta imagen (junto a otras de la misma temática) forma parte de la actividad anterior propuesta: Circuito Turístico por Andalucía partiendo de la capital marroquí, Rabat.</p> <p>Es una calle típicamente cordobesa. Recuérdese la famosa fiesta popular de los patios de Córdoba; esta decoración es, por tanto, típica de la ciudad.</p>	
Observaciones		

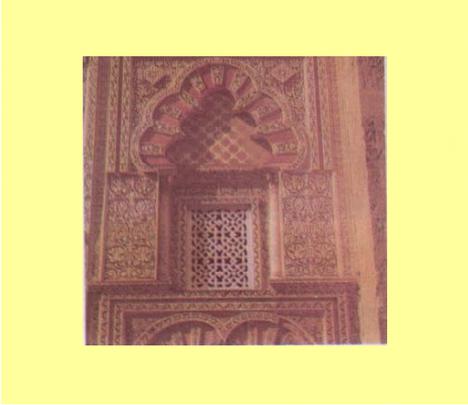
	Español en 2º. ¡A divertirse! Pág175. Ref 27
Ubicación	
Tipología formal	Fotografía en color
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio: turismo - Valores, creencias y actitudes: artes (arquitectura); cultura regional
Abanico temporal	Sin marca temporal.
Abanico espacial	Espacio hispano. España. Córdoba
Adecuación y coherencia	- Se adecua al tema. - Es motivador. - Sí es coherente en su unidad
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: no



Esta imagen (junto a otras de la misma temática) forma parte de la actividad anterior propuesta: Circuito Turístico por Andalucía partiendo de la capital marroquí, Rabat.

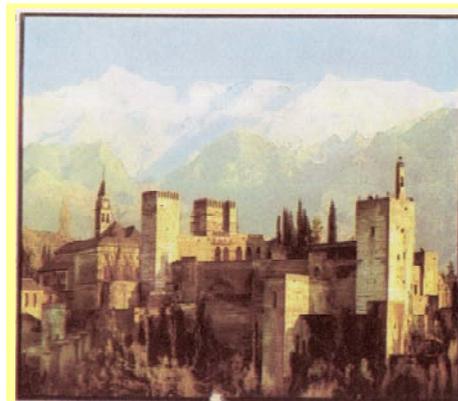
Es significativo que casi todas las imágenes tienen que ver con el arte islámico, como es el caso que nos ocupa: Córdoba

La antigua mezquita de Córdoba (España), convertida en el siglo XIII en la actual Catedral de Santa María Córdoba, constituye el monumento más importante de la arquitectura hispano-musulmana, junto a la Alhambra. Fue la tercera mezquita más grande del mundo, por detrás de las de Casablanca y La Meca ya que tiene una superficie de 23.400 metros cuadrados.

	Español en 2º. ¡A divertirse! Pág175. Ref 28	
Ubicación		
Tipología formal	Fotografía en color	
Temática sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - Vida diaria: ocio: turismo - Valores, creencias y actitudes: artes (arquitectura); cultura regional 	
Abanico temporal	Sin marca temporal.	
Abanico espacial	Espacio hispano. España. Córdoba	
Adecuación y coherencia	<ul style="list-style-type: none"> - Se adecua al tema. - Es motivador. - Sí es coherente en su unidad 	
Visión de la cultura que se transmite	<p>Relevancia en la cultura hispana: sí</p> <p>Relevancia en la cultura marroquí: no</p> <p>Imagen estereotipo hispano: no</p> <p>Imagen estereotipo marroquí: no</p> <p>Imagen de la cultura en movimiento: no</p>	
Observaciones	<p>Esta imagen (junto a otras de la misma temática) forma parte de la actividad anterior propuesta: Circuito Turístico por Andalucía partiendo de la capital marroquí, Rabat.</p> <p>Es significativo que casi todas las imágenes tienen que ver con el arte islámico, como es el caso que nos ocupa: la mezquita de Córdoba. La antigua mezquita de Córdoba (España), convertida en el siglo XIII en la actual Catedral de Santa María Córdoba, constituye el monumento más importante de la arquitectura hispano-musulmana, junto a la Alhambra. Fue la tercera mezquita más grande del mundo, por detrás de las de Casablanca y La Meca y que tiene una superficie de 23.400 metros cuadrados.</p>	

	Español en 2º. ¡A divertirse! Pág175. Ref 29	
Ubicación		
Tipología formal	Fotografía en color	
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio: turismo - Valores, creencias y actitudes: artes (arquitectura) ; cultura regional	
Abanico temporal	Sin marca temporal.	
Abanico espacial	Espacio hispano. España. Córdoba	
Adecuación y coherencia	- Se adecua al tema. - Es motivador - Sí es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: no	
Observaciones	<p>Esta imagen (junto a otras de la misma temática) forma parte de la actividad anterior propuesta: Circuito Turístico por Andalucía partiendo de la capital marroquí, Rabat.</p> <p>Es significativo que casi todas las imágenes tienen que ver con el arte islámico, como es el caso que nos ocupa: detalle del artesanado de la Mezquita de Córdoba.</p> <p>La antigua mezquita de Córdoba (España), convertida en el siglo XIII en la actual Catedral de Santa María Córdoba, constituye el monumento más importante de la arquitectura hispano-musulmana, junto a la Alhambra. Fue la tercera mezquita más grande del mundo, por detrás de las de Casablanca y La Meca ya que tiene una superficie de 23.400 metros cuadrados.</p>	

	Español en 2º. ¡A divertirse! Pág176. Ref 30
Ubicación	
Tipología formal	Fotografía en color
Temática sociocultural	- Vida diaria: actividades de ocio:turismo - Valores, creencias y actitudes: artes (arquitectura); cultura regional
Abanico temporal	Sin marca temporal.
Abanico espacial	Espacio hispano. España. Granada- La Alhambra
Adecuación y coherencia	- Se adecua al tema. - Es motivador. - Sí es coherente en su unidad
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana:sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano:no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: no



Esta imagen (junto a otras de la misma temática) forma parte de la actividad anterior propuesta: Circuito Turístico por Andalucía partiendo de la capital marroquí, Rabat.

Es significativo que casi todas las imágenes tienen que ver con el arte islámico, como es el caso que nos ocupa: La Alhambra

La Alhambra es una ciudad palatina andalusí situada en Granada (España). Se trata de un rico complejo palaciego y fortaleza (alcazar o al-Ksar) que alojaba al monarca y a la corte del Reino de Granada nazarí. Su verdadero atractivo, como en otras obras musulmanas de la época, son los interiores, cuya decoración está entre las cumbres del arte islámico.

	Español en 2º. ¡A divertirse! Pág176. Ref 31	
Ubicación		
Tipología formal	Fotografía en color	
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio: aficiones: baile/ Turismo/ Leng corporal: posturas/ Valores, creenc, act: cult reg./artes (flamen)/ Conv sociales: vestido de flamenca./Comportam. ritual: espectáculo	
Abanico temporal	Sin marca temporal.	
Abanico espacial	Espacio hispano. España. Granada . Tablao flamenco	
Adecuación y coherencia	- Se adecua al tema. - Es motivador. - Sí es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: sí Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: no	
Observaciones	Esta imagen (junto a otras de la misma temática) forma parte de la actividad propuesta: Circuito Turístico por Andalucía partiendo de la capital marroquí, Rabat. La imagen recuerda a una peña flamenca por la decoración de la pared con cuencos de cobre, la reja en la ventana, la silla de enea. Aparece una bailaora y un palmero. Se aprecian las cabezas del público.	

Español en 2º. ¡A divertirse! Pág177. Ref 32

Ubicación

Tipología formal

Fotografía en color

Temática sociocultural

- Vida diaria: ocio: turismo
- Valores, creencias y actitudes: artes (arquitectura); cultura regional

Abanico temporal

Sin marca temporal.

Abanico espacial

Espacio hispano. España. Granada

Adecuación y coherencia

- Se adecua al tema.
- Es motivador
- Sí es coherente en su unidad

Visión de la cultura que se transmite

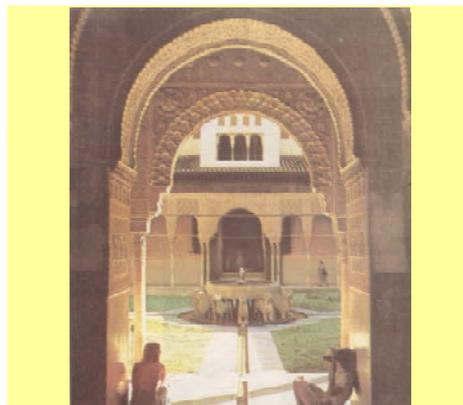
- Relevancia en la cultura hispana: sí
- Relevancia en la cultura marroquí: no
- Imagen estereotipo hispano: no
- Imagen estereotipo marroquí: no
- Imagen de la cultura en movimiento: no

Esta imagen (junto a otras de la misma temática) forma parte de la actividad anterior propuesta: Circuito Turístico por Andalucía partiendo de la capital marroquí, Rabat.

Observaciones

Es significativo que casi todas las imágenes tienen que ver con el arte islámico, como es el caso que nos ocupa: Patio de los leones de la Alhambra de Granada.

La Alhambra es una ciudad palatina andalusí situada en Granada (España). Se trata de un rico complejo palaciego y fortaleza (alcazar o al-Ksar) que alojaba al monarca y a la corte del Reino de Granada nazarí. Su verdadero atractivo, como en otras obras musulmanas de la época, son los interiores, cuya decoración está entre las cumbres del arte islámico.



Español en 2º. ¡A divertirse! Pág178. Ref 33

Ubicación

Tipología formal

Fotografía en color

Temática sociocultural

- Vida diaria: ocio: turismo
- Valores, creencias y actitudes: cultura regional

Abanico temporal

Sin marca temporal.

Abanico espacial

Espacio hispano. España. Málaga

Adecuación y coherencia

- Se adecua al tema.
- Es motivador
- Sí es coherente en su unidad

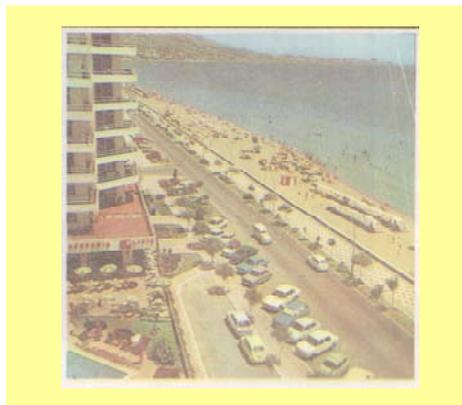
Visión de la cultura que se transmite

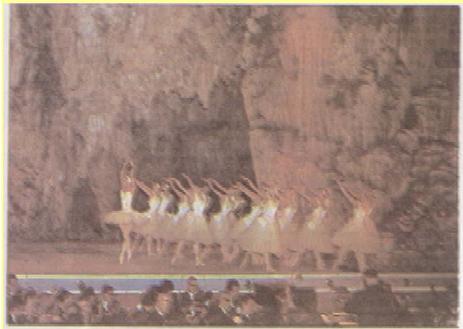
- Relevancia en la cultura hispana: sí
- Relevancia en la cultura marroquí: no
- Imagen estereotipo hispano: sí
- Imagen estereotipo marroquí: no
- Imagen de la cultura en movimiento: no

Esta imagen (junto a otras) forma parte de la actividad anterior propuesta: Circuito Turístico por Andalucía partiendo de la capital marroquí, Rabat.

Observaciones Esta es la única imagen de Andalucía que se refiere a su mayor atractivo turístico: la playa y el microclima de la Costa del Sol.

Nos parece que no da una imagen de cultura en movimiento, pues ya en los años 90, la Costa del Sol no era el único referente turístico en Andalucía, sino que había una parte de la población que reclamaba otro tipo de turismo alternativo en las playas andaluzas, como puede ser el llevado a cabo en la Costa de la Luz en Cádiz o en el Cabo de Gata en Almería.



	Español en 2º. ¡A divertirse! Pág178. Ref. 34	
Ubicación		
Tipología formal	Fotografía en color	
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio: aficiones: baile. Turism/Leng corporal: posturas/Valores, creencias y actitudes: artes (ballet)/ Conven soc: vestido	
Abanico temporal	Sin marca temporal.	
Abanico espacial	Espacio hispano. España. Málaga. Nerja	
Adecuación y coherencia	- Se adecua al tema. - Es motivador. - Sí es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: no	
Observaciones	<p>Esta imagen y las anteriores forman parte de la actividad propuesta: Circuito Turístico por Andalucía partiendo de la capital marroquí, Rabat.</p> <p>Esta imagen muestra una actuación de ballet clásico en la Cueva de Nerja (Málaga). En principio, parece algo novedoso el hecho de aprovechar las cuevas para ofrecer espectáculos turísticos, sin embargo rastreando un poco en el tiempo vemos que la inauguración oficial de la Cueva de Nerja tuvo lugar en el mes de junio de 1960. Con éste motivo se organizó un festival de Ballet Clásico en el interior de la Cueva. En dicho evento, actuó la compañía francesa "La Tour de París", que interpretó "El Lago de los Cisnes" de Tchaikowsky, entre otros números.</p> <p>El Ballet y la ópera han sido durante algunos años las artes más representativas pero no las únicas, pues no se ha dejado de lado el flamenco ni otros estilos artísticos, nacionales e internacionales. Entre los años 1990 y 1996, figuras de primerísimo orden, tal como el genial Míslav Rostropovich. También el músico Yehudi Menuhin actuó en 1992. Otros muchos artistas e ilustres grupos pasaron por el escenario de la Cueva; en el 47º Festival se pudo disfrutar desde el Gospel al Flamenco. éste último con la actuación de José Mercé.</p>	

ANEXO

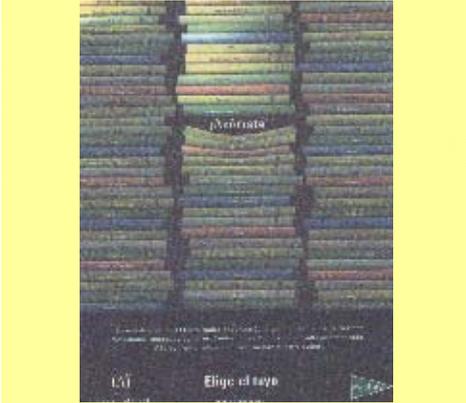
ESPAÑOL PARA PROGRESAR

Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 92. Ref. 35	<p>El diagrama muestra un círculo central con una bailadora de flamenco. Alrededor del círculo hay palabras clave: 'Español para progresar', 'Estructuras preferidas y justificaciones', 'Formas de datos', 'Transmitir un mensaje', 'Argumentar', 'Expresar opiniones y juicios', 'Leer y comentar una programación', 'Habilidades de dirección y después', y 'Habilidades de medios de comunicación'. Flechas conectan estas palabras con el círculo central.</p>
Tipología formal	Fotografía en color	
Temática sociocultural	Vida diaria: ocio: aficiones: baile flamenco/ Leng corporal: posturas/ Valores, creenc.y actit artes / Con social: vestido/ Comportamiento ritual: baile	
Abanico temporal	Sin marca temporal.	
Abanico espacial	Espacio hispano. España.	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: Sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: sí Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	Se trata de un un espectáculo de flamenco, en la imagen aparecen cuatro bailaoras en plena actuación. Es una imagen estereotipo de España, pero dinámica (Ya no parece ni una peña flamenca, ni las cuevas del Sacromonte, sino que parece un espectáculo para el gran público; esto coincide con la apertura del flamenco; apertura entendida, no sólo como arte que se fusiona con otras músicas y por tanto muestran una evolución y un cambio, sino como apertura al gran público.).	

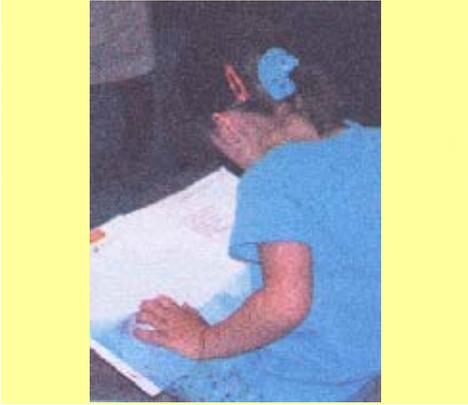
Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 93. Ref.36	
Tipología formal	Fotografía en color	
Temática sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - Vida diaria: ocio, deporte (fútbol) - Leng corporal: posturas - Las convenciones sociales: vestidos 	
Abanico temporal	Con marca temporal.Actual	
Abanico espacial	Espacio hispano. España. (En la camiseta del chaval vestido de negro puede leerse "Asturias")	
Adecuación y coherencia	<p>Se adecua al tema</p> <p>Es motivador para el aprendiz.</p> <p>Es coherente en su unidad</p>	
Visión de la cultura que se transmite	<p>Relevancia en la cultura hispana: sí</p> <p>Relevancia en la cultura marroquí: no</p> <p>Imagen estereotipo hispano: no</p> <p>Imagen estereotipo marroquí: no</p> <p>Imagen de la cultura en movimiento: sí</p>	
Observaciones	<p>Imágenes sobre las aficiones de los jóvenes españoles: ilustran las actividades en torno al "tiempo de ocio".</p> <p>En la imagen aparecen dos niños en un campo de fútbol. En una camiseta se puede leer Asturias (ámbito hispano).</p>	

Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 93. Ref. 37	
Tipología formal	Fotografía en color	
Temática sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - Vida diaria: ocio, deporte (ciclismo) - Leng corporal: posturas - Las convenciones sociales: vestidos 	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual	
Abanico espacial	Espacio hispano. España.	
Adecuación y coherencia	<p>Se adecua al tema</p> <p>Es motivador para el aprendiz.</p> <p>Es coherente en su unidad</p>	
Visión de la cultura que se transmite	<p>Relevancia en la cultura hispana: sí</p> <p>Relevancia en la cultura marroquí: no</p> <p>Imagen estereotipo hispano: no</p> <p>Imagen estereotipo marroquí: no</p> <p>Imagen de la cultura en movimiento: sí</p>	
Observaciones	<p>Imágenes sobre las aficiones de los jóvenes españoles: ilustran las actividades en torno al "tiempo de ocio".</p> <p>En otra un grupo de adolescentes en bicicleta listos para empezar a hacer deporte. Llevan casco (imagen actual)</p>	

Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 93. Ref. 38	
Tipología formal	Fotografía en color	
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio, medios de comunicación. - Leng corporal: posturas	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual	
Abanico espacial	Sin indicio	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: sí Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	Imágenes sobre las aficiones de los jóvenes españoles: ilustran las actividades en torno al "tiempo de ocio".. En la tercera podemos apreciar un "ciber" en el que aparecen dos personas frente al ordenador. Son por tanto actuales y de ámbito hispano.	

Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 94. Ref. 39	
Tipología formal	Otros: anuncio	
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio, aficiones: lectura - Valores creencias, actitudes: artes gráficas	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual	
Abanico espacial	Espacio hispano. España	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	Se trata de un anuncio relativamente reciente de El Corte Inglés en el que se invita al cliente a "asomarse" a la sección de cultura de esta cadena, típicamente española. El input cuenta con parte gráfica y parte escrita (en español). Esta imagen es el centro de la explotación didáctica. Es interesante destacar que existen actividades previas al tema de "la lectura" y otras centradas en el anuncio propiamente dicho, en las que se tiene en cuenta casi todas las destrezas: comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, interacción y autoevaluación	

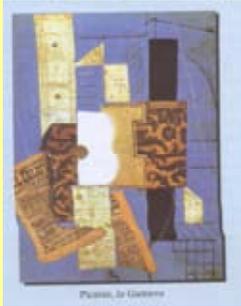
Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 95. Ref.40	
Tipología formal	Otros: Cartel de la Feria del libro de Madrid	
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio, aficione: lecturas - Valores creencias, actitudes: artes gráficas, pueblos,	
Abanico temporal	Con marca temporal.Actual. 2003	
Abanico espacial	Espacio hispano. España. Madrid	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: si Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	Cartel de la Feria del libro de Madrid 2003 que giró en torno a las culturas islámica, judía y cristiana. Interesante el input visual, pues en él aparecen en español, en árabe clásico y en hebreo la palabra libro. Su función es ilustrar el texto al que acompaña. En este caso consideramos que es motivadora para el aprendiz marroquí pues en el cartel aparecen letras en una de las lenguas oficiales de Marruecos como es el árabe clásico y precisamente Marruecos es de los pocos países en los que conviven estas tres culturas, aunque no en la misma proporción, claro. Podría hablarse de interculturalidad.	

Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 95. Ref. 41	
Tipología formal	Fotografía en color..	
Temática sociocultural	- Vida diaria: actividades de ocio, aficiones: lectura - Leng corporal: posturas	
Abanico temporal	Con marca temporal.Actual.	
Abanico espacial	Sin indicio.	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	Imagen que ilustra el texto. Es la imagen de una niña leyendo. En el pie de foto aparece la referencia de la lectura: Carlos Ruiz Zafón, La sombra del viento, Ed Planeta, 2004, pp 248-249 Ello es un indicio de actualidad del texto, aunque no tiene por qué serlo de la imagen.	

Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 96. Ref.42	
Tipología formal	Fotografía en color.	
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio: turismo:museo - Valores creencias, actitudes: arte (museo, escultura- música)	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.	
Abanico espacial	Espacio hispano. Gerona. Museo Dalí	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	Pie de foto: "La Cobla" teatro museo Dalí Figueras, Girona Museo dedicado enteramente al pintor Salvador Dalí, se inauguró a mediados de los 70. Se trata de un museo bastante peculiar y original que realmente da idea de actualidad y de cultura en movimiento. La foto incita al alumno a expresar su opinión a partir del cuestionario que aparece en el ejercicio, aunque no aparecen actividades específicas sobre la imagen.	

Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 97 Ref. 43	
Tipología formal	Fotografía en color.	
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio, aficiones (concierto de música)/ Leng corporal: posturas/ Valores creenc...arte: música/ Conv. sociales: traje de rockero/Comportam ritual: concierto de música	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.	
Abanico espacial	Sin indicio.	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	Imagen de un cantante de rock en plena actuación. Parece Bono del grupo irlandés U2. Ilustra el texto de Jordi Sierra I Fabra, El tiempo del olvido, Alba Editorial, pp 97-98. A pesar de tratarse de un cantante irlandés, optamos por calificar como relevante en la cultura hispánica porque en la sociedad actual los conciertos de cantantes de cualquier tipo de música son significativos e incluso imprescindibles. Está entre las actividades de ocio más motivadoras para los aprendices de esta edad.	

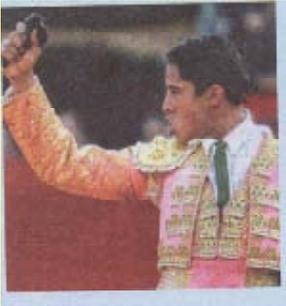
Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 97 Ref. 44	
Tipología formal	Fotografía en color.	
Temática sociocultural	Vida diaria: ocio, aficiones (concierto de música)/ Leng corporal: posturas/ Valores creenc...arte: música/ Conv. sociales: traje de rockero/Comportam ritual: concierto de música	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.	
Abanico espacial	Sin indicio.	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	Imagen de un cantante de rock en plena actuación. Ilustra el texto de Jordi Sierra I Fabra, El tiempo del olvido, Alba Editorial, pp 97-98. A pesar de tratarse de un cantante irlandés, optamos por calificar como relevante en la cultura hispánica porque en la sociedad actual los conciertos de cantantes de cualquier tipo de música son significativos e incluso imprescindibles. Está entre las actividades de ocio más motivadoras para los aprendices de esta edad.	

Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 98 Ref. 45	
Tipología formal	Dibujo artístico. La Guitarra de Picasso	
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio, aficiones (pintura) - Valores creencias, actitudes: arte (pintura)	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.	
Abanico espacial	Espacio hispano: España	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	Cuadro "La guitarra" de Picasso. Actual, por pertenecer al arte contemporáneo. Además, ilustra el poema del mismo título de Federico García Lorca. Y también se propone un par de actividades a partir de la visualización cuadro. (Expresión oral)	

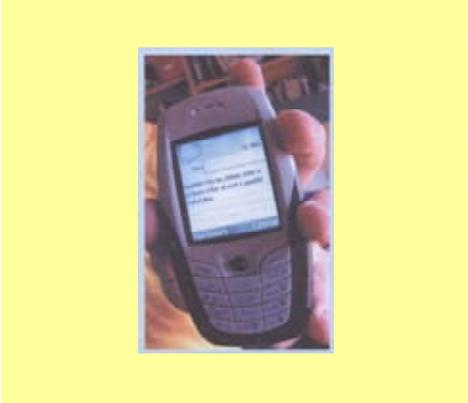
Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 99. Ref. 46	
Tipología formal	Dibujo humorístico.	
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio, deportes - Valores creencias, actitudes: humor	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.	
Abanico espacial	Espacio hispano. Hispanoamérica:En castellano. Autor: Nik, dibujante argentino actual.	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	Dibujo humorístico que ilustra el ejercicio de relacionar deportes con vocabulario relativo a los mismos. También se explota la propia viñeta con un pie de foto "cita los deportes que practica el hombre del cómic". Con él se inicia la lección segunda ("Mente sana en cuerpo sano")de esta unidad didáctica.	

Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 99. Ref. 47	
Tipología formal	Fotografía en color.	
Temática sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - Vida diaria: ocio: deportes, (fútbol) - Leng corporal: posturas - Convenciones sociales: vestido 	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.	
Abanico espacial	Espacio hispano España. (Camiseta del Barcelona) e Hispanoamérica (nacido en Colombia)	
Adecuación y coherencia	<p>Se adecua al tema</p> <p>Es motivador para el aprendiz.</p> <p>Es coherente en su unidad</p>	
Visión de la cultura que se transmite	<p>Relevancia en la cultura hispana: sí</p> <p>Relevancia en la cultura marroquí: no</p> <p>Imagen estereotipo hispano: no</p> <p>Imagen estereotipo marroquí: no</p> <p>Imagen de la cultura en movimiento: sí</p>	
Observaciones	<p>La foto representa a Luis Amaranto Perea, jugador de fútbol al que Juan Carlos Casas le hace una entrevista para Don Balón, nº 1529 (enero/febrero 2005). Junto al texto y la imagen aparecen también una serie de cuestiones referidas sobre todo a la comprensión oral.</p> <p>La imagen no tiene marca temporal específica, sin embargo el texto es de 2005 y sabemos que el jugador nació en 1979 en Colombia de ahí también su actualidad y su posible ámbito hispano.</p> <p>Lo hemos catalogado dentro del ámbito hispano como España porque viste la camiseta del Atlético de Madrid, y también en Hispanoamérica por ser de origen colombiano.</p> <p>Interculturalidad</p>	

Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 100. Ref. 48	
Tipología formal	Fotografía en color.	
Temática sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - Vida diaria: ocio, aficiones (arte del toreo) - Leng corporal: posturas - Valores, creencias, actitudes: religión/ arte - Convenciones sociales: vestido 	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.	
Abanico espacial	Espacio hispanomarroquí	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: sí Imagen estereotipo hispano: sí Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	<p>La imagen de este torero musulmán apareció en el semanario "La mañana", única publicación en español, de ámbito nacional, que existía en 2005 en Marruecos. Aunque la imagen no presenta marca temporal, sin embargo el texto es de 2005 y las fotos aparecieron en ese semanario y en esa fecha.</p> <p>Es significativo que se elija el adjetivo musulmán, (casi impensable esta presentación en nuestra cultura española "torero cristiano"); sin embargo en la cultura marroquí y del mundo árabe en general, la religión es un elemento de unión y de caracterización muy fuerte.</p> <p>La imagen ilustra el texto "Mehdi el torero musulmán" y la explotación de comprensión escrita que se hace después.</p> <p>Hablamos de relevancia en la cultura hispánica por tratarse del toreo; y en la cultura marroquí, por el concepto de musulmán. Esto mismo sería aplicable a la imagen de estereotipo, sólo que en la imagen no se refleja la religión.</p> <p>El torero posa con su traje de luces y su montera.</p>	

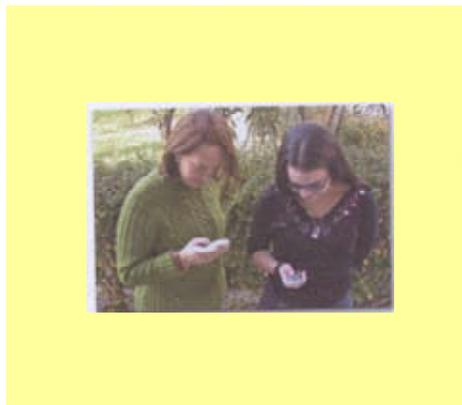
Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 100. Ref.49	
Tipología formal	Fotografía en color.	
Temática sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - Vida diaria: ocio, aficiones (arte del toreo) - Leng corporal: gesto - Valores, creencias, actitudes: religión/ arte - Convenciones sociales: vestido 	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.	
Abanico espacial	Espacio hispanomarroquí	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: sí Imagen estereotipo hispano: sí Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	<p>La imagen de este torero musulmán apareció en el semanario "La mañana", única publicación en español, de ámbito nacional, que existía en 2005 en Marruecos. Aunque la imagen no presenta marca temporal, sin embargo el texto es de 2005 y las fotos aparecieron en ese semanario y en esa fecha.</p> <p>Es significativo que se elija el adjetivo musulmán, (casi impensable esta presentación en nuestra cultura española "torero cristiano"); sin embargo en la cultura marroquí y del mundo árabe en general, la religión es un elemento de unión y de caracterización muy fuerte.</p> <p>La imagen ilustra el texto "Mehdi el torero musulmán" y la explotación de comprensión escrita que se hace después.</p> <p>Hablamos de relevancia en la cultura hispánica por tratarse del toreo; y en la cultura marroquí, por el concepto de musulmán. Esto mismo ería aplicable a la imagen de estereotipo, sólo que en la imagen no se refleja la religión.</p> <p>Acaba de hacer su faena, pues parece que muestra al público su trofeo y premio por su trabajo: una oreja del toro muerto</p>	

Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 101 Ref. 50	
Tipología formal	Dibujo artístico	
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio. Medios de comunicación. - Leng corporal: posturas	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.	
Abanico espacial	Sin indicio	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: sí Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	Imagen de un joven ante el ciberespacio. Ilustra los ejercicios de la lección 3: "Medios de comunicación".	

Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 102 Ref. 51	
Tipología formal	Fotografía en color.	
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio. Medios de comunicación. - Leng corporal: posturas	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.	
Abanico espacial	Espacio hispano. (Palabras en castellano en el mensaje del móvil)	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: sí Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	Se trata de una imagen de un móvil que alguien tiene entre las manos. El texto al que acompaña es de Marta Gutiérrez y José Casado, Tiempo de hoy, nº 1225, 24/10/2005, pp 100-101, se titula: "Dma l toke l mvl kno yegs a ksa". También aparecen después 4 actividades de explotación didáctica, dos referidas al texto y otras dos referidas al mensaje que aparece en el móvil de la imagen. Es actual porque este "artilugio" lo es. Espacio hispano porque el mensaje que aparece está en español (muestra de lenguaje actual en los sms).	

Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 103 Ref. 52	
Tipología formal	Fotografía en color.	
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio. Medios de comunicación - Leng corporal: posturas	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.	
Abanico espacial	Sin indicio	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: sí Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	La imagen únicamente ilustra el texto de Andreu Martín y Jaume Ribera, "No te laves las manos, Flanagan", Anaya, pp.157-158. La foto parece actual porque el aparato de teléfono lo es.	

Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 104 Ref. 53
Tipología formal	Fotografía en color.
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio. Medios de comunicación. - Leng corporal: posturas
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.
Abanico espacial	Sin indicio
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: sí Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí
Observaciones	La imagen únicamente ilustra los ejercicios en torno a las conversaciones telefónicas. Aparecen dos mujeres con móviles en las manos, parece que leen o envían mensajes.



Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 105. Ref. 54	
Tipología formal	Otros: Fotograma de una película inserto en una programación de TV	
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio, aficiones: cine/ Medios de comun - Convenciones sociales: vestido	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual.	
Abanico espacial	Ámbito hispano: España.	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	Se trata de un fotograma de la película Planta 4ª, (película en la que los protagonistas son adolescentes) esta imagen está inserta en una programación de televisión. Es meramente ilustrativa. Marca temporal actual porque la película es relativamente reciente. Se trata de cine español. Se inscribe también en convenciones sociales porque los protagonistas aparecen vestidos con pijamas de hospital, la película trata de adolescentes que sufren cáncer y se desarrolla en un hospital, de ahí la uniformidad en el vestir.	

Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 106. Ref. 55	
Tipología formal	Fotografía en color.	
Temática sociocultural	Vida diaria: ocio, aficiones. (baile)/ Leng corporal: proxémi, contacto corp, post/Valores, creenc...: arte: baile. /Convenc sociales: vestido/Comport ritual: baile	
Abanico temporal	Sin marca temporal.	
Abanico espacial	Ámbito hispano: Hispanoamérica	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: no Imagen estereotipo hispano: sí Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	La imagen ilustra el texto de "La salsa", en ella aparecen un hombre y una mujer (¿afrocubanos?) bailando salsa. De la misma manera que consideramos el flamenco un estereotipo de la cultura hispánica, también puede serlo la salsa. Concretamente de Hispanoamérica, Caribeña. Interculturalidad	

Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 106. Ref. 56	
Tipología formal	Fotografía en color.	
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio. Deportes: fútbol/ Med de comunicación./Leng corporal: posturas/Conv. sociales: vestido de los futbol./Comp ritual: público ante un espectáculo televisivo	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual	
Abanico espacial	Sin indicio	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: sí Imagen estereotipo hispano: no Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	Ilustra el texto sacado de www.tiempodehoy.com sobre la importancia de la televisión en los hogares españoles. Se trata de dos chicos que están viendo un partido de fútbol en la televisión. El aparato de TV da idea de actualidad.	

Ubicación	Español para progresar. La variedad está en el gusto. Pág 107. Ref. 57	
Tipología formal	Otros: cartel/invitación a un espectáculo.	
Temática sociocultural	- Vida diaria: ocio, aficiones (espectáculos). - Leng corporal: posturas/Valores, creencias, actitudes: artes escénicas/Convenc. social: vestido/Comport. ritual: baile	
Abanico temporal	Con marca temporal. Actual (2005)	
Abanico espacial	Espacio hispanomarroquí	
Adecuación y coherencia	Se adecua al tema Es motivador para el aprendiz. Es coherente en su unidad	
Visión de la cultura que se transmite	Relevancia en la cultura hispana: sí Relevancia en la cultura marroquí: sí Imagen estereotipo hispano: sí Imagen estereotipo marroquí: no Imagen de la cultura en movimiento: sí	
Observaciones	Se encuentra en la evaluación de la unidad y forma parte de un ejercicio de comprensión lectora. La imagen ilustra el documento. Se trata de un documento auténtico. Invitación a un espectáculo hispano en Marruecos, concretamente en Rabat: Théâtre National Mohammed V, la actuación del Ballet Nacional de España Interculturalidad.	



Universidad
Nebrija MADRID

*La influencia de la inteligencia musical
en la adquisición de la fonética
de una lengua extranjera:
estudio en germano-parlantes
y aplicaciones pedagógicas*

Analía Valarino Staedeli

Master de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Septiembre 2007

Departamento de Lenguas Aplicadas

Universidad Antonio de Nebrija

Tutora: Claudia Fernández Silva

Índice

Prólogo	4
Introducción	6
Capítulo 1: Relación entre la inteligencia musical y la adquisición de los sonidos de una lengua extranjera	9
1.1. Música y lenguaje desde la psicología cognitiva: Teoría de las Inteligencias Múltiples.....	9
1.1.1. Clasificación de inteligencias múltiples.....	11
1.1.2. Relación entre la inteligencia musical y la inteligencia lingüística en el ámbito de la Teoría de Inteligencias Múltiples	13
1.2. Música y lenguaje desde la neurociencia: relación neurológica	14
1.2.1. Características comunes entre música y lenguaje	15
1.2.2. Música y lengua desde una perspectiva del desarrollo	16
1.2.3. Procesamiento de patrones musicales y prosódicos: sonido, ritmo, sintaxis y entonación	19
1.2.4. Relación entre la habilidad la musical y el procesamiento fonológico.....	21
1.2.5. Influencia de la habilidad musical en la adquisición de la competencia fonológica en una lengua extranjera	23
Capítulo 2: Adquisición fonológica de una lengua extranjera.....	26
2.1. Nociones básicas de fonética	26
2.1.1. El sonido, el mensaje y la fonética acústica.....	27
2.1.2. El aparato fonador y la fonética articulatoria.....	27
2.1.3. El aparato receptor y la fonética perceptiva.....	28
2.1.3.1. Las cribas fónicas y la percepción	29
2.2. Adquisición fonológica: relación entre producción y percepción de sonidos.....	29
2.2.1. Precedencia de la producción sobre la percepción en la adquisición de una lengua extranjera	30
2.2.2. Precedencia de la percepción sobre la producción en la adquisición de una lengua extranjera	31

2.3.	Adquisición fonológica: características, procesos y modelos de adquisición	32
2.3.1.	Adquisición fonológica de L1: características y procesos	32
2.3.2.	Adquisición fonológica de L2.....	34
2.3.2.1.	Características de la interlengua y procesos fonológicos.....	34
2.3.2.2.	Modelos de adquisición fonológica	36
Capítulo 3: El sistema fonológico de la lengua española y alemana.....		40
3.1.	Fonemas, alófonos y otros conceptos	40
3.2.	Órganos de fonación y articulación.....	41
3.3.	El sistema fonológico de la lengua española: los fonemas vocálicos	43
3.3.1.	Clasificación de las vocales	43
3.3.2.	Distribución de las vocales.....	44
3.3.3.	Diptongos y triptongos	46
3.4.	El sistema fonológico de la lengua española: los fonemas consonánticos.....	47
3.4.1.	Clasificación de las consonantes	47
3.4.2.	Distribución de las consonantes	50
3.5.	El sistema fonológico de la lengua alemana: los fonemas vocálicos.....	54
3.5.1.	Clasificación de las vocales	55
3.5.2.	Distribución de las vocales.....	58
3.5.3.	Diptongos	60
3.6.	El sistema fonológico de la lengua alemana: los fonemas consonánticos	61
3.6.1.	Clasificación de las consonantes.....	61
3.6.2.	Combinación de consonantes: sonidos especiales	62
3.6.3.	Distribución de las consonantes	63
3.7.	Diferencias y similitudes entre ambos sistemas fónicos: la interferencia fonética en la adquisición de una segunda lengua	67
3.7.1.	Comparación del sistema vocálico de ambas lenguas.....	69
3.7.2.	Comparación del sistema consonántico de ambas lenguas: sonidos nuevos en L2	70
3.7.3.	Sonidos similares entre L1 y L2.....	71
3.7.4.	Sonidos con equivalencia en alemán pero escritos mediante diferente representación ortográfica.....	72

Capítulo 4: Estudio sobre la influencia de la inteligencia musical en la adquisición del sistema fonológico de una lengua extranjera	75
4.1. Participantes	76
4.2. Materiales y procedimientos	77
4.3. Análisis de datos	83
4.4. Resultados del estudio.....	86
4.4.1. Otras variantes.....	92
4.5. Conclusiones de nuestro estudio	94
Capítulo 5: Aplicaciones pedagógicas, métodos de enseñanza y corrección de errores fonéticos	95
5.1. ¿Enseñanza de la fonética o de la pronunciación?	95
5.2. Tipos de aprendices y sus problemáticas de pronunciación	96
5.3. Tipo de sonidos a corregir y diagnóstico del error.....	98
5.4. Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética	99
Conclusiones finales	101
Bibliografía	105
Apéndices	111
Apéndice Ia: Ciudades de España	111
Apéndice Ib: Medición de la fonética perceptiva a nivel palabra-grafismo	112
Apéndice II: Medición de la fonética perceptiva con pares mínimos a nivel palabra	113
Apéndice III: Medición de la fonética perceptiva con pares mínimos a nivel texto.....	114
Apéndice IV: Medición de la fonética productiva a nivel palabra.....	115
Apéndice V: Medición de la fonética productiva a nivel texto.....	116
Apéndice VI: Tabla utilizada para medir producción de sonidos	117
Anexos	118
Anexo I: Prueba de inteligencias múltiples.....	118
Anexo II: Medición de percepción musical	123
Anexo III: Medición de producción musical	125
Anexo IV: Ejercicios de los participantes	126

Prólogo

¿Tienen los músicos una ventaja al intentar pronunciar una lengua nueva sin el típico “acento extranjero”?

Esta inquietud surge a lo largo de mis varios años de docencia, y a través de los cientos de estudiantes a los cuales tuve el privilegio de enseñar inglés o español como lengua extranjera. Fueron algunos de mis alumnos quienes, con su dificultad o facilidad de pronunciación, me llevaron a observar detenidamente cuáles podrían ser los factores que permitieran a determinados alumnos, adquirir y pronunciar sin dificultad y actitud positiva nuevos sonidos, mientras que otros, a pesar de ser sometidos a una intensa práctica, encaraban con dificultad y frustración la difícil cuesta de aprender a pronunciar otra lengua sin acento extranjero.

Mi inquietud se acrecentó cuando, durante unos tres años, tuve la posibilidad de trabajar inmersa en una comunidad de ciento cincuenta personas de cuarenta y cinco nacionalidades diferentes. Era común observar cómo algunos individuos de diferentes naciones podían manejar tres o cuatro lenguas sin acento extranjero, mientras que otros luchaban por lograr hacerse entender en su única lengua extranjera. Fue entonces que la convivencia en esta comunidad, la cual facilitó una observación en diferentes áreas de la vida de aquellos que tenían competencia fonética, me llevó a relacionar a los llamados *músicos* con una carencia de acento extranjero.

Debo también reconocer que mi mejor disparador fue mi marido, quien puede hablar increíblemente varias lenguas sin acento extranjero y, casualmente, es músico.

De esta inquietud personal, y del desafío de los que me rodean surge este trabajo de investigación. En el momento del inicio del mismo no había aún demasiada evidencia sobre una posible relación entre áreas cerebrales que procesan la música y la pronunciación de una lengua extranjera. Fue una gran satisfacción descubrir, casi al culminarlo, las publicaciones de los últimos descubrimientos en el tema, que hacen que este trabajo tenga un fundamento científico que lo avala. Lamentablemente, hasta el momento, no hay ninguna investigación publicada en español, lo cual hace más valioso este trabajo.

No quisiera terminar esta sección, sin antes agradecer a todos aquellos que de una forma u otra han colaborado, y me han desafiado y animado, durante estos largos meses de investigación. Por su ánimo, desafío e inagotable paciencia quisiera mencionar a mi tutora Claudia Fernández Silva. Por la generosidad, disposición y facilitación de material a Joaquim Llisterri. Por la ayuda técnica, sin la cual hubiera sido imposible realizar este trabajo, a mi marido Daniel Staedeli. Y por supuesto, a ese equipo de colegas que con su apoyo, lectura de mi trabajo y sugerencias me ha animado a seguir adelante; ellas son María Jesús Escudero, Silvia Giménez Roberti y Suzanne Abad. Finalmente quisiera mencionar a todos mis alumnos, tanto a aquellos que han pasado por mi aula durante todos estos años, a través de los cuales aprendí a enseñar mejor, como a todos los alumnos de las instituciones en las que se llevó a cabo la investigación de campo, por su disponibilidad, participación y colaboración. A todos ellos muchas gracias.

Introducción

El objetivo de este trabajo es investigar la posible influencia de la inteligencia musical en la percepción y producción de los fonemas del español como lengua extranjera, y por tanto en la adquisición de la fonética de una L2¹. La audición es crucial en la comunicación humana, ya que nos permite no solo escuchar y comprender los enunciados percibidos, sino también regular nuestra producción oral. Según Poch (1999: 65) «Las dificultades en la pronunciación, que aparecen durante el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, se explican por problemas relacionados con la decodificación de enunciados y, por tanto de los sonidos».

Debido a la ausencia de dichas investigaciones en español, a la creciente importancia que ha adquirido en los últimos años el concepto de inteligencias múltiples, a los inminentes estudios neurológicos que han traído nueva luz sobre la superposición de zonas del cerebro que rigen áreas lingüísticas y musicales, y a la experiencia que nos ha mostrado las diferencias notorias en la pronunciación de alumnos extranjeros a lo largo de los años de enseñanza, consideramos que este trabajo es pertinente.

La investigación se basará en dos áreas y la relación entre las mismas, la musical y la lingüística. La evaluación sobre el tipo de inteligencia se llevará a cabo a través de la observación de alumnos y de sus estrategias de aprendizaje. Se tomarán también pruebas relacionadas con la capacidad de percibir y producir música. Este análisis culminará con la prueba de inteligencias múltiples, sugerida por el psicólogo educador Thomas Armstrong, quien se dedica a llevar al aula la Teoría de las Inteligencias Múltiples. El análisis, de la adquisición de los fonemas de una lengua extranjera en los diferentes aprendices, se llevará a cabo a través de unas pruebas de fonología productiva y receptiva. Los aprendices escucharán, y luego leerán determinadas palabras que, ya sea por transferencia de la lengua alemana o por inexistencia de sonidos en su propia lengua, suelen ser problemáticas para el germano-parlante, aún después de haber recibido una explicación fonética y haber practicado los fonemas del español. Tanto la evaluación de la percepción como de la

¹ Nos referiremos a la lengua de estudio (LO), lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2); y a la propia como lengua materna (LM) o primera lengua (L1).

producción se llevarán a cabo a nivel palabra y texto. Los errores serán analizados de acuerdo a la propuesta de Poch (1999).

En el primer capítulo, se analiza la posible relación entre la habilidad musical y la lingüística desde el punto de vista de la psicología cognitiva. Para ello nos basaremos, en primer lugar, en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), haciendo especial énfasis en la inteligencia musical y en la lingüística. Luego, trabajaremos desde la neurociencia presentado el marco teórico de los estudios neurológicos que relacionan las áreas musical y lingüística realizados por Patel (1997, 1998, 2003, 2007), que sugieren que ambas habilidades comparten o se superponen en ciertas áreas del cerebro. A continuación se hará referencia a otros estudios hechos hasta ahora que sugieren una posible relación entre la habilidad musical y la habilidad para percibir y producir sonidos correctamente.

En el segundo capítulo, se introducen, primeramente, unas nociones básicas de fonética que constituirán el marco que nos ayudará a abordar el resto del estudio. Luego, se presentan brevemente las teorías de adquisición de la fonética en LE partiendo de la base de la necesidad de la percepción y concienciación del nuevo sistema fónico como un sistema de sonidos, acentuación y entonación diferente a la lengua maternal, como principal premisa.

En el tercer capítulo, se describen brevemente ambos sistemas fónicos, los fonemas y alófonos del español y del alemán, con el fin de tener un claro marco teórico para el estudio posterior. A continuación se comparan ambos sistemas haciendo un análisis contrastivo de fonemas y de la distribución y realización de fonemas y alófonos. Finalmente, se describen los tipos de errores que se cometen en fonética, y se predicen posibles dificultades con las que un germano-parlante puede encontrarse al aprender español.

En el cuarto capítulo, se muestra la investigación realizada entre estudiantes cuya primera lengua es el alemán y aprenden español como lengua extranjera. Se presentan el estudio, los materiales y los procedimientos que se llevaron a cabo. Luego, se muestran las conclusiones del trabajo de campo, donde puede observarse la existencia de una determinada influencia de la inteligencia musical en la adquisición del sistema fonológico de una L2 o LE. A través del

análisis de datos se determina qué alumnos tienen inteligencia musical y se evalúa el nivel de producción y percepción de los fonemas del español en comparación con su L1. Los datos son analizados por separado y luego se relaciona la inteligencia musical con la producción-percepción fonética y el tipo de aprendiz que corresponda. La hipótesis de la que partimos es que: *aquellos alumnos que tienen inteligencia musical adquieren los fonemas de una lengua extranjera con mucha más facilidad que aquellos que no la tienen. Dichos alumnos, con solo una explicación analítica y simple práctica de los fonemas del español los adquieren con facilidad. Mientras aquellos que no tengan facilidad musical la mera explicación analítica no es suficiente, sino que necesitan un trabajo más exhaustivo con diferentes métodos de práctica fonética.*

En el quinto capítulo, se describirán brevemente los métodos actuales de enseñanza de la pronunciación y de corrección de errores fonéticos. Finalmente, se presenta una breve aplicación pedagógica teniendo en cuenta los tres tipos de alumnos que surgen de la investigación: aquellos con inteligencia musical, los que producen los nuevos sonidos de la L2 antes de percibirlos, y aquellos que los perciben antes de producirlos.

Para finalizar con nuestro trabajo se presentan las conclusiones finales de nuestro trabajo. A continuación presentamos la bibliografía, y por último se incluyen los apéndices y anexos.

Capítulo 1: Relación entre la inteligencia musical y la adquisición de los sonidos de una lengua extranjera

En este primer capítulo se analiza la posible relación entre la habilidad musical y la habilidad lingüística. Para esto nos basaremos, en primer lugar, en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, haciendo especial énfasis en la inteligencia musical y en la inteligencia lingüística.

Más adelante se presentará el marco teórico de los estudios neurológicos del área musical y lingüística realizados por Patel, quien sugiere que ambas habilidades comparten ciertas áreas del cerebro o se superponen.

A continuación, se hará referencia a otros estudios que proponen una posible relación entre la habilidad musical y la habilidad para percibir y producir sonidos correctamente.

1.1. Música y lenguaje desde la psicología cognitiva: Teoría de las Inteligencias Múltiples

El concepto de inteligencias múltiples fue desarrollado por el psicólogo-investigador Howard Gardner². Las investigaciones realizadas por este autor lo han hecho alejarse de las teorías tradicionales sobre la inteligencia que sostienen que la inteligencia es unitaria, y que cada individuo posee una inteligencia única y cuantificable.

En sus estudios establece criterios para medir si un talento constituye una inteligencia o no. Los criterios son los siguientes: una determinada inteligencia debe evolucionar con el tiempo, tiene que ser observable en diversos grupos de la población (de desarrollo normal y de personas superdotadas), debe existir información acerca del deterioro de las capacidades cognitivas de dicha inteligencia como consecuencia de lesiones cerebrales, se deben hacer estudios en poblaciones excepcionales (niños prodigio y niños autistas), y debe existir una estimación del

² Presentado en su libro *Frames of Mind* y publicado en 1983.

conocimiento a través de las culturas, estudios psicométricos y estudios de aprendizajes.

Una determinada inteligencia debe poseer, además, una operación nuclear identificable o un conjunto de operaciones. El sistema neuronal de una inteligencia se activa a partir de cierto tipo de información presentada de forma interna o externa.

Una inteligencia también debe poder codificarse en un sistema simbólico que trasciende una cultura. El lenguaje, la música, la pintura, las matemáticas, son sistemas de símbolos que existen en diversas culturas en el mundo entero y que son necesarios para la supervivencia y desarrollo de la humanidad.

De esta teoría se desprenden no solo un grupo de inteligencias humanas, mucho más amplio de lo que se creía hasta ahora, sino una definición nueva sobre el concepto de inteligencia. Si bien todas las personas poseen diversos grados de las ocho inteligencias, cada individuo las manifiesta con características particulares³.

Ya no se define la inteligencia como la superioridad de un individuo, sino como la capacidad de resolver un problema y de crear productos que tienen un valor cultural.

Las inteligencias son lenguajes hablados por todas las personas, y se encuentran influenciadas, en parte, por la cultura a la que cada una pertenece. Constituyen herramientas que todos los seres humanos pueden utilizar para aprender, para resolver problemas y para crear (Gardner, 1983).

En sus comienzos la teoría se dividió en siete inteligencias básicas. Con el pasar de los años, la profundización de la investigación y la observación de diferentes habilidades y talentos, hizo que se incluyera en 1999⁴ una octava inteligencia: la naturalista. Actualmente Gardner habla de 8½ inteligencias considerando la inteligencia existencial como media.

³ Cuando los programas de enseñanza se limitan a concentrarse en el predominio de las inteligencias lingüística y matemática, se minimiza la importancia de otras formas de conocimiento.

⁴ Presentado en el libro *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*.

1.1.1. Clasificación de inteligencias múltiples

Como hemos dicho, Gardner clasifica a la inteligencia en ocho inteligencias básicas y una media más. A continuación, nombraremos cuales son las mismas y haremos una breve descripción de las dos que atañen a este estudio: la musical y la lingüística.

Las ocho inteligencias, según la Teoría de las Inteligencias Múltiples, son:

1. Inteligencia musical
2. Inteligencia lingüística
3. Inteligencia lógico-matemática
4. Inteligencia espacial
5. Inteligencia intrapersonal
6. Inteligencia interpersonal
7. Inteligencia corporal-cinética
8. Inteligencia naturalista
9. Inteligencia existencial (la inteligencia 8½)

Las dos primeras son las que atañen a nuestro estudio (Armstrong, 2000).

1. La *inteligencia musical* es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Está relacionada con la sensibilidad a la música y los sonidos. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. Está presente en compositores, directores de orquesta, críticos musicales, fabricantes de instrumentos musicales, músicos y oyentes sensibles. Son personas creativas, capaces de expresar y canalizar sus emociones y sentimientos. Los alumnos que la evidencian se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías. Disfrutan siguiendo el compás con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto rítmicamente. Son aptos para captar ritmos, les gusta cantar y tocar instrumentos, silbar, escuchar música, componer melodías o atender conciertos y prestar atención a sonidos ambientales; a menudo suelen oír música mientras estudian.

La inteligencia musical permite producir y percibir música basada en:

- Ritmo: Distribución simétrica y sucesión periódica de los tiempos fuertes y débiles en una frase musical.
- Tonos: Grado de elevación de la voz o de un instrumento musical (tono grave o agudo).
- Timbre: Sonido característico de una voz o instrumento.

Puede estar relacionada con la inteligencia lingüística, con la espacial, con la lógica-matemática y con la corporal cinética.

Cada inteligencia parece tener su propia secuencia evolutiva, que emerge y alcanza su punto culminante en diferentes etapas de la vida. La inteligencia musical es la forma más temprana en que se manifiesta el talento humano. Gardner (1993) sugiere que un desempeño musical sobresaliente durante la infancia puede estar condicionado por el hecho de que esta inteligencia no es contingente con la acumulación de experiencia de vida.

2. La *inteligencia lingüística* está relacionada con el uso del lenguaje y las palabras, incluyendo la lectura, escritura, razonamiento abstracto y habla simbólica. Es la capacidad de utilizar el lenguaje hablado y escrito para expresar y apreciar significados complejos. Se manifiesta en la habilidad para aprender idiomas, en la capacidad de usar efectivamente el lenguaje para expresarse retóricamente –o tal vez poéticamente–, en la comunicación de ideas y en el logro de metas usando la capacidad lingüística. El alumno con inteligencia lingüística a menudo escucha con atención, y se divierte hablando en público, leyendo, deletreando correctamente y escribiendo. Tiene buena memoria para nombres y fechas, y posee un fuerte vocabulario. Le encanta redactar historias, leer, jugar con rimas, trabalenguas y aprende con facilidad otros idiomas. Está presente en escritores, poetas, periodistas, oradores, abogados, locutores y otras profesiones que utilizan la capacidad del lenguaje en forma efectiva. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje.

1.1.2. Relación entre la inteligencia musical y lingüística en el ámbito de la Teoría de Inteligencias Múltiples

Teniendo en cuenta el objetivo de este estudio es importante observar, de acuerdo a la caracterización del mismo Gardner, cuál es la relación que existe entre la inteligencia musical y la lingüística dentro de la Teoría de Inteligencias Múltiples.

Gardner (1999) sostiene que las ocho primeras inteligencias básicas se pueden conceptualizar en tres categorías amplias. La primera categoría comprende las cuatro inteligencias objetivas o relacionadas con el objeto: inteligencia espacial, lógico-matemática, corporal-cinética y naturalista. Estas capacidades se encuentran controladas y constituidas por los objetos que lo rodean, con quienes el individuo interactúa en su entorno.

La segunda categoría consiste en inteligencias relacionadas con la persona: inter e intrapersonal.

La última categoría la forman las inteligencias abstractas: lingüística y musical. Estas últimas no dependen del mundo físico, sino de los sistemas lingüísticos y musicales.

Más adelante, refiriéndose a las inteligencias que se destacan en las bellas artes, Gardner explica que la inteligencia musical supone la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales. Por tanto, la inteligencia musical es prácticamente análoga –estructuralmente hablando– a la inteligencia lingüística, y carece de sentido, tanto desde el punto de vista científico como lógico, llamar *inteligencia* a una de las dos –normalmente, la lingüística– y llamar *talento* a la otra –normalmente, la musical–.

Aquí observamos que la inteligencia musical y la lingüística comparten una característica, y es que ambas están organizadas en un sistema de códigos, el cual es necesario percibir, comprender y reproducir. Dichos códigos sirven para poder expresarse. La inteligencia musical también es notable en el desarrollo lingüístico, ya que la persona utiliza procesos mentales que requieren la categorización de referencias auditivas y su posterior asociación con preconceptos. Se puede decir que esto es el desarrollo de una habilidad para retener estructuras lingüísticas y

asimilarlas en sus realizaciones fonéticas, ya sea en la acentuación de las palabras como en su entonación en realizaciones más largas. Además, la existencia de determinada inteligencia puede afectar o dar nacimiento a otra inteligencia. Por ejemplo: una fuerte inteligencia musical puede llevar a una persona, involucrada con una tarea lingüística, a ser más sensible a las características rítmicas y al significado de la misma. Estas similitudes hacen esperable que exista algún tipo de relación entre aquellos individuos que poseen inteligencia musical y lingüística. Pues, tanto la inteligencia musical como la lingüística, trabajan en base a un sistema de códigos *no lingüísticos*: secuencias musicales tonales, y *lingüísticos*: vocales, consonantes, grupos consonánticos, ritmo, acentuación y entonación. Estos sistemas deben ser primeramente percibidos para ser debidamente producidos. Por tanto, es bastante factible que aquellos individuos que poseen inteligencia musical, tengan facilidad para una adquisición rápida y fácil del sistema fónico de una L2. Esto intentaremos probarlo en el capítulo 4, donde relacionaremos la inteligencia musical y la lingüística a través del análisis de los datos recogidos en estudiantes del idioma español como L2.

1.2. Música y lenguaje desde la neurociencia: relación neurológica

La posible relación entre la música y la lengua es un área que aún tiene mucho campo por ser descubierto. En estos últimos años han habido gran variedad de investigadores interesados en la naturaleza de estos dos tipos de conocimiento, de su evolución, y de su ubicación en el cerebro (McMullen & Saffran, 2004). Las investigaciones parten de la más sobresaliente similitud, la música y la lengua son sistemas que se basan en un sistema auditivo estructurado y comparten patrones tales como el timbre, la duración y la intensidad. Ambos, son los sistemas acústicos de comunicación básicos de nuestra especie y poseen, por tanto, grandes similitudes (Patel, 2003).

En el lenguaje estos elementos forman parte de lo que se conoce como *prosodia*. Estos conceptos relacionan los aspectos de fonema, entonación y ritmo de la lengua con las dimensiones tonales, melódicas y rítmicas de la música (Patel, 1998).

La comparación entre el sistema musical y el lingüístico nos lleva a estudiar los mecanismos cerebrales que intervienen en el procesamiento de los sonidos en ambos sistemas, así mismo como las características funcionales y neurológicas de los mismos.

La modularidad de la mente⁵ es protagonista en las ciencias cognitivas, especialmente en neuropsicología y neurolingüística. La neurociencia tiene suficiente prueba empírica que sostiene que los sistemas musical y lingüístico operan en diferentes partes del cerebro (Peretz & Coltheart, 2003). Las investigaciones neurológicas sostienen que el procesamiento del lenguaje y de la música en edad adulta son independientes uno del otro. Por otro lado, la rama de imágenes neuronales ha descubierto áreas de ambos dominios que se superponen entre sí (Patel, 2007). Esto nos lleva a una contradicción al comparar música con lenguaje teniendo en cuenta las diferentes áreas en que lengua y música aparentemente se superponen. La pregunta, entonces, surge naturalmente: ¿hasta qué punto los circuitos neuronales que subyacen a la música son totalmente independientes del sistema nervioso que subyace al lenguaje?

Existen varias investigaciones desde distintas perspectivas del conocimiento, y en diversas áreas que buscan relacionar la música y la lengua desde el punto de vista neurológico. Estas investigaciones van desde el área del desarrollo hasta los diferentes componentes de ambos dominios como pueden ser: la entonación, el ritmo, los sonidos, el timbre de una lengua y la sintaxis⁶.

1.2.1. Características comunes entre música y lenguaje

Algunas de las similitudes sobre las cuales algunos autores como McMullen & Saffran (2004) fundamentan su teoría son las siguientes:

⁵ Una concepción modular: La mente estaría constituida por un conjunto de módulos especializados, sistemas funcionales, memorias diversas e inteligencias múltiples. Cada módulo es específico y especializado en un tipo de proceso o actividad. Así, serían diferentes los módulos o sistemas responsables de las percepciones, la orientación en el espacio, el lenguaje y la interacción con otras personas en las relaciones sociales.

Pero la caracterización de la modularidad no es uniforme, va desde planteamientos más fijamente innatistas, suponiendo módulos encapsulados y fijos, a otras posiciones más constructivistas en las que el módulo está más abierto a influencias del entorno. Tal es la teoría de *Redescripción representacional* de Karmiloff-Smith (1994), que propone un proceso de modularización progresiva de la mente, cuestionando la naturaleza predeterminada y fijamente establecida de los módulos (García García, 2005).

⁶ Aquí nos centraremos en mencionar algunas de estas investigaciones, como fundamento para nuestro estudio que desarrollaremos en el capítulo 4.

- Tanto la música como el lenguaje se organizan temporalmente.
- Tanto la música como el lenguaje son percibidos por nuestro sistema perceptivo como espectros de frecuencia, organizados en tonos.
- Algunos de sus conceptos son universales. Todas las lenguas consisten en fonemas y todos los sistemas musicales en notas.
- Sus sonidos están organizados en categorías que facilitan la representación y la memorización
- La eficacia auditiva depende de una eficiente categorización perceptiva.
- Ambos se aprenden sin necesidad de educación formal.

1.2.2. Música y lengua desde una perspectiva del desarrollo

Comenzaremos por analizar y describir brevemente los recientes avances neurológicos, hechos por diferentes investigadores, que determinan un nuevo tiempo en el estudio de la relación neurológica entre música y lengua.

McMullen & Saffran (2004) han realizado sus estudios sobre la música y la lengua desde una perspectiva del desarrollo, centrándose en el grado en el que los mecanismos similares de aprendizaje y de memoria pueden favorecer la adquisición del conocimiento en estos dos dominios. Como explicamos anteriormente, la modularización cerebral para el lenguaje y la música en los adultos, es identificable. Sin embargo, no se puede afirmar lo mismo en los momentos iniciales del desarrollo de un niño. Karmiloff-Smith (1992) sostiene que la modularización cerebral no está precisamente ligada al innatismo⁷ de capacidades mentales específicas.

Los estudios de McMullen & Saffran, muestran que mientras que los procesos musicales y lingüísticos del adulto se ubican en el cerebro, como entidades separadas, podría existir un desarrollo básico similar en ambos dominios; sugiriendo

⁷ El *innatismo* o *teoría mentalista* sostiene que el aprendizaje lingüístico se produce gracias a que los humanos nacen genéticamente dotados de un *dispositivo de adquisición del lenguaje* (DAL), que es distinto de la capacidad de procesar el pensamiento en general, y que hace, que todos pasen por unas mismas etapas en el desarrollo de su capacidad lingüística. Dispone de una *gramática universal* (GU) que se rige por unos *principios* que permiten el procesamiento de cualquier lengua natural mediante la fijación de *parámetros* concretos para cada lengua, que se establecen gracias a la exposición a la lengua *-input-*, que activa el dispositivo. El *input* por sí mismo sería insuficiente *-problema de la pobreza de estímulo-* para explicar la rápida y perfecta adquisición de la L1 por parte del niño. El hecho de que el niño venga dotado de esta GU resuelve lo que se ha dado en llamar el problema lógico de la adquisición de la L1: ¿cómo es que todos los niños son capaces de aprender su lengua materna *-cualquiera que ella sea-* hasta alcanzar el nivel de hablante nativo dadas las muy diversas circunstancias y el corto período de tiempo en que se produce la adquisición? (Bley-Vroman, 1989: 41, Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004: 263).

que la modularización cerebral al principio de la vida está en proceso de desarrollo más bien que presente.

Estos procesos de aprendizaje, que el niño usa cuando aprende su música nativa y su sistema lingüístico, hacen uso de las mismas capacidades de aprendizaje. En este caso, podríamos decir que la controversia planteada entre *neurociencia* y *neuroimágenes* se puede explicar sosteniendo que debe hacerse una distinción entre la modularización de los diferentes mecanismos utilizados para aprender en diferentes dominios y la modularización de las funciones en un aprendiz maduro. Los adultos tienen regiones del cerebro separadas para algunos aspectos de música y lengua, pero es posible que los niños usen las mismas habilidades para aprender ambos sistemas.

Otra forma de ver esta controversia, según Patel (2003), es diferenciando los recursos de procesamiento utilizados por ambos dominios y el lugar de almacenamiento de los conocimientos que surgen de dicho procesamiento. «A distinction must be made between the processing resources used by a cognitive faculty and the content that the processing creates»⁸ (McMullen & Saffran, 2004: 304, *apud* Patel, 2003). Según esta teoría los procesos auditivos, responsables del análisis de patrones, están involucrados en la percepción de la música y del lenguaje, pero el almacenamiento de conocimientos de ambos sistemas se localiza en diferentes partes del cerebro.

Patel (2003) descubrió que los pacientes que presentan déficit en lengua o música lo que realmente han perdido no es la capacidad de procesar, sino el conocimiento requerido para producir y comprender. De esto se deduce que hay gran similitud entre los mecanismos de aprendizaje de la música y el lenguaje en los niños.

Otra forma de ver esta controversia, según McMullen & Saffran (2004), es distinguir entre la modularización de mecanismos usados para aprender en los diferentes dominios y la evidencia de la modularización de funciones en el adulto. Los adultos tienen regiones del cerebro separadas para algunos aspectos de música y

⁸ [Es necesario hacer una distinción entre los recursos de procesamiento usados por una facultad cognitiva y el significado que dicho proceso crea]. La traducción del inglés es nuestra.

lengua, pero es posible que los niños usen las mismas habilidades para aprender ambos sistemas.

En su estudio, McMullen & Saffran (2004), hacen referencia a las diferencias y similitudes de la estructura del sonido, la prosodia, y la estructura gramatical en música y lenguaje durante el desarrollo. En cuanto a los sonidos, sostienen que estos en ambos sistemas se organizan en categorías. Estas categorías son percibidas por niños cuya primera lengua no las posee ni usa (Aslin, Jusczyk & Pisoni, 1998, *apud*, McMullen & Saffran, 2004). Esto se observa claramente en los infantes japoneses, quienes pueden separar *r* y *l* como miembros de diferentes categorías, contrariamente a los adultos. Los infantes también demuestran preferir y distinguir determinados sonidos musicales a otros. Los niños aprenden sus sistemas, tanto lingüístico como musical, y ya entre los diez y doce meses han logrado percibir vocales y consonantes de su lengua materna, y pasan de categorizar todos los sonidos a diferenciar cuáles son los de su propia lengua. Lo mismo sucede con la música, un infante a los nueve meses puede detectar desviaciones en una melodía conocida (Schellenberg & Trehub, 1999, *apud*, McMullen & Saffran, 2004).

Pasando del segmento (fonemas y tonos) a lo suprasegmental, McMullen & Saffran se refieren también a la prosodia. Esto es, a los patrones de ritmo, acentuación, entonación, fraseo y melodía. Estas ocupan una parte vital en el desarrollo del niño. Tanto el *input*⁹ lingüístico como el musical son modificados para el infante por los adultos que lo rodean. Este conocido lenguaje infantil se caracteriza por ser pausado, de alta frecuencia, gran tonalidad, pausas largas y repeticiones (Fernald, 1992, *apud*, McMullen & Saffran, 2004). Los infantes perciben la unión de palabras más fácilmente si se les habla con la prosodia típica infantil y no como a un adulto.

⁹ *Input*: en la construcción del conocimiento ínter lingüístico intervienen tres procesos básicos: el del aducto (*input*), que selecciona, ordena y sistematiza los datos del exterior; el de la toma (*intake*), que incorpora los nuevos datos al sistema; y el del educto (*ouput*), que permite comprender y expresarse en la lengua meta (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004: 370).

1.2.3. Procesamiento de patrones musicales y prosódicos: sonido, ritmo, sintaxis y entonación

Es fundamental comprender que existe una gran diferencia entre el almacenamiento de conocimiento a largo plazo en ambos dominios y los procesos cognitivos que actúan en dichos conocimientos. «[...] a distinction between long-term structural knowledge in a domain [...] and operations conducted on that knowledge for the purpose of building coherent percepts»¹⁰ (Patel, 2003: 676). Los mecanismos que el cerebro usa, para percibir sonidos musicales y sonidos de una lengua, se ubican en una parte del cerebro. Las representaciones de una lengua o de la música se guardan en otra parte diferente a la que los percibe. Las áreas de superposición, entre lenguaje y música, no son a un nivel de representación sino de procesamiento.

Para conciliar la controversia entre la neuropsicología y las imágenes neuronales se habla de un marco de trabajo llamado *Recursos compartidos*. Este marco tiene dos principios fundamentales:

- Lengua y música tienen representaciones específicas de cada dominio y,
- cuando algunas operaciones cognitivas similares operan en esas representaciones, el cerebro comparte recursos neuronales.

Esto significa que es posible observar similares redes de trabajo para ciertos aspectos de procesamiento musical y lingüístico (Patel, 2007).

Varias son las investigaciones hechas en las diferentes áreas que la música y la lengua abarcan. En esta parte de nuestro estudio, nos dedicaremos a describir brevemente tres áreas donde la investigación neurológica ha demostrado que la música y el lenguaje están relacionados.

La primera área comparada es el contorno musical y la entonación del lenguaje¹¹, siendo la entonación una parte fundamental en la organización y percepción del lenguaje. La segunda área a la que nos referimos es la comparación

¹⁰ [...es necesario aquí hacer una distinción entre el conocimiento estructural a largo plazo en un determinado dominio [...] y las operaciones que se conducen sobre dicho conocimiento con el fin de construir percepciones coherentes]. La traducción del inglés es nuestra.

¹¹ Frecuencia que se repite a lo largo del tiempo (Patel, 1998).

entre el ritmo musical y el lingüístico, específicamente el agrupamiento¹². El agrupamiento es muy similar en ambos dominios. Los dos marcan límites grupales usando diferentes timbres o tonos y variando su duración. Para investigar la posible relación entre áreas comunes de procesamiento entre melodía y ritmo, Patel (1998) realizó pruebas de discriminación prosódica y musical en individuos con daños laterales en el cerebro. Logró una relevante comparación de dominios tomando áreas de la música y del lenguaje que comparten similares características. Patel sostiene que la música y la prosodia comparten recursos cognitivos, y pueden aún superponerse en los procesos usados para mantener los patrones auditivos en la memoria (Patel & Peretz, 1998). Se comprueba entonces, que la música y la lengua comparten recursos neurológicos.

La tercera área que relaciona la música y el lenguaje, dando resultados positivos, es la sintaxis. La sintaxis musical está formada por escalas, tonos y acordes, mientras que la lingüística está formada por palabras, frases y textos. La sintaxis lingüística y la musical comparten procesos estructurales sintácticos. Estos procesos se manifiestan sobre diferentes representaciones sintácticas específicas de cada dominio, que se localizan en la parte central del cerebro. Sin embargo, el conocimiento de las palabras y sus propiedades sintácticas moviliza una serie de representaciones que son diferentes a las representaciones de acordes y su relación armónica.

Basado en imágenes neuronales, teorías cognitivas e información recolectadas en varias investigaciones, Patel sugiere que algunos aspectos de este proceso de integración estructural no solo son compartidos entre la música y la lengua sino que esa integración estructural es un punto de convergencia que activa elementos en redes asociativas (Patel, 2007).

La neuropsicología ha comprobado que algunas partes del cerebro, en especial el área del habla de Broca¹³ y la circunvolución¹⁴ frontal inferior, están

¹² Se refiere a la división de elementos adyacentes con respecto a la proximidad en unidades mayores (Patel, 1998). En música se habla de agrupamientos de tonos en frases. En el lenguaje se habla de palabras.

¹³ Área del habla de Broca: Esta localizada en la parte frontal y en la mayoría de la gente en el hemisferio izquierdo. Originariamente se conocía como el centro del lenguaje, ahora se sabe que varias regiones del cerebro están involucradas en el lenguaje. Recientemente se ha descubierto que el área de Broca está relacionada con la música. Estudios con imágenes han descubierto que músicos profesionales entrenados en una edad temprana poseen un volumen mayor de materia gris en el área de Broca. El área de Broca es parte de redes de procesamiento entre la música y el lenguaje. En *Carpenter's Core Text of Neuroanatomy*, (Williams & Wilkins Co, 1991), (traducción al castellano de A. Kaufman, Buenos Aires, 1994).

implicadas en el procesamiento del lenguaje y de la música (Levitin & Menon, 2003; Maess, *et al.*, 2001; Tilmann *et al.*, 2003, *apud* Slevc & Miyake, 2006: 675).

Finally, with regard to overlapping brain regions for music and language [...], it is possible that functionally separate networks are interdigitated within a common cortical region, and cannot be resolved given the spatial resolution of current neuroimaging techniques¹⁵ (Peretz & Zatorre, 2005, *apud* Patel, 2007: 6).

1.2.4. Relación entre la habilidad musical y el procesamiento fonológico

La música, como la lengua, se basa en la modalidad auditiva. Su producción primaria, el canto, usa el mismo aparato fonador que el lenguaje. Tanto la lengua como la música surgen de una combinación de pequeños elementos (fonemas, notas) de acuerdo a determinadas reglas que permiten innumerables combinaciones de frases o emitidos con sentido.

Aprender una lengua requiere aprender palabras, sílabas y fonemas. Los elementos de la música son diferentes de los del lenguaje, pero los procesos son similares (Saffran *et al.*, 1999, *apud* McMullen & Saffran, 2004). Así como la lengua, la adquisición de la música ocurre sin entrenamiento formal, simplemente a través de la experiencia diaria (McMullen & Saffran, 2004).

Otro paralelo, entre música y lengua, consiste en que el proceso de normalización debe estar en operación para alcanzar constancia perceptiva. Un fonema puede ser distinguido a pesar de la duración o el tono. Lo mismo ocurre con una melodía, no cambia a pesar de que haya cambios de tempo y nivel de tono (Dowling & Harwood, 1986, *apud* Anvari *et al.*, 2002).

Todo esto sugiere que la música y el lenguaje deben depender de varios procesos auditivos similares: «Thus, the auditory processing necessary for music

¹⁴ Circunvolución: Se refiere a una serie de pliegues en el cerebro.

¹⁵ [Finalmente, con respecto a áreas del cerebro que se superponen relacionadas con la música y el lenguaje [...] es posible que redes de trabajo separadas funcionalmente estén ínter digitadas en una región cortical común. Esto no puede ser descubierto aún, debido a la resolución espacial actual de técnicas de neuroimágenes]. La traducción del inglés es nuestra.

perception appears to be related to the auditory processing necessary for phonological awareness»¹⁶ (Anvari *et al.*, 2001: 120).

Algunas investigaciones sostienen que las habilidades analíticas auditivas que se usan en el procesamiento del lenguaje, como la unión y la segmentación de sonidos, son similares a las habilidades necesarias para la percepción musical de ritmo, melodía y discriminación armónica (Lamb & Gregory, 1993, *apud* Anvari *et al.*, 2002).

En los últimos años se han hecho importantes descubrimientos que evidencian la existencia de recursos compartidos al aprender el sistema fónico de una lengua y de la música, centrándose en la relación entre las habilidades de ambos dominios. Tanto, las habilidades relacionadas con el tono-timbre de la música y el lenguaje, respectivamente, como del ritmo de ambos dominios se relacionan con habilidades del lenguaje como la segmentación, categorización y discriminación de fonemas. El producto final del desarrollo fónico es único, pero comparte con la música algunos de los procesos que lo forman. Decimos entonces, que la relación de habilidades musicales y fónicas se ajusta a un marco de recursos compartidos (Patel, 2007).

Dos estudios recientes aportaron más evidencia para comprobar la relación entre las habilidades musicales referidas al tono y las habilidades fónicas del lenguaje. La relación entre las habilidades rítmicas musicales y las habilidades fónicas fue estudiada por Overy (2003, *apud* Patel, 2007), concluyendo que existe una relación entre la habilidad de deletrear y la capacidad de marcar el ritmo de una canción, siendo que ambas involucran la capacidad de segmentación de la sílaba.

Anvari *et al.* (2002) estudió la relación entre la capacidad de lectura en niños de cuatro y cinco años, y su desarrollo musical. La capacidad de reconocer fonemas implica la segmentación de lo que se escucha en sonidos, y el reconocimiento de los fonemas en los sonidos de una palabra. Aprender a leer implica la capacidad de poner los símbolos o letras en el sonido correspondiente, por lo cual entramos en el área de habilidades lingüísticas para caracterizar un sonido. Los resultados en los niños de cinco años fueron claros: aquellos que tenían facilidad para producir y

¹⁶ [Entonces, los procesos auditivos necesarios para la percepción musical parecen estar relacionados con los procesos auditivos necesarios para la conciencia fonológica]. La traducción del inglés es nuestra.

percibir música tenían también más facilidad para leer. Por consiguiente, sus estudios demostraron que la habilidad de percepción musical está ligada a la capacidad de distinguir sonidos y al rendimiento en lectura temprana.

1.2.5. Influencia de la habilidad musical en la adquisición de la competencia fonológica en una lengua extranjera

Llegando al área que concierne particularmente para nuestro estudio, nos concentraremos en los inminentes descubrimientos que relacionan la habilidad musical con la competencia fonológica en una lengua extranjera. La experiencia nos muestra que los individuos que comienzan su aprendizaje de una lengua extranjera después de la infancia, por lo general, llegan a adquirir una competencia alta en esa lengua, aunque frecuentemente no logran igualar la competencia del nativo. Esto se puede decir en especial de la competencia fonológica. La mayoría de tales personas siguen hablando con un acento extranjero fuerte.

Con el paso de la edad, la habilidad para aprender una lengua, especialmente adquirir sus fonemas, decrece. Sin embargo, existe un grupo minoritario que logra esta competencia. La hipótesis es que esta minoría hace uso de mecanismos y habilidades no lingüísticas para lograr una mayor competencia. Se han realizado diferentes estudios para evaluar cuáles podrían ser las condiciones y habilidades que facilitan esta competencia fonética en los alumnos. Slevc & Miyake (2006) investigaron en adultos la relación entre la capacidad musical y la competencia en una lengua extranjera. Las áreas de estudio fueron fonología receptiva, fonología productiva, sintaxis y vocabulario. Sus estudios sugieren que la habilidad musical facilita la adquisición de los sonidos de una lengua extranjera, tanto en la percepción del mismo, como en la producción. Los resultados de este estudio, sin embargo, no muestran que podría haber alguna relación entre la habilidad musical y las áreas de sintaxis y léxico.

La habilidad que facilita el análisis de la estructura del sonido musical, también lo haría con el análisis de la estructura del sonido de una lengua extranjera.

Se han llevado a cabo diversas investigaciones para demostrar la relación neurológica entre la música y la competencia fonológica. Overy (2003, *apud* Patel, 2007), sugirió que el entrenamiento musical mejora la habilidad de procesamiento

temporal, la cual se necesita para la segmentación fonológica. En estudios posteriores, Tallal & Gaab (2006, *apud* Patel, 2007) añaden que el entrenamiento musical facilita la rapidez del procesamiento auditivo espectro temporal. Esto sugiere que la experiencia musical mejora la decodificación sensorial de sonidos variantes y que dicho procesamiento sensorial avanzado facilita la percepción del habla (Patel, 2007).

Recientes estudios (Wong *et al.*, 2007, *apud* Patel, 2007) han demostrado que esta agudeza tiene lugar en el tronco encefálico¹⁷. Dicho estudio se realizó con músicos profesionales y personas sin entrenamiento musical, cuya primera lengua era el inglés. Mientras miraban una película, se les midió la habilidad del tronco encefálico para decodificar los timbres de sonidos en chino mandarín¹⁸ –escuchaban la sílaba *mi* por detrás–. La respuesta cognitiva al sonido, del tronco encefálico, llamada FFR¹⁹, ya es conocida por oscilar ante los cambios de timbre de voz. Sus oscilaciones contienen bastante energía ante una frecuencia fundamental de la voz, y logran distinguir cambios de frecuencia lingüística hechos en un lapso breve. Esta FFR parece haber percibido rápida y fácilmente los cambios de timbre en la sílaba escuchada en chino mandarín. Los músicos demostraron una decodificación más cierta que los que no eran músicos. También se demostró que cuanto más entrenamiento musical tenían, mejor era la claridad de la distinción de la frecuencia emitida y la competencia en identificación y discriminación de sonidos (Patel, 2007).

This suggested that auditory experience could tune sub cortical sound processing mechanism [...] Wong *et al.*'s findings were surprising because they suggest that musical experience influences speech processing at a very basic neural level²⁰ (Patel, 2007: 28).

Este estudio provee una explicación a la conocida creencia popular que sostiene que los músicos poseen una habilidad superior para aprender lenguas y sirve de base a los investigadores para seguir avanzando en el descubrimiento de otras posibles áreas donde el lenguaje y la música compartan recursos neuronales.

¹⁷ Tronco encefálico: Se llama así a la parte más primitiva del cerebro, la cual está en el control de las funciones vitales inconscientes tales como respirar o mantener el ritmo de la presión arterial. Se piensa que une la columna vertebral con los hemisferios cerebrales (Williams & Wilkins, 1991). La traducción es nuestra.

¹⁸ El chino mandarín es una lengua que usa diferentes timbres para distinguir el significado de sus palabras. Una sola sílaba puede tener entonces varios significados dependiendo del timbre en el que se la emita.

¹⁹ FFR: *Frequency-following response*.

²⁰ [Esto sugiere que la experiencia auditiva mejora los mecanismos de procesamiento subcortical del sonido [...] El descubrimiento de Wong *et al.* es sorprendente, ya que sugiere que la experiencia musical influye en el procesamiento a un nivel neuronal básico]. La traducción es nuestra.

A continuación, están representadas las partes del cerebro. Allí podemos observar las áreas encargadas del lenguaje mencionadas en este capítulo.

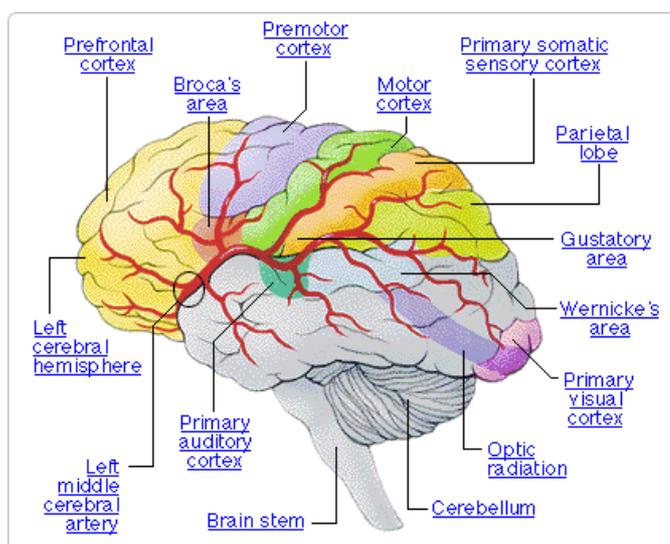


Figura 1 - Partes del cerebro.

En la figura 1 las zonas relacionadas con el lenguaje son: el tronco encefálico (*Brain stem*), donde el lenguaje y la música comparten procesos neurológicos perceptivos y el área de Broca (*Broca's area*), parte principal responsable del lenguaje.

Capítulo 2: Adquisición fonológica de una lengua extranjera

En este capítulo, correspondiente a la adquisición fonológica de una lengua extranjera, se presentarán primeramente, y con el fin de dar un soporte teórico, las nociones básicas de fonética general. Luego, analizaremos la distinción entre la percepción-producción de sonidos y las posturas que sostienen que tanto la percepción como la producción son indispensables para la adquisición adecuada de un sonido en una lengua extranjera. Culminaremos, describiendo las características y procesos de la adquisición fonológica de una lengua nativa, para luego analizar las diferentes teorías de adquisición fonológica aplicadas a una lengua extranjera.

2.1. Nociones básicas de fonética

Phonetics is the study of speech sounds. It includes the systematic classification of sounds according to the way they are produced and how they sound to the listener. A phonetician is one who specializes in phonetics and uses his knowledge of phonetics to understand the systematic classification of the speech sounds of the various languages in the world (Singh y Singh, 1982: 1, *apud* Llisterri, 1991: 15).²¹

La fonética general tiene como objetivo la caracterización de los mecanismos que intervienen en la producción y la percepción de sonidos de las lenguas naturales (Llisterri, 1991). Según Saussure (1972) la fonética estudia el sonido en el habla.

Considerando que los sonidos del habla constituyen el elemento primordial de nuestro sistema de comunicación, se establecen divisiones dentro de la fonética de acuerdo a la naturaleza vocal y auditiva del lenguaje. Al ser su materia de estudio el sonido articulado, el cual es un fenómeno complejo, existen diferentes ciencias que estudian el sonido investigándolo desde distintas perspectivas como la de la emisión, la percepción, la transmisión, etc.

²¹ [La fonética es la ciencia del sonido articulado de una lengua. Incluye la clasificación de sonidos de acuerdo a la forma en que son producidos y cómo suenan al oyente. Un fonetista es una persona especializada en fonética y usa su conocimiento de fonética para entender la clasificación de los sonidos del habla de las diferentes lenguas del mundo]. La traducción es nuestra.

2.1.1. El sonido, el mensaje y la fonética acústica

Al hablar de inteligencia musical y lingüística, indudablemente, debemos dedicarle unos minutos al instrumento trasmisor de todo aquello que se dice o se canta, el sonido. Este es la materia prima del lenguaje y del canto, ya que es la única materia que se trasmite desde el sistema emisor al sistema receptor. «El sonido estrictamente hablando, es la interpretación cortical de las vibraciones percibidas a través del sentido auditivo» (Brosnahan & Malmberg, *apud* Branza, 2003). El sonido es, por lo tanto, la materia misma de comunicación entre el sistema emisor y el receptor.

La fonética acústica trata las propiedades físicas de los sonidos del habla, considerándolos como ondas sonoras. Estas propiedades se derivan del modo en que se producen, o los movimientos que se producen, en el tracto vocal, y permiten su transmisión y percepción (Llisterri, 1991: 18).

2.1.2. El aparato fonador y la fonética articulatoria

La fonética articulatoria es una parte de la lingüística que estudia el sonido lingüístico o articulado que el hombre emite para comunicarse con otros en una determinada lengua; o sea, la producción de los sonidos.

La fonética articulatoria describe el sonido desde el punto de vista de la articulación, dentro de un marco lingüístico, y sin dejar de lado el carácter comunicativo de cada sonido en una determinada lengua.

El estudio del sonido se realiza en dos formas: sintética y analítica. La realidad nos dice que el sonido nunca se encuentra aislado y, por ello, el estudio analítico del sonido es irreal. Para ello, el análisis sintético lo estudia dentro de una cadena hablada en un contexto real.

Por razones de espacio, y del objetivo de este estudio, veremos el sonido en forma analítica, para luego relacionar, en el capítulo 4, la capacidad de recepción y producción de un individuo, con su capacidad de recepción y producción musical.

Muchas autoridades en el área de fonética tienen en cuenta, simplemente, el acto de fonación –esto es la producción de sonidos a través de los órganos del lenguaje–, y niegan la importancia de aspectos perceptivos o auditivos del acto del

lenguaje. Pero esto es un error, ya que la impresión que se produce en el oído no solo es provocada por los movimientos de los órganos del lenguaje, sino que depende de cómo nosotros reconozcamos a determinado sonido como tal y no como otro.

Es el oído el que nos dice si un determinado sonido es una *b* o una *t*, es decir que para producir un sonido hay que oírlo bien. Muchos de los errores de pronunciación no se deben a dificultades en la articulación de un sonido concreto, sino a una pobre audición (Llisterri, 1995).

2.1.3. El aparato receptor y la fonética perceptiva

La fonética perceptiva analiza el mecanismo de la audición, ya que su campo de estudio es el de la percepción. Será esta parte de la fonética, juntamente con la fonética articulatoria o productiva, la que nos asistirá en nuestro estudio de campo.

Por una parte, se encarga del estudio de la audición del habla, examinando cómo las ondas sonoras llegan hasta el oído y se transforman allí en impulsos nerviosos que se transmiten al cerebro; por otra, debe estudiar también cómo damos una interpretación fonética a estos impulsos nerviosos, asimilándolos a los sonidos de la lengua que conocemos (Llisterri, 1991: 19).

El sistema auditivo consta de tres partes: el oído externo, el oído medio y el oído interno. El nervio auditivo lleva la señal al cerebro, último eslabón en esta decodificación del sonido.

El oído externo lo forman el pabellón y el canal que va hasta el tímpano. Lo que este hace es recoger las ondas sonoras. El pabellón auditivo permite recoger una cantidad de energía algo mayor de la que se recogería en su ausencia. Por su forma, funciona como un embudo. El canal o conducto es un resonador, un diafragma sensible que vibra al recibir ondas sonoras y las amplifica y las transmite al oído medio. El oído medio lo forman el tímpano y una cadena de tres huesos cuya función es convertir la onda sonora en estímulos mecánicos. Las ondas sonoras provocan la vibración timpánica. La cadena de huesos conecta con el tímpano y con el oído interno. El oído interno es el encargado de transmitir los estímulos mecánicos en eléctricos. El resultado pasa al nervio auditivo, el cual lo transforma en estímulos nerviosos (Branza, 2003).

2.1.3.1. Las cribas fónicas y la percepción

La comprensión de los enunciados se realiza en el cerebro y como cita Poch (1999: 65): «Las dificultades en la pronunciación, que aparecen durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, se explican por problemas relacionados con la decodificación de los enunciados y, por lo tanto, de los sonidos».

El problema del error de pronunciación reside en el proceso de la percepción.

El sistema fonológico es como una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. Solo quedan en la criba las marcas fónicas pertinentes para individualizar los fonemas. Cada hombre se habitúa desde la infancia a analizar así lo que se dice y este análisis se hace en forma inconsciente. Pero, por otra parte, el sistema de cribas, que hace posible este análisis, se construye diferente en cada lengua. El hombre se adapta al sistema de su lengua materna. Pero si quiere hablar otra lengua, emplea involuntariamente para analizar lo que oye la “criba fonológica” de su lengua materna, que le es familiar. Y como esta criba no conviene para la lengua extranjera oída, se producen numerosos errores e incomprensiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta, puesto que se les hace pasar por la criba fonológica de su propia lengua (Troubetzkoy, 1939: 138, *apud* Poch, 1991: 66).

Estas cribas son perceptivas y llevan a producir errores en la pronunciación de la lengua extranjera. Entonces, concluimos que al aprender una lengua extranjera, la principal dificultad que habrá que sortear es la que se refiere a la capacidad de percibir sonidos.

2.2. Adquisición fonológica: relación entre producción y percepción de sonidos

Muchas son las investigaciones hechas sobre la relación entre la producción y la percepción de sonidos en una lengua extranjera. Al exponer sus resultados se podría decir que la discusión entre las varias investigaciones se resume de la siguiente manera: ¿La correcta producción de un sonido precede a la correcta percepción del mismo, o por el contrario, la percepción precede a la producción en el proceso de la adquisición del sistema fónico de una lengua extranjera? En pocas palabras, ¿pueden los aprendices pronunciar un sonido correctamente si no fue adecuadamente percibido, o es una adecuada percepción un requisito para lograr una acertada producción?

De esto podríamos deducir que, si la producción precede a la percepción, será necesario enfatizar estrategias articulatorias de corrección fonética al enseñar los sonidos de L2. Mientras que si sostenemos que la percepción precede a la producción, lo que tenemos que enfatizar es la enseñanza de estrategias perceptivas de corrección fonética. Nos referimos a este tema desde una perspectiva pedagógica en el capítulo 5.

2.2.1. Precedencia de la producción sobre la percepción en la adquisición de una lengua extranjera

Esta teoría sostiene que el estudiante puede producir los sonidos de una lengua extranjera que no es capaz de discriminar perceptivamente. Entonces, en la corrección fonética, el entrenamiento articulatorio debe ser anterior al entrenamiento perceptivo.

La hipótesis lanzada por Borrel (1990, *apud* Llisterri, 1995), sostiene que es bastante común que, al aprender una nueva lengua, no todos los sonidos que son percibidos correctamente puedan ser producidos correctamente. Parecería que en ciertos casos, la producción del sonido de la L2 pueda preceder a la percepción del mismo.

Para encontrar evidencia que sostenga esta hipótesis, deberíamos profundizar los diferentes estudios de fonética experimental; asimismo como la eficiencia de las diferentes metodologías en la enseñanza de la pronunciación, que enfatizan la enseñanza de la percepción o de la producción. Otro campo de investigación que nos ayudaría a apoyar esta hipótesis es el campo de las patologías del habla. Una persona no nativa se asemejaría a un sordo, ya que la ausencia de una adecuada percepción inhibe en el sordo la producción²² (Llisterri, 1995).

Debido a los objetivos de este estudio, no nos desviaremos a los campos anteriormente mencionados, sino que describiremos simplemente algunos de los factores que pueden hacer que la producción preceda a la percepción. Estos son: una mayor presión social para mejorar la producción, antes que para mejorar la

²² Este concepto se conoce como *sordera fonológica*.

percepción, el control social de la producción, y las consecuencias sociales de una producción inadecuada.

2.2.2. Precedencia de la percepción sobre la producción en la adquisición de una lengua extranjera

El alumno puede discriminar perceptivamente sonidos de la L2 que no es capaz de producir. Por ende, en la corrección fonética, el entrenamiento perceptivo debe ser anterior al articulatorio.

Ya en 1931, Polivanov (Llisterri, 1995) sostuvo que los sonidos de una lengua extranjera se perciben de acuerdo al sistema fónico de la lengua materna. Más adelante, sus investigaciones confirman su hipótesis que sostiene que las dificultades en la producción de sonidos de la L2 se basan en la influencia del sistema fónico de la L1 para percibir sonidos en la L2.

Desde la misma perspectiva se encuentran los estudios de Truobetzky (1939), quien considera que el sistema fonológico de una determinada L1 actúa como un filtro a través del cual los sonidos de la L2 se perciben y clasifican. Esta hipótesis se llama *Filtro fonológico*.

El concepto de que la percepción inadecuada es la responsable para que los aprendices de una determinada L2 no logren producir una pronunciación como el nativo, fue sostenido por Flege.

It can be summarized as follows: “foreign accent [...] may instead result from the development of the L1 phonetic system, which makes it increasingly unlikely that similar sounds in an L2 will evade being equated with sounds in L1”. This phenomenon has been defined as “equivalence classification”²³ (Flege: 1991: 285, *apud* Llisterri, 1995).

Concluimos que, de acuerdo a estas teorías de *filtro o criba fonológica* y *el principio de la clasificación equivalente*, la percepción de un nuevo sonido debe preceder a la producción.

²³ [Su contribución podría resumirse de la siguiente forma: “El acento extranjero [...] podría ser el resultado del desarrollo del sistema fónico de una determinada L1, ya que es bastante probable que se tienda a igualar los sonidos similares de otra lengua y a clasificarlos dentro del sonido similar de L1”. Esta hipótesis se la conoce como “El principio de la clasificación equivalente”]. La traducción es nuestra.

2.3. Adquisición fonológica: características, procesos y modelos de adquisición

La pregunta que surge cuando se habla de adquisición de la fonología de la L2 es: ¿Por qué un niño tiene la capacidad de adquirir y alcanzar solo al cabo de cuatro años una competencia fonológica impecable de una o más L1, y un adulto (que acomete la tarea de aprender una L2) puede lograr una muy buena competencia fonológica de las lenguas no nativas pero lo más probable es que su acento extranjero nunca desaparezca por completo?

Juntamente con esta pregunta surgen inquietudes, como por ejemplo, si se trata de procesos diferentes de adquisición, o a qué edad o momento se pierde esta capacidad de percibir y producir sonidos con la misma competencia que los otros hablantes de la misma comunidad.

Muchas investigaciones que se han hecho a partir de los años setenta nos permiten conocer con claridad tanto las secuencias que siguen el proceso de competencia fonológica de la lengua nativa como los principios que un niño aplica para ello. La investigación de la adquisición de la fonología de una determinada L2 ha aportado nuevos datos, los cuales se han definido con cierta dependencia de la investigación de la L1. Esta dependencia se debe a que el individuo que aprende una L2 o una lengua extranjera, ya tiene adquirida una lengua como mínimo y naturalmente existirá una relación entre la L1 y la lengua objeto de aprendizaje (Lleó, 1997).

2.3.1. Adquisición fonológica de L1: características y procesos

No nos detendremos en este estudio a analizar las teorías de adquisición fonológica de la lengua nativa. Sin embargo, analizaremos las características principales de la adquisición de la L1 y los procesos fonológicos que el individuo utiliza con el fin de aplicar dichas teorías al análisis de la adquisición de la lengua objeto.

Según Lleó (1997), si comparamos a un niño en sus comienzos de la adquisición fonológica de una determinada L1 con la pronunciación de los hablantes adultos observaremos: a) grandes diferencias en el sentido de simplificación y

sustitución, b) muchas semejanzas entre las producciones de los distintos niños, c) gran variación en la pronunciación de una misma palabra por el mismo niño y d) una aproximación constante hacia el modelo fonológico adulto.

Si se comparan las producciones del niño con el modelo de la lengua objeto, se observan diferentes procesos fonológicos que el niño aplica. Estos son: sustituciones²⁴, elisiones²⁵, inserciones²⁶, reduplicaciones²⁷ y metátesis²⁸. Estos procesos se encuentran en general en casi todos los niños. Una misma palabra producida por un niño en determinado tiempo puede tener múltiples pronunciaciones. Si bien, durante el proceso, a veces se ven determinados retrocesos, en general el proceso avanza y la pronunciación se acerca cada vez más a la de la comunidad lingüística en donde el niño crece.

Uno de los procesos fonológicos más comunes es la sustitución. Esta parecería seguir una jerarquía que se da en todos los niños, independientemente de la lengua que hablen. Frecuentemente se sustituyen vocales medias por altas, consonantes fricativas por oclusivas, sonoras por sordas, etc. Por ejemplo, la sustitución de la palabra *duck* en inglés es pronunciada /gʌk/ por una niña a la edad de dos años y dos meses (Smith, 1973, *apud* Lleó, 1997:18).

Un segundo proceso es la elisión. Este proceso puede implicar sílabas enteras, fragmentos de sílabas o segmentos. Por ejemplo la palabra *toronja* es pronunciada /'ʃontə/ por una niña desde la edad de dos años y dos meses hasta dos años y seis meses (Lleó, 1997:17).

Un tercer proceso es la metátesis. Por ejemplo la palabra *mosca*, es pronunciada /'mosak/ por una niña a la edad de dos años (Lleó, 1986, *apud* Lleó, 1997:18).

²⁴ La sustitución de vocales medias por altas, vocales anteriores redondeadas por vocales anteriores no redondeadas, consonantes fricativas por oclusivas, consonantes sonoras por sordas, consonantes dentoalveolares por velares, consonantes velares por dentoalveolares, etc. Ciertos segmentos, en tanto miembros de una oposición, se sustituyen por otros al adquirir una lengua (Lleó, 1997:18).

²⁵ La elisión de sílabas enteras, fragmentos de sílabas o segmentos. Dicho sonido se omite al pronunciar una palabra.

²⁶ La inserción consiste en insertar una consonante o vocal que no pertenece a una palabra.

²⁷ La reduplicación consiste en dos sonidos que intercambian su lugar.

²⁸ La metátesis de consonantes o vocales consiste en el cambio de lugar de los sonidos dentro de la palabra, atraídos o repelidos unos por otros.

Un cuarto proceso, la inserción, se ve en menor grado. Por ejemplo /hazul/ por azul, pronunciada por una niña a la edad de dos años y seis meses (Lleó, 1997:19). Este proceso se observa generalmente con consonantes, pero también se puede dar con vocales.

2.3.2. Adquisición fonológica de L2

Se llama lengua segunda, o lengua extranjera, a toda lengua que se aprende después de haber adquirido la lengua materna o L1. El problema radica en afirmar a qué edad se puede decir que la lengua nueva es L2 y no L1. Mc Laughin (1978, *apud* Lleó, 1997), propone que si un niño adquiere dos lenguas antes de los tres años, a esto se llama *adquisición simultánea*. Luego de los tres años se trataría de una L2. Esta respuesta es arbitraria, pero lo esencial en el tema es si la persona que adquiere esa L2 llega a adquirir la competencia de un hablante nativo. Algunos autores sostienen que la edad límite para la adquisición de la fonología es la pubertad (Lleó, 1997).

Existen dos tipos de adquisición, la guiada o en clase, cuya lengua objeto llamaremos LE, o lengua extranjera, y la que se aprende sumergido en la cultura misma donde esta se habla, a la que llamaremos L2. Esta segunda es similar a la adquisición de la L1, ya que el individuo recibe *input* directamente de la sociedad y desarrollará una competencia que se ajuste a ello. El aprendiz va desarrollando su propia lengua mientras adquiere una L2. Esta interlengua (IL²⁹) la va construyendo el aprendiz al intentar producir y asimilar las normas de la nueva lengua.

2.3.2.1. Características de la interlengua y procesos fonológicos

Según Lleó (1997), ya sea en la adquisición de la lengua extranjera como de la lengua segunda, los procesos de aprendizaje y el resultado de adquisición no son muy diferentes. Teniendo en cuenta los procesos fonológicos utilizados en la adquisición de la L1 presentadas en 2.3.1, encontraremos las siguientes características en la interlengua:

²⁹ Concepto introducido por Selinker (1972) para referirse al sistema lingüístico independiente que un aprendiz de una L2 utiliza.

- a) Las diferencias en el sentido de sustituciones/simplificaciones: La fonología de la interlengua es más simple que la de la lengua objeto.
- b) Semejanzas entre la interlengua de diferentes personas: Se pueden agrupar según la L1. Estas semejanzas entre individuos son mucho más amplias y difusas que las que se encuentran al adquirir la fonología de la lengua nativa.
- c) Gran variación de pronunciación en la misma persona. Todas las interlenguas tienden a la simplificación de los grupos consonánticos y de la estructura silábica. Se puede establecer una correlación según la estructura fonológica de la L1.

La aproximación hacia la L2 suele detenerse en un momento dado y produce lo que se llama *fosilización*³⁰. Si bien, en todos los componentes de la gramática se puede dar la fosilización, esto se observa notablemente en la fonología. Algunas personas siguen manteniendo acento extranjero durante toda la vida, aún viviendo en el lugar donde se hable la L2, mientras que otras logran desprenderse de gran parte del acento extranjero.

Uno de los procesos más comunes de la interlengua es la *epéntesis vocálica*³¹. Según Oller (1974, *apud* Lleó, 1997), se aplica la epéntesis con el fin de simplificar la estructura silábica a grupos consonánticos y consonantes finales. Por ejemplo, la palabra *sack*, en inglés, es pronunciada /sæke/ por estudiantes de otras lenguas. La elisión es también una característica de la interlengua, especialmente si la estructura silábica de la L2 es más compleja que la de la L1. Esto depende mucho de las L1 de los aprendices. Las sustituciones son también muy comunes, y en general el fonema sustituido pertenece a la L1. Por ejemplo, si la L1 es español y la L2 es alemán es factible que el español use los fonemas b / ß/ cuando en alemán ve el grafema /v/.

La fonología de la interlengua, a diferencia de la L1, no se inicia con una estructura muy simple, de palabras cortas, ausencia de grupos consonánticos y estructura silábica simple CV (consonante-vocal); puede iniciarse con formas fonéticas muy complejas comparadas con las nuevas de la L2 (Lleó, 1997).

³⁰ La fosilización es el proceso por el cual ciertas características lingüísticas incorrectas se convierten en una forma permanente de hablar o escribir de un individuo. Estos aspectos fonológicos o gramaticales no mejoran y quedan fijos o *fosilizados* en un aprendiente de una lengua extranjera.

³¹ La epéntesis vocálica consiste en agregar una vocal que no pertenece a la palabra.

2.3.2.2. Modelos de adquisición fonológica

En este apartado describiremos brevemente las teorías de adquisición fonológica en relación a la obtención de una lengua extranjera. Estas teorías están basadas en el estudio escrito por Lleó (1997). Las teorías fueron propuestas para describir la adquisición de la lengua materna. Nosotros aplicaremos dichas teorías a la adquisición de una lengua extranjera.

1. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO: LA TRANSFERENCIA

Se trata del primer modelo que intenta explicar los procesos fonológicos de la interlengua, introducido por Lado (1957, *apud* Lleó, 1997). Pretende predecir las posibles dificultades con las que se encontrará un aprendiz de L2, comparando los sistemas fonológicos de L1 y L2. Esta teoría sostiene que la transferencia positiva existe cuando se hallan fonemas similares entre ambas lenguas. Los mismos serán fáciles de aprender. La transferencia negativa se da cuando los elementos entre L1 y L2 son diferentes. Por ende, resultarán difíciles de aprender. Esta transferencia negativa, o interferencia, es la que causa problemas en el aprendizaje.

Se distinguen dos tipos de transferencia negativa: convergencia y divergencia. Se habla de convergencia cuando existen dos fonemas de la L1 que se corresponden con un solo fonema de L2. La divergencia existe cuando a un solo fonema en la L1 le corresponden dos fonemas de la L2. Esta divergencia plantea más problemas que la convergencia, ya que es más fácil aprender oposiciones no existentes en L1 que suprimirlas. Este modelo se basa en la noción de oposición fonológica. Nos referiremos a esta teoría a lo largo de nuestro trabajo, tanto para analizar posibles errores fonéticos como en las aplicaciones pedagógicas.

2. LA HIPÓTESIS DE LA MARCADEZ DIFERENCIAL

Este modelo fue propuesto por Eckman (1977). Toma del modelo anterior el supuesto de que para predecir las áreas dificultosas en el aprendizaje de L2 hay que comparar las dos lenguas. Considera, sin embargo, que la comparación no es suficiente y por ello agrega a su teoría la noción de *grado relativo de dificultad*. Dicha noción es independiente de una lengua dada, o sea es universal.

Las áreas de dificultad que un aprendiz de lengua extranjera encuentre se pueden predecir al hacer una comparación sistemática de las gramáticas de la lengua nativa, la lengua objeto y las relaciones de marcidez enunciadas en la gramática universal. La predicción es de la siguiente forma:

- las áreas de L2 que difieran de L1 y sean más marcadas que L1 serán más difíciles;
- el grado relativo de dificultad de las áreas de L2 que sean más marcadas que la L1 corresponderán al grado relativo de marcidez;
- las áreas de L2 que sean distintas de L1, pero no sean más marcadas que L1 no serán difíciles.

3. EL MODELO UNIVERSALISTA O NATURAL

El modelo universalista, o natural, sostiene que un individuo aborda todo aprendizaje lingüístico, ya sea L1 o L2, con los mismos principios universales. Dichos principios se pueden aplicar a la sintaxis o a la morfología. Sin embargo, cuando se trata de fonología no se puede asegurar que solamente dichos principios universales se apliquen, sino que las hipótesis fonológicas se formulan como complemento del análisis contrastivo.

Consideraremos dos propuestas que afirman que en la adquisición fonológica de L2 se activan los fundamentos de adquisición de L1:

La teoría de Tarone (1978, *apud* Lleó, 1997), sostiene que existe una simplificación silábica que es más amplia que la simplificación silábica que se observa en L1. Incluso al adquirir la fonética de una L2, la simplificación puede llegar a impregnar su misma L1. En un estudio hecho en estudiantes de inglés de diferentes lenguas, se solía ver que el estudiante aprendía el modelo CV (consonante-vocal) del inglés y esto lo llevaba a simplificar grupos consonánticos más complejos de su L1.

La teoría de Wode (1980, *apud* Lleó, 1997), parte de la idea que el estudiante simplifica un sonido de L2 por otro de L1 solo si existe semejanza fonética entre ambos sonidos. Si no existe tal similitud, el aprendiz aplica a los sonidos de la L2 diferentes de su L1, los mismos procedimientos de sustitución de su L1. Como no se

definen las condiciones de similitud entre dos fonemas, no se puede prever cuándo la sustitución de un sonido de L2 será por interferencia, y cuándo por los principios universales de adquisición. Solo una vez que el aprendiz haya hecho la sustitución, se podrá comprobar si tal sonido existe en su L1 o no.

En síntesis, podemos decir que tanto la transferencia como los principios universales de marcidez tienen un papel fundamental en la adquisición fonológica de L2. Sin embargo, lo que no se puede afirmar, es qué procesos surgen por transferencia y cuáles por los principios de la marcidez universal.

4. EL MODELO COGNITIVO

Este modelo atribuye un rol activo y creador al niño que adquiere la fonología de una lengua. De acuerdo al mismo, el niño no está preparado para pronunciar desde el principio todo, ya que llega al mundo con una serie de estrategias que le permitirán inventar sus propias reglas. Una de esas estrategias conduciría al niño a formar esquemas que se repetirán en diferentes palabras de características fonológicas determinadas. Este modelo surge después de importantes investigaciones (Corder, 1997, *apud* Lleó, 1997; Selinker, 1972). El error ya no significará un problema en la adquisición de una lengua, sino una manifestación del proceso de evolución del aprendizaje. Los estudios de L2 se plantearon también el papel creativo del aprendiz. Es así que la transferencia se puede ver como una estrategia de adquisición (Meisel, 1983, *apud* Lleó, 1997).

Eckman (1981, *apud* Lleó, 1997) sostiene que la interlengua es un sistema de reglas independientes y, por tanto, la construcción de este sistema es un proceso creativo. Sus investigaciones se llevaron a cabo en alumnos que aprendían inglés como L2 y cuyas L1 eran español de Colombia o chino mandarín. A través de este estudio se pudo comprobar que los aprendices de inglés atribuían reglas fonológicas que no estaban en su L1. Tarone (1980, *apud* Lleó, 1997) también investigó los factores que influyen en la pronunciación de la sílaba en la interlengua, llegando a resultados similares.

5. EL MODELO DE PRINCIPIOS Y PARÁMETROS

Este modelo, también llamado *paramétrico*, se basa en la concepción de Chomsky (1981) que sostiene que toda persona tiene acceso a una Gramática Universal (GU). La idea de una GU explica los aspectos comunes que todas las lenguas poseen, en especial a nivel formal. Por otro lado, las lenguas presentan grandes diferencias, las que se explican por el hecho de que los principios de la GU ofrecen distintas direcciones o parámetros. Cada parámetro es definido en una determinada lengua con un determinado valor. Esta concepción sostiene que cada persona tiene que descubrir las posiciones específicas que los diferentes parámetros han adoptado en la lengua objeto. Este modelo se basa en un enfoque psicolingüístico deductivo que sostiene que un niño, expuesto a una determinada lengua, en pocos años adquiere competencia lingüística en esa lengua, a pesar de que los datos que reciba sean incompletos. De aquí surge la noción del DAL (Dispositivo de adquisición del lenguaje).

Llevado esto al campo de la fonética, el *input* que el niño recibe está cargado de variaciones individuales y estilísticas, así como de errores de pronunciación. A pesar de ello, en pocos años el niño adquiere una competencia fonológica acorde a su lengua madre. En la adquisición de la L2 la situación es diferente, ya que el aprendiz está expuesto a correcciones pedagógicas de la lengua objeto. Sin embargo, parecería que los datos negativos tampoco influirían en la adquisición de L2.

Capítulo 3: El sistema fonológico de la lengua española y alemana

En este capítulo correspondiente al sistema fonológico de la lengua española y alemana, se describirán ambos sistemas fonológicos. Luego, veremos cuáles son las similitudes y diferencias entre dichos sistemas, teniendo en cuenta vocales y consonantes. Para concluir, terminaremos analizando cuáles son los posibles errores que un germano-parlante podrá producir al intentar pronunciar palabras en español.

3.1. Fonemas, alófonos y otros conceptos

Tomemos la palabra *papa*. Si le cambiamos la primera <a> por una <o> (*popa*) tenemos otro significado. Esta diferencia fonética es distintiva. De aquí podemos afirmar que el sonido *a* es un fonema del español. Sus distintas realizaciones fonéticas no cambiarían la palabra y aun podríamos asociar ese sonido con el fonema /a/. El **fonema**, es entonces la unidad fonológica más pequeña en que puede dividirse un conjunto fónico. Los fonemas de la palabra *papa* son: /p/ y /a/.

Al escuchar la palabra *beso* en estas dos formas *un [b]eso – mi [β]eso*, el hablante percibe estas dos realizaciones fonéticas de la palabra *beso* como si fueran la misma, o sea, oyen la misma palabra, y no pueden percibir que se pronuncia de manera distinta. Ambos sonidos en español no se usan para distinguir diferentes palabras, y por eso los hablantes tienen dificultades para reconocer las realizaciones como diferentes. Los alófonos del fonema /b/ son entonces las distintas realizaciones fonéticas que corresponden al fonema /b/. Los **alófonos**, o variantes combinatorias, son diferentes realizaciones fonéticas de un fonema de acuerdo con el contexto en que esté situado. Un solo fonema, de acuerdo a las modificaciones que sufre por la acción de los sonidos que lo rodean, puede variar su lugar e incluso su modo de articulación sin que cambie el significado de la palabra. Los alófonos se delimitan entre corchetes y los fonemas entre barras.

Los diferentes significados que se dan en *papa / popa* nos muestran que tanto /a/ como /o/ son fonemas del español, y que las palabras forman un par mínimo. Un **par mínimo** son /d/ y /b/ en la oposición *dando/ bando*. En el caso [ˈbeso] y [ˈβeso]

no se constituye un par mínimo, ya que la distinción no implica cambio en el significado y [b] y [β] son alófonos del fonema /b/.

Los alófonos de un fonema concreto aparecen en determinadas posiciones y no en otras. En la palabra beso, [b] y [β] son alófonos que se encuentran en distribución complementaria porque donde aparece [β] no es posible que aparezca [b].

La **distribución libre** no implica que en una posición concreta se encuentre un solo alófono, sino que pueden aparecer en esa misma posición todos los alófonos que existan de un determinado fonema.

La **oposición** es la relación que existe entre dos fonemas conmutables. Así decimos que /p/ y /b/ se oponen, porque el primero es sordo y el segundo sonoro, y su conmutación puede producir cambios de significado como por ejemplo en *peso* y *beso* (Branza, 2003).

3.2. Órganos de fonación y articulación

La cantidad de sonidos de una lengua es bastante limitado. Estos sonidos, además, no aparecen aislados sino formando una cadena y cada lengua posee sus combinaciones. Las características de determinado sonido se ven influenciadas por el sonido que le sigue y el anterior. Por lo tanto, al aprender el sistema fonológico del español, el extranjero debe ser capaz de producir dichas variaciones –alófonos– de acuerdo a su distribución y a los sonidos co-adyacentes.

Si queremos describir un sonido fonéticamente, necesitamos tener en cuenta qué órgano lo produce, dónde y en qué manera; o sea, los órganos que producen u órganos de fonación y articulación; el punto de articulación o lugar en el que se produce la articulación; y el modo de articulación, o sea cómo se realiza el sonido (Álvarez, 1995).

Producimos sonidos al expulsar aire de la respiración. La fonación es el momento en que se crea el sonido que se forma en la laringe. Los órganos que participan en la articulación de los sonidos de una lengua son: los labios, superior e inferior; los dientes: incisivos superiores e inferiores; los alvéolos; el paladar duro, el blando y el velo del paladar, la úvula; el ápice, el dorso y la corona de la lengua; la

cavidad bucal y la cavidad nasal. A estos órganos hay que añadirles los órganos de fonación que hacen posible el sonido: faringe, cuerdas vocales, glotis y pulmones.

La faringe no contribuye a la fonación. Su movilidad depende de los órganos próximos –laringe y velo del paladar–. La epiglotis o tapón de la laringe que la cierra al ingerir alimentos, no repercute en la fonación. La cavidad nasal es un resonador que no se mueve. Si el velo del paladar baja, el aire sube hacia la nariz; mientras que si el velo del paladar sube, el aire sale por la boca. La cavidad bucal es la que permite más alteraciones de forma y tamaño, permitiendo diversos puntos de articulación.

Los órganos móviles son: el velo del paladar, la mandíbula inferior, la lengua y los labios. Estos últimos pueden adoptar una posición normal, avanzada, plana o redondeada. La lengua es el órgano más móvil y puede cambiar de forma, volumen y posición porque es un entramado de músculos (Finch & Lira, 1982).

A continuación observamos los órganos del sistema fonatorio.

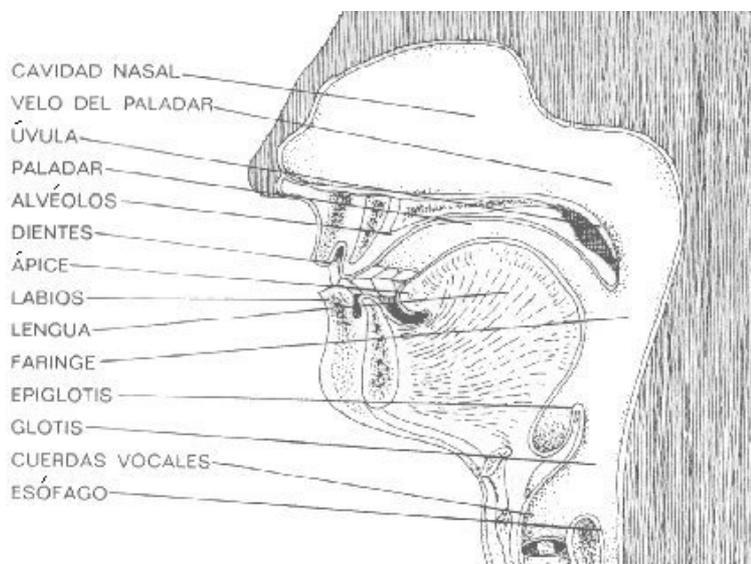


Figura 2 - Órganos fonatorios.

En la figura 2 observamos los órganos que se utilizan en la elaboración de las consonantes y las vocales. Los mismos han sido brevemente descriptos en este apartado.

3.3. El sistema fonológico de la lengua española: los fonemas vocálicos

Las vocales son sonidos en los que no se constriñe el tracto vocal severamente, sino que se crea una configuración abierta y global, determinada principalmente por la posición de la lengua. El canal fonador nunca se cierra totalmente. Las vocales son fonemas sonoros y abiertos que se distinguen entre sí por su timbre –onda sonora– característico. El aire vibrante que sale por la glotis encuentra en la faringe, las fosas nasales y la cavidad bucal una caja de resonancia de dimensiones y forma variables para cada vocal. Las vocales del español son cinco, *a, e, i, o, u*, más los diptongos de esta lengua que se producen mediante el siguiente mecanismo: las cuerdas vocales constituyen la fuente en que se origina el sonido, luego el sonido llega a las cavidades bucales que cambian en función del grado de apertura de la boca y de la posición que la lengua adopte para cada una de las vocales (Poch, 1999).

3.3.1. Clasificación de las vocales

Clasificación basada en el estudio de Álvarez (1995).

1. SEGÚN EL GRADO DE ABERTURA HAY VOCALES CERRADAS, MEDIAS Y ABIERTAS.

- *Abiertas o altas*: si la lengua se aparta al máximo del paladar, se produce la vocal abierta; o sea de gran abertura: [a].
- *Medio-abierta*: si la lengua se aparta más del paladar, se producen las llamadas vocales medias o de abertura media: [e], [o];
- *Cerradas o bajas*: si la lengua se aproxima al paladar (duro o blando), se producen las vocales conocidas bajo el nombre de vocales cerradas, o sea vocales de pequeña abertura: [i], [u].

2. SEGÚN EL LUGAR DE ARTICULACIÓN HAY VOCALES ANTERIORES, POSTERIORES Y CENTRALES.

El sonido sale a través de los labios, cuyo orificio es distinto para cada vocal, y depende de la posición de la lengua –más adelantada o más atrasada–. Teniendo en cuenta lo anterior, podemos dividir a las vocales en:

- *Anteriores*: se caracterizan por un movimiento de elevación de la lengua hacia el techo de la boca dejando una abertura relativamente estrecha por donde fluye el aire.
- *Medias*: se caracterizan por un movimiento de elevación de la lengua hacia el techo de la boca dejando una abertura más amplia que el de las vocales anteriores.
- *Posteriores*: el movimiento de elevación de la lengua es muy ligero de tal forma que ésta queda ocupando el hueco de la mandíbula inferior.

Seguidamente presentamos las vocales de la lengua española:

		Anterior	Central	Posterior
VOCALES	Alta	i		u
	Media		e	o
	Baja		a	

Figura 3 - Vocales del español, según Quilis (1985).

En la figura 3 se observan los fonemas vocálicos de la lengua española. La clasificación de las vocales está hecha de acuerdo al grado de abertura y el lugar de articulación.

3.3.2. Distribución de las vocales

Ahora describiremos brevemente las vocales del español y sus principales alófonos. Los fonemas se representan entre barras y los alófonos entre corchetes. Este estudio se basa en el trabajo hecho por Llisterri (en línea).

- **/i/ Anterior cerrada**

libre

En sílaba libre.

- **[i] Anterior abierta**

fin, hijo, rico

En sílaba trabada. En contacto con la vibrante múltiple.

Ante fricativa velar sorda.

- **/e/ Anterior media cerrada**
dedo, Valencia, pesca, cabeza
En sílaba libre.
En sílaba trabada por consonante nasal bilabial, nasal alveolar, fricativa alveolar sorda, oclusiva dental sorda o fricativa interdental sorda.
- **[ɛ] Anterior media abierta**
guerra, lejos, belga, peine
En contacto con vibrante múltiple, excepto en sílaba trabada por nasal bilabial, nasal alveolar, fricativa alveolar sorda, oclusiva dental sorda o fricativa interdental sorda.
Delante de consonante fricativa velar sorda.
En sílaba trabada por cualquier consonantes que no sea nasal bilabial, nasal alveolar, fricativa alveolar sorda, oclusiva dental sorda o fricativa interdental sorda. Seguida de la semivocal palatal en un diptongo.
- **/a/ Central abierta**
santo
- **[ɶ] Central abierta palatalizada**
despacho, aire
Ante la semivocal palatal en un diptongo. Ante consonantes palatales.
- **[ɶ̞] Central abierta redondeada**
flauta, sal, tajada
Seguida de vocal posterior.
En sílaba trabada por consonante lateral alveolar.
Ante consonante fricativa velar.
- **/o/ Posterior media cerrada redondeada**
como
En sílaba libre.
- **[ɔ] Posterior media abierta redondeada**
corro, ojo, ahora
En sílaba trabada por cualquier consonante.
En contacto con vibrante alveolar múltiple. Ante fricativa velar sorda.
En diptongos, seguida de semivocal o semiconsonante palatal.

En posición acentuada simultáneamente precedida de /a/ y seguida de lateral alveolar o de vibrante simple.

- **/u/ Posterior cerrada redondeada**

lunes

En sílaba libre.

- **[u̞] Posterior abierta redondeada**

rubio

En sílaba trabada. En contacto con vibrante alveolar múltiple.

Ante fricativa velar sorda.

3.3.3. Diptongos y triptongos

Las vocales en español constituyen el núcleo de la sílaba y pueden combinarse dando lugar a diptongos o triptongos. «Un diptongo es una combinación de dos vocales en la que una de ellas siempre debe ser /i/ o /u/» (Poch, 1999: 20). Esta secuencia de dos vocales siempre se encuentra en la misma sílaba. La vocal de mayor apertura desempeña el papel de grupo silábico, mientras que la otra pasa a funcionar como una semiconsonante o una semivocal según proceda o siga al núcleo. Estas vocales pueden encontrarse indistintamente, al principio o al final del diptongo, distinguiéndose entonces, entre diptongos:

- **Crecientes:** son diptongos donde la vocal primera es más cerrada y por consiguiente menos prominente que la segunda.
- **Decrecientes:** son diptongos donde la segunda vocal es más cerrada y por consiguiente menos prominente que la primera.

Los diptongos posibles en español son:

[ia]: <i>viaje</i>	[ai]: <i>aire</i>
[ie]: <i>tiene</i>	[ei]: <i>aceite</i>
[io]: <i>labio</i>	[oi]: <i>voy</i>
[iu]: <i>ciudad</i>	[au]: <i>causa</i>
[ua]: <i>cuanto</i>	[eu]: <i>deuda</i>
[ue]: <i>cuerna</i>	[ou]: <i>bou</i>
[ui]: <i>ruido</i>	[uo] <i>antiguo</i>

Los diptongos se deshacen cuando la /i/ o la /u/ están acentuadas.

Un triptongo es una combinación de tres vocales en la misma sílaba. La primera y la tercera son siempre /i/ o /u/. La vocal central suele ser [a] o [e] (Poch, 1999).

3.4. El sistema fonológico de la lengua española: las consonantes

La principal diferencia entre vocales y consonantes reside en que, mientras para las vocales –sea cual sea la posición de la lengua o la apertura de la boca– nunca se cierra completamente el canal fonatorio, en el caso de las consonantes siempre se produce un bloqueo en las cavidades bucales, [...] el cual puede ser parcial o total (Poch, 1999).

La caracterización de la consonantes se hace de acuerdo a cómo es el obstáculo, dónde está situado el mismo y la intervención o no de las cuerdas vocales.

3.4.1. Clasificación de las consonantes

1. PUNTOS DE ARTICULACIÓN

Se refiere a la zona del tracto vocal donde un articulador activo actúa sobre un articulador pasivo para modificar la corriente de aire y matizar así el sonido. Sería el lugar donde se produce el obstáculo. De acuerdo con el lugar de articulación los sonidos se clasifican en: labial, bilabial y labiodental; coronal, dental, interdental, alveolar y alveo-palatal; palatal, prepalatal, medio-palatal y postpalatal; dorsal, velar y uvular; y glotal. Esta clasificación se usa para las consonantes (Finch & Lira, 1982 y Dispensa *et al.*, 2001).

- Labial: se refiere a los sonidos que se articulan por la acción de los labios.
 - Bilabial: el obstáculo se produce entre el labio superior y el inferior.
 - Labiodental: el obstáculo se realiza mediante los dientes superiores y el labio inferior.
- Coronal: se refiere a sonidos que se articulan por acción de la corona de la lengua.
 - Dental: el obstáculo se produce apoyando la lengua contra los dientes.
 - Interdental: la lengua se coloca entre los dientes.
 - Alveolar: el bloqueo se realiza en los alvéolos.
 - Alveo-palatal

- Palatal: se refiere a los sonidos que se articulan con el dorso de la lengua elevándose hacia el paladar.
 - Prepalatal
 - Medio-palatal
 - Postpalatal
- Dorsal: se refiere a los sonidos que se articulan por la acción del dorso de la lengua.
 - Velares: el obstáculo se forma en el velo del paladar.
 - Uvulares: se producen en la úvula.
- Glotal o gutural: se refiere a los sonidos que se originan en la laringe o faringe.

2. MODOS DE ARTICULACIÓN

Se refiere a la manera cómo se produce un sonido y cómo es el obstáculo que modificará el flujo de aire en su paso por la cavidad bucal. El obstáculo interpuesto a la salida del aire para la producción de las consonantes puede ser parcial o total (Finch & Lira, 1982).

- Fricativas: son consonantes que se articulan forzando el aire a través de una hendidura estrecha, creada por la fricción entre dos articuladores pero sin que se interrumpa el flujo de aire.
- Oclusivas: son consonantes caracterizadas por un bloqueo total del flujo de aire causado por una obstrucción completa que se crea cuando un articulador activo hace contacto con un articulador pasivo.
- Africadas: son consonantes cuya articulación incluye una fase de obstrucción total seguida de una fase de fricción. Durante la fase de obstrucción total el flujo de aire se interrumpe momentáneamente, mientras que en la fase de fricción el aire escapa forzosamente.
- Vibrantes: son consonantes caracterizadas por un movimiento vibratorio del articulador activo sin que se interrumpa el flujo de aire.
- Laterales: son consonantes en la que la lengua produce un bloqueo central, pero el aire escapa lateralmente porque los lados de la lengua descienden y se contraen para formar canales laterales por los que el aire fluye continuamente.

- Nasales: son consonantes cuya articulación requiere una obstrucción total en la cavidad oral, acompañada de un descenso velar que permite que el aire fluya a través de la cavidad nasal.

3. LA VOZ Y LAS CUERDAS VOCALES

Las cuerdas vocales al cerrarse producen una presión. La corriente de aire produce la apertura y vibración de las cuerdas vocales. Esto da lugar a un sonido que se lo llama *sonoro*, ya que las cuerdas vocales vibran. Si las cuerdas vocales permanecen totalmente abiertas, lo cual implica que no pueden vibrar, producen sonidos llamados *sordos* (Poch, 1999).

En el par mínimo /p/, /b/, el fonema /p/ es sordo, mientras que el fonema /b/ es sonoro. En alemán algunos fonemas sonoros son /g/ como en *gut*, /j/ como en *ja*. Algunos sonidos sordos en alemán son /f/ como en *Fett* o /k/ como en *kalt*.

Cuando las cuerdas están entreabiertas se producen los llamados sonidos aspirados, como por ejemplo en alemán el fonema representado *h* como en *heute*.

Entonces concluimos que la función de las cuerdas vocales es por un lado dotar de sonoridad a algunos sonidos y por otro alterar la frecuencia de la onda sonora que sale de los pulmones. Según la posición de las cuerdas tenemos diferentes maneras de hablar; un ejemplo de habla sorda son los susurros, las cuerdas vocales entreabiertas permiten la salida del aire sin que se produzca vibración. Todos los sonidos así articulados, incluidas las vocales, son sordos.

Observamos en la página siguiente la clasificación de las consonantes de la lengua española.

	Bilabial		Labiodental		Dental		Interdental		Alveolar		Palatal		Velar		
	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	
Consonantes	Oclusiva	p	b			t	d							k	g
	Fricativa			f				θ	s			ʝ		x	
	Africada										tʃ				
	Nasal		m							n		ɲ			
	Lateral									l		ʎ			
	Vibrante simple									r					
	Vibrante múltiple									̄r					

Figura 4: Sistema fonológico consonántico de la lengua española según Quilis (1985).

En la figura 4, vemos las consonantes de la lengua española clasificadas de acuerdo al punto, modo de articulación y función de las cuerdas vocales.

3.4.2. Distribución de las consonantes

En la distribución de las consonantes se tienen en cuenta los fonemas y principales alófonos de la lengua española. Los fonemas se representan entre barras y los alófonos entre corchetes. Este estudio se basa en el trabajo hecho por Llisterri (en Internet).

1. Oclusivas

- / **ɸ** / **Oclusiva bilabial sorda**
papá
- / **ɸ** / **Oclusiva bilabial sonora**
bamba, un vaso
Precedida de pausa o de consonante nasal.
- / **t̚** / **Oclusiva alveolar sorda**
Realizada en español como oclusiva dental sorda [**t̚**].
tos

- **/ d̪ / Oclusiva alveolar sonora**
Realizada en español como oclusiva dental sonora [d̪].
toldo, el dedo
Precedida de pausa, consonante nasal / ɲ / o lateral / l̪ /.
- **/ k̠ / Oclusiva velar sorda**
casa, quiso
- **/ ŋ / Oclusiva velar sonora**
gato, venga
Precedida de pausa o de consonante nasal.

2. Nasaless

- **/ m̩ / Nasal bilabial sonora**
mamá, un vino
- **[m̪] Nasal labiodental sonora**
ánfora
Seguida de consonante labiodental.
- **[n̪+] Nasal interdental sonora**
anzuelo, un zapato
Seguida de consonante interdental.
- **[n̪] Nasal dental sonora**
un dedo
Seguida de consonante dental.
- **/ n̪ / Nasal alveolar sonora**
nene, un loco
Seguida de consonante alveolar, vocal o pausa.
- **[n̪ʲ] Nasal palatalizada sonora**
ancho, un chico
Seguida de consonante palatal.
- **/ ɲ̪ / Nasal palatal sonora**
caña

- [ŋ] **Nasal velar sonora**

tango, un cuento

Seguida de consonante velar.

3. Vibrantes

- / ɾ / **Vibrante múltiple alveolar sonora**

roca, carro, honra, alrededor

Al principio de la palabra, en posición interior de la palabra entre vocales, en posición interior de la palabra precedida de / n / o / l /.

- / r / **Vibrante simple alveolar sonora**

cara, drama, frío

En el interior de la palabra entre vocales, o entre una consonante oclusiva sorda o sonora, o una consonante labiodental y una vocal.

4. Fricativas

- [β] **Fricativa bilabial sonora**

Realizada en español como aproximante bilabial sonora [β].

cabo

Aparece en todos los contextos en que no se produce la consonante oclusiva bilabial sonora.

- / f / **Fricativa labiodental sorda**

café

- / θ / **Fricativa dental sorda**

Realizada en español como fricativa interdental sorda / θ /.

cine

- [ð] **Fricativa dental sonora**

Realizada en español como aproximante dental sonora [ð].

cada

Aparece en todos los contextos en que no se produce una oclusiva dental sonora.

- / s / **Fricativa alveolar sorda**

sí, paso

- **/ ʝ / Fricativa palatal sonora**
hierro, yeso
Aparece también, en las zonas yeístas, en la que no se produce la lateral palatal.
- **/ x / Fricativa velar sorda**
jamón, gente
- **[ɣ] Fricativa velar sonora**
Realizada en español como aproximante velar sonora [ɣ].
vago
Aparece en todos los contextos en que no se produce una oclusiva velar sonora.
- **[h] Fricativa glotal sorda**
En español se produce como una fricativa laríngea o faríngea en las realizaciones aspiradas propias de ciertas variantes geográficas.

5. Aproximantes

- **[ɹ] Aproximante alveolar sonora**
puerta
En posición implosiva en función del mayor o menor énfasis en la pronunciación.
- **[j] Aproximante palatal sonora**
tiene, aire
Aparece en los diptongos crecientes o semiconsonante; decrecientes o semivocal; o, en triptongos.
- **[w] Aproximante velar sonora**
Realizada en español como aproximante labiovelar sonora [w].
bueno, aula
Aparece en los diptongos crecientes o semiconsonante; decrecientes o semivocal; o, en triptongos.

6. Laterales

- [l +] **Lateral interdental sonora**
alzar
Seguida de consonante interdental.
- [l] **Lateral dental sonora**
alto
Seguida de consonante dental.
- / l / **Lateral alveolar sonora**
ala, mal
- [l^ɰ] **Lateral palatalizada sonora**
el chico, el hielo
Seguida de consonante palatal.
- / ʎ / **Lateral palatal sonora**
calle, llave

7. Africadas

- / tʃ / **Africada palatal sorda**
muchacho
- [dʒ] **Africada palatal sonora**
cónyuge, el hielo, yo
Precedida de / n / o / l / o en posición inicial de la palabra después de pausa.

3.5. El sistema fonológico de la lengua alemana: los fonemas vocálicos

Pasaremos ahora a describir el sistema fonológico de la lengua alemana, al igual que lo hicimos con la lengua española. La descripción, clasificación y distribución es una síntesis de los estudios hechos por Wängler (1981), Álvarez (1995) y por Wiese (1996).

Las vocales son sonidos sonoros que se caracterizan por su timbre. En alemán son orales, lo que significa que el velo del paladar se encuentra adosado a la pared faríngea, impidiendo la salida del aire por la boca. A diferencia del español, las

vocales alemanas poseen dos rasgos: uno cuantitativo (duración) y otro cualitativo (mayor o menor apertura). Esto hace que las vocales en alemán posean valor fonemático. El alemán tiene quince vocales (grafemas: *a-e-i-o-u* + *Umlaute ä-ö-ü*).

3.5.1. Clasificación de las vocales

Las vocales en alemán se clasifican de acuerdo a cinco criterios:

1. SEGÚN LA ALTURA DE LA LENGUA O SEGÚN LA ELEVACIÓN DE LA LENGUA Y, EN CONSECUENCIA, SU MAYOR O MENOR PROXIMIDAD AL PALADAR:

- Cerrada o alta.
- Media o semi-abierta.
- Baja o abierta.

2. SEGÚN EL LUGAR DE ARTICULACIÓN O LA POSICIÓN DE LA LENGUA CON RESPECTO AL PALADAR:

- Anteriores o palatales: en alemán las vocales anteriores se producen en la parte alta y media de los alvéolos.
- Medias o central: la única central en alemán es la /ə/. Los labios no se redondean al producir estas vocales medias.
- Posteriores o velares.

Como en alemán de manera errónea se llaman *abiertas* a ciertas vocales cerradas, palatales y altas - /y/ *ü* abierta - y *cerradas* a ciertas vocales abiertas, velares, bajas - /a:/ *a* cerrada -, los términos abierta y cerrada no corresponden con los de alta o baja como sucede en español.

Los fonéticos alemanes, normalmente, mezclan criterios, altura y posición respecto al paladar, para designar las vocales, a las que luego añaden la calidad de abierta o cerrada. Así llaman *i* abierta /i/ a una /i/ que es alta y cerrada, aunque menos que su correspondiente larga /i:/, a la que clasifican correctamente como alta y cerrada. Realmente habría que llamar cerradas absolutas a las largas, y cerradas relativas a las breves, ya que son menos cerradas con respecto a su correspondiente larga.

3. SEGÚN SU DURACIÓN

En alemán se conocen dos tipos de vocales según la duración de las mismas: cortas y largas. En las parejas *offen/Ofen, Ass/Aas, Bett/Beet, wieder/Widder*, solo hay una diferencia. En los ejemplos las vocales de las primeras palabras son cortas, mientras que en las segundas palabras son largas. Pero esto basta para cambiar completamente el significado de la palabra. En la escritura las vocales largas se representan de distintas maneras.

La duración media de las vocales largas en alemán puede alcanzar hasta 40 centésimas por segundo, mientras que en español no pasan por lo general de las 15 centésimas por segundo. De ahí también la enorme importancia de este rasgo.

La ortografía alemana no nos permite reconocer la duración de la vocal siempre ni su apropiada pronunciación. De todas formas existen criterios de carácter general y algunas reglas.

Las vocales largas pueden ser identificadas:

- Si van en sílaba libre: *da, Un, I-gel*.
- Si llevan un signo de alargamiento –van seguidas de *h*–: *Ahnung Sohn, Bahn, fahren, Ähre, fühlen*.
- Si son dobles *ee, aa, oo*: *Beet, Staat, Beere, Boot, Saal, Seele, Moos*.
- Combinación de las letras *ie*: *viel, Miete, wie, Biene, Kiel, Spiel*.
- Artículos definidos que no terminan en *s* como *der & die*.
der, die, den, dem, deren, denen.
- En sílaba trabada simple, es decir, seguida de una sola consonante:
loben.

Las vocales cortas o breves [i y u e Ø o] solo aparecen en sílabas átonas de préstamos, como *Psychometrie*. Se consideran, usualmente, como alófonos complementarios de sus contrapartes largas que no pueden aparecer en una sílaba átona, y pueden ser identificadas cuando:

- Múltiples consonantes siguen a la vocal: *bist, fast, Rind, fünf, Klang, Hemd*.

- Dobles consonantes que siguen a una vocal: *bitte, Sonne, Pizza, Vetter, üppig* / (ck = kk) *pflücken, Ecke* / (tz = zz) *Katze, Hitze*.

El sonido /ə/, es una vocal muy corta. El *schwa* aparece solamente en sílabas átonas, como en *besetzen*. A menudo se considera un alófono complementario de [ɛ] que no puede aparecer en sílabas átonas. Si una consonante sigue en la cola de la sílaba, el *schwa* a menudo desaparece; así la consonante se vuelve silábica como en *Kissen, Esel, besser*. Este sonido se encuentra:

- Al final de una palabra: *bitte, danke, habe*.
- Al final de una palabra en las combinaciones *-el, -en, -er*: *Gabel, sagen, Messer*.
- En los prefijos *ge* y *be*: *benehmen, gehabt, Geschirr*.

4. DE ACUERDO A LA POSICIÓN DE LOS LABIOS SE DIVIDEN EN:

- Abocinada o redondeada (labializadas).
- Deslabializadas (labios retraídos).
- Neutrales o vocales pasivas.

5. DE ACUERDO A LA TENSIÓN DE LOS LABIOS

Las vocales a menudo se analizan de acuerdo con el contraste en la tensión, siendo /i u e ø o/ las vocales tensas y /ɪ ʏ ε œ ɔ/ sus contrapartes relajadas. Las vocales relajadas del alemán requieren ser seguidas de una consonante, con la notable excepción de [ɛ:]. Para aplicar la distinción, en pares de tensas y relajadas a todas las vocales alemanas, a veces [a] es considerada la contraparte relajada de la tensa [a:].

A continuación, se encuentran las vocales de la lengua alemana.

	Vocales cortas				Vocales largas			Diptongos
Labios	deslabializados ↔ redondeados				Deslabializados ↔ redondeados			
Lengua	anterior ↔ posterior				anterior ↔ posterior			
alta	i	“ü” /y/	“u” /u/	↑ cerrada	“i” /i:/	“ü:” /y:/	“u” /u:/	aI
media	“ɪ” /ɪ/ “e” /ɛ/	“ö” /œ/ “e” /ə/	“o” /ɔ/		e: “ä” /ɛ:/	“ö” /ø:/	“o” /o:/	aU
baja	“a” /a/			↓ abierta	“a” /ɑ:/			ɔI

Figura 5: Sistema vocálico alemán.

Como podemos observar en la figura 5, los fonemas vocálicos de la lengua alemana se encuentran clasificados de acuerdo a la altura de la lengua, el lugar de articulación, la duración, la posición y la tensión de los labios.

3.5.2. Distribución de las vocales

En este apartado presentaremos la descripción de los fonemas vocálicos de la lengua alemana.

- **/a/ breve anterior tenue baja.**

Grafema *a* en sílabas átona trabada por varias consonantes y ante *sch*.
Amme, Tanne

- **/a:/ larga posterior tenue baja.**

Grafemas *a, aa, ah*. En sílaba abierta, repetida o trabada por una sola consonante.
Amen, Name, da

- **/ɛ / breve abierta tenue media.**

Grafemas *e, ä*. En sílabas trabada por dos o más consonantes y ante *ch* y *sch*.
Melden, Kette

- **/ɛ:/ larga abierta tenue media.**

Grafemas *ä, ah*. En sílaba abierta o trabada por una sola consonante en palabras que se escriben con *ä*.
Täter, Kapitän

- **/ə/ breve átona relajada baja.**
Grafema *e*. En sílaba átona de palabras extranjeras *alemanizadas* y en determinados sufijos: *-el, -en, -em, -erm, -eln* y prefijos como *be-, ge-Name, Tanne*
- **/e:/ larga cerrada, tensa media.**
Grafemas *e, ee, eh*. En sílaba libre o trabada simple.
Nebel, Weh, reden
- **/i:/ anterior larga cerrada tensa.**
Grafemas: *i, ie, ieh*. En sílaba abierta o en sílaba acentuada seguida de una sola consonante.
Fibel, antik, niemand, ziehen.
- **/ɪ/ breve abierta tenue anterior.**
Grafemas *i*, excepcionalmente *ie*. En sílaba trabada seguida de dos consonantes y ante *chy sch*.
Liste, bitte, sich
- **/o:/ larga cerrada posterior media.**
Grafemas *o, oo, oh*. En sílaba abierta, repetida y seguida de una sola consonante.
so, Pol
- **/ɔ / posterior abierta breve tenue.**
Grafema *o*. Ante dos o más consonantes y *sch*.
von, Bock
- **/u:/ larga cerrada tensa abocinada posterior.**
Grafema *u, uh*. En sílaba abierta con signo de alargamiento o en sílaba trabada por una consonante.
Lupe, gut
- **/u/ breve abierta tenue posterior.**
Grafema *u*. Aparece entre dos o más consonantes y ante *sch*.
Mund, Lust
- **/ø/ larga cerrada tensa media.**
Grafemas *ö, oh* y a veces en *oe*. En sílabas acentuada, abierta o trabada simple y en la grafía *öh*.
Möbel, Österreich

- **/œ/ breve abierta tenue media.**

Grafemas *ö*. En sílabas acentuadas delante de dos o más consonantes y delante de *sch*.

völlig, öften

- **/y:/ larga cerrada tensa abocinada anterior.**

Grafemas *ü, üh, ui, y*. En sílaba abierta seguido de *h* de alargamiento o en sílaba cerrada por una sola consonante.

müde, Tüte

- **/ʏ/ breve abierta tenue anterior.**

Grafemas *ü, y*. Aparece ante doble consonante y ante *sch*.

Münze, Küste

3.5.3. Diptongos

Los diptongos alemanes son */ai au ɔʏ/*, como en *Ei /aʊ/, Sau /zaʊ/, neu /nɔʏ/* (Álvarez, 1995). Los tres son decrecientes y ambas vocales tienen la misma duración. La primera vocal es silábica y la segunda no. Los grafemas son: *au, äu, eu, ei, ai*.

- **[aɪ]** La *i* se convierte en semivocal breve.

Grafemas son *ai, ei, ay, ey, eih*.

Main, Stein, weihen, Bayern, Meyer

- **[aʊ]** La *a* es algo velar y la *u* posee el valor de semivocal.

Grafemas *au, auh*.

Maus, Frau, rauh

- **[ɔʏ]** La segunda vocal se pronuncia semivocal.

Grafemas son *oi, oy, eu, äu*.

Leute, äußern

3.6. El sistema fonológico de la lengua alemana: los fonemas consonánticos

Aquí describiremos brevemente el punto y modo de articulación, la distribución de los fonemas consonánticos del alemán y sus alófonos. Así mismo incluiremos los grupos consonánticos con sonidos especiales.

3.6.1. Clasificación de las consonantes

1. PUNTOS DE ARTICULACIÓN

Las consonantes en alemán según su punto de articulación se clasifican en:

- Bilabial: el obstáculo se produce entre el labio superior y el inferior.
- Labiodental: el obstáculo se realiza mediante los dientes superiores y el labio inferior.
- Alveolares: el bloqueo se realiza en los alvéolos.
- Post-alveolar: el obstáculo se halla entre los alvéolos y el paladar.
- Palatal: los sonidos se articulan con el dorso de la lengua elevándose hacia el paladar.
- Velar: el obstáculo se forma en el velo del paladar.
- Uvular: se producen en la úvula.
- Glotal: el obstáculo se produce en la glotis.
- Laringal: es un sonido en la glotis, con acercamientos de las cuerdas vocales, pero sin vibración. Es la simple aspiración del aire producido entre la glotis y la región uvular.

2. MODOS DE ARTICULACIÓN

En alemán las consonantes según su punto de articulación se clasifican en:

- Oclusivas: una característica de las oclusivas alemanas frente a las españolas es en términos generales la de su mayor tensión muscular, así como la de la aspiración de las sordas en determinadas posiciones.
- Nasales.
- Fricativas: hay más sonidos fricativos que en español.

- Laterales.
- Vibrantes.
- Africadas.

Seguidamente pueden observarse las consonantes de la lengua alemana.

	bilabial	labio-dental	alveolar	post-alveolar	palatal	velar	uvular	glottal
Plosive	p b		t d			k g		ʔ
Nasale	m		n			ŋ		
Frikative		f v	s z	ʃ (ʒ)	ç	x ʁ		h
Approximant					j			
Laterale			l					
Vibranten			r				ʀ	

Figura 6: Tabla de las consonantes del alemán.

Como podemos observar en la figura 6, los fonemas consonánticos alemanes están clasificados de acuerdo al punto, modo de articulación y sonoridad. En cada cuadro, la primera consonante es la sorda y la segunda es la sonora.

3.6.2. Combinación de consonantes: sonidos especiales

Las siguientes consonantes, al encontrarse juntas, forman una letra cuyo sonido es independiente de las partes que la forman.

- **sch**: El sonido *sh*, como el que aparece en la palabra inglesa *show*.
- **ch**: Se pronuncia como una *j* en español.
- **ng**: Se pronuncia parecido a una *ñ*.
- **st**: al comienzo de una palabra se pronuncia *scht*.

En la figura siguiente podemos observar el sonido que cada combinación de consonantes representa.

Consonante compuesta	Pronunciación
ck	/k/
ch	/x/
pf	/p/ /f/
ph	/f/
qu	/k/ /v/
sch	/ʃ/
sp / st	/ʃ/ /p/ /ʃ/ /t/
th	/t/
gn	/ɲ j/

Figura 7: Consonantes compuestas.

Como puede observarse en la figura 7, una combinación de dos o tres consonantes o de consonante y vocal, resulta en un nuevo sonido diferente del sonido correspondiente a cada consonante.

3.6.3. Distribución de las consonantes

En la distribución de las consonantes se tienen en cuenta los fonemas y principales alófonos de la lengua alemana. Los fonemas se representan entre barras y los alófonos entre corchetes.

1. Oclusivas

- / **ɸ** / **Oclusiva bilabial sorda aspirada**

Grafema *p*. Se realiza en posición inicial, intermedia y final, *pp* en posición intervocálica o final, y *b* en posición final o ante consonante. Presenta tensión muscular, presión de los labios en contacto y es aspirada.

Plan

- / **ɸ** / **Oclusiva bilabial sonora**

Grafema: *b*, *bb*. En posición intervocálica también es oclusiva y no

fricativa como en español. Aparece en posición inicial e intervocálica; en posición final se transforma en /p/.

Ebbe, Krabbe

- / **t̥** / **Oclusiva alveolar sorda aspirada**

Grafemas *t, th, tt, dt* y *d* en posición final. Realizada en alemán más retrasada que en español, más como linguo-alveolar o supradental. Aspirada al principio y final de la palabra. Aparece también cuando se escribe *d* final como en *Land*.

Tag, Vater, duzen, Tanne

- / **d̥** / **Oclusiva alveolar sonora**

Grafemas: *d, dd*. Realizada en alemán no aspirada y a diferencia del español no es fricativa. Aparece en posición inicial, intervocálica pero nunca en final, pues entonces se ensordece.

Du denken, Andenken, Ende

- / **k̥** / **Oclusiva postdorsal velar sorda**

Grafemas: *k, ck, c*. En posición inicial y *g* en posición final. Posee una mayor tensión muscular y aspiración en algunas posiciones, especialmente en intervocálica.

Kina, Haken, melken, Dank

- / **g̥** / **Oclusiva postdorsal velar sonora**

Grafema: *g*, excepto en posición final *gg* intervocálica. Falta de aspiración y tensión muscular Precedida de pausa o de consonante nasal

Gott, geben, Wiege

- / **ʔ** / **Oclusiva glotal /ʔana/**

Anna

2. Nasaes

- / **m̥** / **Nasal bilabial sonora**

Grafemas *m, mm*

Aparece en posición inicial, intermedia y final. En español no aparece en forma final.

Mann, am, Lamm

- / **n** / **Nasal alveolar sonora**

Grafemas: *n, nn*

Se pronuncia antes de la /p/ y la /b/, mientras que el español realiza /m/ en posición inicial, intervocálica y final. Es más retrasada que en español.

Not- Mond- Hirn

- [**ŋ**] **Nasal velar postdorsal sonora**

Grafemas *n* ante las consonantes *g* y *k*. Delante de la *g* forma un único sonido: [**ŋ**], mientras que *n* seguida de *k* deben pronunciarse ambas consonantes [**ŋk**].

eng, Ding, Hoffnung, Tank

3. Fricativas

- / **f** / **Fricativa labiodental sorda**

Grafemas: *f, ff, v, ph, w*

Mayor tensión muscular y menos aire, lo que produce una mayor fricción. Posición inicial intervocálica y final. En posición final la *v* es siempre sorda.

Dativ, Flasch, fett, Vater

- / **v** / **Fricativa labiodental sonora**

Grafemas: *w*, en posición inicial o intervocálica *v*.

Winter, Villa

- / **ɸ** / **Fricativa alveolar sorda**

Grafemas: *s, ss, ß*. En posición final o intervocálica *ß* o *ss*.

sonst, müssen, Rasse

- / **z** / **Fricativa alveolar sonora**

Grafemas: *s* en posición inicial e intervocálica. Sonido no existente en español.

Sohn, sauber

- [**ʃ**] **Fricativa postalveolar sorda abocinada**

Grafema: *sch, s* en los grupos *st, sp*.

No existe en español. Aparece en posición inicial *st, sp*, intervocálico

y final representado por *sch*.

Schule, Dusche, Englisch

- [dʒ] **Fricativa postalveolar/palatal sonora**

Grafemas: *g, j* en palabras extranjeras.

Genie, Jargon

- [j] **Fricativa palatal dorsal sonora o aproximante**

Grafemas: *j, y, gn, ill* en posición inicial seguida de vocal.

Ja, Jacke

- [ç] **Fricativa palatal sorda dorsal**

Grafemas: *ch* tras *e, ä, i, ö, ü, ei, eu, äu* y después de *r, l, n*.

Chemikalien, welcher, durch

- /x/ **Fricativa velar sorda**

Grafemas: *ch* después de *a, o, u, au*. Posición intervocálica, o final.

Buch, machen

- /h/ **Fricativa glotal**

Grafemas: *h*.

Hund, Hut

4. Laterales

- /l/ **Lateral alveolar sonora**

Grafemas: *l, ll*. En posición inicial, intermedia y final. Delante y detrás de consonantes.

Kied, laut, Schule, null

5. Vibrantes

- /ʀ/ **Vibrante apicoalveolar sonora**

Grafemas: *r, rr, rh*. El ápice de la lengua se eleva contra los alvéolos superiores vibrando una sola vez.

Reise, Frühling, Krug

- /ʁ/ **Vibrante uvular sonora**

Grafemas: *r, rr, rh*.

rauchen, Sprache

- /ʀ/ **Fricativa velar sonora**

Grafemas: *r, rr, rh*. En posición inicial, intervocálica y final, delante y detrás de consonantes.

rot, Raum, Schere

6. Laríngeas

- [h] **aspirada sorda o fricativa glotal.**

En posición inicial ante vocal y los sufijos *heit* y *haft*.

Haus, anthalten, aha

7. Africadas y consonantes compuestas

Las africadas son dos sonidos producidos por el mismo órgano. A diferencia de las compuestas en cuya posición intervienen órganos distintos.

3.7. Diferencias y similitudes entre ambos sistemas fónicos: la interferencia fonética en la adquisición de una segunda lengua

Al aprender una lengua extranjera se tiende a trasladar o transferir el sistema de pronunciación de la lengua materna a la lengua objeto. La influencia de la lengua materna puede ser positiva, cuando las dos lenguas coinciden en la realización del mismo sonido. Se habla de influencia negativa cuando un mismo sonido posee distintas realizaciones en ambas lenguas, ya que puede haber interferencia.

Generalmente las interferencias de carácter fonemáticos se superan, ya que indudablemente dificultan la comprensión y por ello se hace mucho hincapié en ellas. Lamentablemente se suelen menospreciar las interferencias basadas en variantes, matices, o rasgos no pertinentes. Y son estas pequeñas diferencias las que dan un acento extranjero cuando se habla una lengua que no es la materna. De allí la importancia del estudio tanto de los sonidos inexistentes en la lengua objeto, como de las variantes o alófonos de cada lengua.

Este apartado lo dedicaremos a delimitar el tipo de sonidos que al comparar los sistemas fónicos de la lengua española y alemana pueden producir interferencia. Asimismo, caracterizaremos los diferentes errores que un aprendiz pueda cometer

debido a dicha transferencia. Esto nos servirá de base para el estudio que analizaremos en el capítulo cuatro.

1. CLASIFICACIÓN DE DIFERENCIAS FONÉTICAS PARA PREDECIR ERRORES

Nos referiremos aquí a la propuesta hecha por Flege basada en el criterio de similitud fonética³² entre L1 y L2 (Flege, 1987^a, *apud*, Llisterri, 2003).

a. Sonidos nuevos en la L2: la producción que logrará el aprendiz puede ser similar a la nativa.

- Sin equivalencia en la L1.
- Representados mediante diferentes símbolos.
- Diferencias acústicas y perceptivas significativas entre la L1 y la L2.

b. Sonidos similares en la L1 y en la L2: la producción que logrará el aprendiz difícilmente será nativa.

- Representados mediante el mismo símbolo.
- Presentan diferencias acústicas y perceptivas significativas entre la L1 y la L2.

c. Sonidos idénticos en la L1 y en la L2: la producción que logrará el aprendiz será como la nativa.

- Representados con el mismo símbolo.
- Sin diferencias acústicas y perceptivas significativas entre la L1 y la L2.

2. LOS ERRORES DE PRODUCCIÓN

Los errores de producción, según Moulton (1962, *apud* Llisterri, 2003), pueden ser:

- **Errores fonéticos:** Producidos por la equivalencia interlingüística entre dos elementos comunes en los sistemas fonológicos de la L1 y la L2 que presentan una realización fonética diferente.

³² Similitud fonética: sonidos nuevos, sonidos similares y sonidos idénticos. Concepto del modelo de interferencia fonética basado en la identificación interlingüística y la clasificación equivalente (Llisterri, 2004).

- **Errores fonémicos:** Producidos por la diferencia entre los inventarios fonológicos de la L1 y la L2.
- **Errores alofónicos:** Producidos por la equivalencia interlingüística de las diferentes realizaciones alofónicas de un fonema común a la L1 y la L2.
- **Errores distribucionales:** Producidos por la diferente distribución de una combinación de segmentos que existe en la L1 y en la L2.

Los errores de tipo fonológicos pueden alterar el significado de la palabra, mientras que los errores fonéticos solo tendrán influencia en el *acento extranjero*. Esta distinción de errores fonéticos-fonológicos nos lleva a clasificar los errores de acuerdo a un criterio comunicativo (Llisterri, 2003):

- Problemas de pronunciación que impiden la comunicación.
- Problemas de pronunciación que afectan la comunicación.
- Problemas de pronunciación que no afectan la comunicación, aunque no corresponda con una pronunciación nativa.

3.7.1. Comparación del sistema vocálico de ambas lenguas

Ya que no existe una correspondencia real entre el sistema vocálico alemán y el español, porque el español carece del fonema cualitativo (abierto/cerrado) o cuantitativo (larga/corta), se podría decir que ambos sistemas vocálicos no se pueden comparar. En general las vocales españolas son más cortas que las alemanas (Álvarez, 1995).

Los siguientes son sonidos vocálicos de la lengua alemana que no existen en español:

- / y: / larga cerrada tensa abocinada anterior: *miide*
- / ʊ / breve abierta tenue anterior: *Küste*
- / œ / breve abierta tenue media: *völlig*
- / ø / larga cerrada tensa media: *öde*
- / ə / breve átona relajada baja: *Name*

3.7.2. Comparación del sistema consonántico de ambas lenguas: sonidos nuevos en L2

De acuerdo a la clasificación hecha en el punto 3.7, los sonidos que tendremos en cuenta en este apartado son aquellos sonidos que no existen en una de ambas lenguas estudiadas.

Los sonidos consonánticos alemanes inexistentes en español son los siguientes:

- /z/ Fricativa alveolar sonora: *sein*
- [ŋ] Nasal velar postdorsal sonora: *sang*
- /v/ Fricativa labiodental sonora: *Wein*
- [ʃ] Fricativa postalveolar sorda abocinada: *Schuh*
- [h] Aspirada sorda o fricativa glotal: *Hut*
- [ç] Fricativa palatal sorda dorsal: *Bäche*
- /ß/ La *eszet* es una letra adicional que tiene el alemán del alfabeto latín. Se pronuncia como una /s/. En algunas palabras se pronuncia como una /s/ larga. La reforma ortográfica acordó que algunas de las palabras que se escriben con /ß/ ahora deben escribirse con *ss*.

Los sonidos consonánticos españoles inexistentes en alemán son los siguientes:

- /θ/ Fricativa interdental/dental sorda: *cine, caza*
- /r/ Vibrante simple alveolar sonora: *carro* (La lengua alemana carece de la *erre* líquida).
- [β] Fricativa bilabial sonora: *cabo*
- /ʎ/ Lateral palatal sonora: *llave*
- [ð] Fricativa dental sonora: *cada*
- [ɣ] Fricativa velar sonora: *vago*
- /r̄/ Vibrante múltiple alveolar sonora: *carro, roca*
- /ɲ/ Nasal palatal sonora: *caña*

3.7.3. Sonidos similares entre L1 y L2

De mismo modo, según la clasificación hecha en el punto 3.7, los sonidos que tendremos en cuenta en este apartado son los similares en ambas lenguas. La diferencia puede radicar en una pequeña divergencia de realización o una diferente distribución.

Las consonantes en alemán se encuentran al principio, en el medio y al final de la palabra, aisladas o combinadas en grupos (Álvarez, 1995). Como con las vocales, existe una serie de interferencias fonémicas y otras basadas en las diferencias de las variantes libres. Es muy factible que las diferencias fonémicas se superen. Debido a que las diferencias pequeñas en matices o variantes son las que confieren el acento extranjero, es importante analizar las variantes determinadas por el entorno y fijadas por las leyes fonéticas de cada lengua.

Las siguientes son las interferencias que se producen en posición inicial:

- **/p, t, k/:** Estos tres sonidos son aspirados en alemán, no así en español.
- **/b, d, g/:** La diferencia de estos sonidos con los correspondientes españoles es una mayor tensión muscular y una pérdida de la sonoridad. La diferencia con las correspondientes sordas estriba en su calidad tensa/tenue.
- **/f/:** La /f/ en español no es aspirada, mientras que en alemán posee una breve aspiración. La /f/ española es fricativa bilabial, mientras que la alemana es labio dental.
- **/m, n, l, r/:** La /r/ alemana es uvular haciéndola más fuerte o dura. En español es alveolar.
- **/x/:** Este sonido existe en alemán solo en posición final e intervocálica, por lo tanto tienen dificultades de pronunciarlo en posición inicial. El germano-parlante pronunciará la fricativa /ç/.

Las oclusivas /p, t, k, b, d, g/ y las fricativas /f, s, x, j/, las nasales, laterales y vibrantes /m, n, l, r/ pueden aparecer en posición intermedia o intervocálica en ambas lenguas. En cambio no existen en esta posición las fricativas /v, z, ʃ/ ni la nasal velar /ŋ/.

Las interferencias son las siguientes en posición intermedia:

- /b, d, g/: El alemán tiende a mantener la tensión y no realizar las correspondientes fricativas del español /β, ð, ʎ/.
- /ɲ/ Nasal palatal sonora: El alemán tiende a hacer dos sonidos /ɲj/ en cambio de la /ɲ/ española.

La interferencia final aparece en la /d/ española sorda final, libertad por ejemplo. Dicha palabra en alemán se pronunciaría con una /t/ final.

3.7.4. Sonidos con equivalencia en alemán pero escritos mediante diferente representación ortográfica

Como hemos visto en el apartado 3.7, también existen sonidos iguales en ambas lenguas pero representados con un símbolo ortográfico diferente.

A continuación, observamos dichos sonidos y las letras que lo representan en cada lengua.

<u>Sonido</u>	<u>Fonema en alemán</u>	<u>Ejemplo en alemán</u>	<u>Fonema en español</u>	<u>Ejemplo en español</u>
/tʃ/	<i>tsch</i>	<i>Tschüss</i>	<i>ch</i>	China
/ɰ/	<i>j, lj</i>	<i>Ja</i>	<i>ll</i>	lluvia
/ɲ/	<i>gn, nj</i>	<i>Cognac</i>	<i>ñ</i>	niño
/b/	<i>b</i>	<i>Bank</i>	<i>v b</i>	Banco - vivir
/x/	<i>ch</i>	<i>Sache</i>	<i>j, g + e, i</i>	Juan - gel
/k/	<i>k</i>	<i>kalt</i>	<i>c + a, o, u</i>	Carlos
/g/	<i>g</i>	<i>gut</i>	<i>g + a, o, u</i>	gato

Figura 8: Sonidos con equivalencia en alemán pero representados mediante diferentes símbolos en español.

Como podemos observar, en la figura 8, se presentan los sonidos españoles que si bien tienen un sonido equivalente en la lengua alemana, su representación gráfica es diferente o necesita en español ser seguido por una determinada vocal. En la primera columna encontramos el sonido de acuerdo al alfabético fonético internacional. En la segunda y cuarta columna observamos las letras que conllevan

dicho sonido, en alemán y español respectivamente. En la tercera y cuarta columna encontramos ejemplos de ambas lenguas.

De acuerdo a esto podríamos predecir cuáles son las letras del español que por su representación gráfica, similar o igual a una letra alemana, pueden producir errores de producción al germano-parlante al tener que pronunciarlas.

- *ch*: Como tal en alemán es un diptongo y no un fonema. Su sonido en español es /tʃ/. La *ch* en español suena como *tsch* en alemán. Ejemplo: *Tschüss*. Su sonido es en alemán como la jota española /x/.
- *ll*: Suena en español /ʎ/. No existe como fonema en alemán sino como consonante doble, indicando que la vocal anterior es corta, mientras que en español es un fonema y suena parecida a la *jota* alemana *j*. Ejemplo: *ja* o a la combinación *lj*.
- *ñ*: Suena en español /ɲ/. No existe como letra en alemán, pero si como sonido. Ejemplo: *gn* en *Cognac* o *nj* en *Kampagne*.
- *h*: Existe como letra pero la *hache* muda no se conoce en alemán. Ejemplo: *Héctor*. El fonema de la *h* alemana es una aspiración del aire producido entre la glotis y la región uvular.
- *v*: En alemán existe como letra y fonema, /v/, mientras que en español se pronuncia /b/ al comienzo de la palabra y más suave que la /b/ alemana. En el medio se pronuncia /β/, sonido inexistente en alemán. *b* y *v* suenan igual en español. Ejemplo: *Víctor*, *Beatriz*.
- *j*: Existe como letra en alemán y su sonido es la semivocal /j/. Su distribución en la palabra es solo intermedia y final. Su sonido en español es /x/. Suena como la *ch* alemana. Ejemplo: *Julia*.
- *y*: En alemán no es muy común, pero puede sonar /j/ o /ʏ/. Su sonido en español es /j/. Suena al comienzo o medio de una palabra como la *j* alemana. Ejemplo: *yoyó*.
- *r*, *rr*: El sonido en español es /r/ o /r̄/. La vibración múltiple que se necesita al rodar la *r* al estar al principio de la palabra o la *rr* en posición intervocálica es más fuerte, mientras que en el medio la vibración de la *r* es menos fuerte.

Ejemplos: *ronda*, *carro*, *cara*. El sonido en alemán es /r/ o /ʀ/. En general la *r*

en el alto alemán se pronuncia como un término medio gutural-vibrante. Es decir, el sonido no se produce ni en la garganta, ni con la lengua, sino un poco de ambas a la vez.

- *c*: El sonido en español es / ç / o /k/. A esto se le suma la dificultad de la vocal que le sigue a la letra *c* seguida de *a*, *o*, *u*, la cual se pronuncia como la *k* en alemán. La *c* seguida de *e*, *i* se pronuncia / ç /. Ejemplos: *cosa*, *Cecilia*. En alemán existe como fonema en palabras extranjeras mayormente y el sonido es /k/.
- *z*: El sonido en español es / ç /. El sonido en alemán es /ts/. Ejemplo: *zapato*.
- *g*: El sonido en alemán es /g/. En español tiene la particularidad de variar de acuerdo a la vocal que le sigue *g + e*, *i* suena como el diptongo alemán *ch* en la palabra *Sache*. La combinación *g + a*, *o*, *u* es como la *g* alemana pero más suave. Ejemplos: *gol*, *Gerardo*.
- La *u*, que solo es ortográfica en *gu + e, i* y *qu + e, i*, no tiene equivalencia en alemán. Ejemplo: *pequeño*.
- La diéresis en *pingüino* hace que la *u* se pronuncie como tal. Como el alemán tiene los llamados *Umlaut* (ä=ae, ö=oe y ü=ue), hay que señalar al alumno que la *u* con diéresis no equivale a *u* con *Umlaut*.

Capítulo 4: Estudio sobre la influencia de la inteligencia musical en la adquisición del sistema fonológico de una lengua extranjera

En este capítulo se analizará la relación entre la inteligencia y/o habilidad musical y la competencia fonológica en aprendices adultos, teniéndose en cuenta específicamente la influencia de la inteligencia musical en la adquisición del sistema fonológico de una lengua extranjera.

Las áreas que se trabajarán serán las de habilidad musical, fonética receptiva o perceptiva³³ y productiva³⁴. Tanto la fonética receptiva como la perceptiva son áreas de medición fonética que corresponden a la fonética perceptiva y a la articulatoria, respectivamente. Así mismo se tendrán en cuenta otros factores como el nivel de español y la edad del aprendiz.

La función del análisis de datos, destinada a detectar las diferentes áreas analizadas, es determinar qué alumnos tienen inteligencia musical, y evaluar el nivel de producción y percepción de los fonemas del español con respecto al nivel de un nativo de la lengua española. Los datos serán analizados por separado, y luego se relacionará la inteligencia musical con la competencia fonética y se atribuirán los resultados al tipo de alumno que corresponda.

La hipótesis de la que partimos es que aquellos alumnos adultos que poseen inteligencia o habilidad musical adquieren los fonemas de una lengua extranjera con mucha más facilidad que aquellos que no la tienen. Estos alumnos con solo una explicación analítica y simple práctica de los fonemas del español, los adquieren con facilidad; mientras que, para aquellos que no tengan facilidad musical, la mera explicación analítica o concienciación no es suficiente para adquirir nuevos fonemas, sino que necesitan una práctica de laboratorio extensiva y específica, y otros métodos de corrección fonética que mencionaremos más adelante.

³³ La fonética perceptiva [...] debe estudiar también, cómo damos una interpretación fonética a estos impulsos, asimilándolos a los sonidos de la lengua que conocemos. Éste es el proceso que propiamente conocemos como percepción (Llisterri, 1991).

³⁴ La fonética articulatoria se ocupa del estudio de la producción de los sonidos. [...] actualmente, el mayor interés en este campo se encuentra en la elaboración de modelos que expliquen globalmente la producción del habla, basados en una visión dinámica que engloba el estudio de los movimientos del aparato fonador en los análisis más generales sobre el control del movimiento humano (Llisterri, 1991).

4.1. Participantes

Se llevó a cabo la investigación entre treinta estudiantes adultos, cuya primera lengua es el alemán y aprenden el español como lengua extranjera. De los estudiantes, diecinueve eran mujeres y once varones entre los 20 y los 64 años. Del total de alumnos, dieciséis eran estudiantes de la Universidad de Heilbronn en Alemania, siete eran estudiantes de la Universidad Popular de Mosbach en Alemania y siete de un instituto privado.

Los alumnos de la Universidad de Heilbronn y de la Universidad Popular de Mosbach están concluyendo su nivel inicial o A1. De los estudiantes del instituto privado, tres se encuentran en un nivel intermedio o B1, y cuatro están en un nivel avanzado o C1. Los niveles A1, B2 y C1 mencionados corresponden al *Marco Común de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*³⁵ (Consejo de Europa, 2001)³⁶.

Todos los alumnos habían asistido a clases formales de enseñanza de la pronunciación de los sonidos del español, donde los sonidos fueron presentados y se realizó una práctica moderada³⁷. Asimismo, se había realizado con ambos grupos un análisis contrastivo entre los sonidos del español y del alemán. La pronunciación de sonidos y alófonos era corregido con frecuencia en clase, y se habían hecho ejercicios de pronunciación en diferentes oportunidades.

Todos ellos estudiaban español como tercera y cuarta lengua, siendo la segunda lengua inglés, francés o italiano. Los participantes estudiaban español por diferentes razones. Los aprendices de la Universidad de Heilbronn lo estudiaban por necesidades de su carrera (economía internacional y turismo). Los estudiantes de la Universidad Popular estudiaban español por motivos de viaje, en especial a España, por motivos culturales, o simplemente para aprender una nueva lengua.

³⁵ *Marco Común de referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evolución de las lenguas* (Consejo de Europa, 2001) o MCER.

³⁶ Los participantes del nivel A1 llevaban tres semestres estudiando español, los del B1 llevaban cuatro años y los del C1 llevaban ocho años.

³⁷ En el comienzo se presentaron los sonidos y se hizo práctica y fijación, en esa clase y la subsiguiente. En las clases sucesivas, el docente hizo ejercicios de práctica fonética una vez al mes por lo menos.

Las variables nominales³⁸ utilizadas para este estudio son dos: el nivel de español que los alumnos poseen³⁹ y la edad al momento de la toma de datos.

Las áreas utilizadas para la medición son tres: medición de inteligencia musical, medición de fonética perceptiva y medición de fonética productiva. Dentro de cada área se usaron diferentes parámetros de medición o variables ordinales⁴⁰ que se explicarán en el apartado correspondiente.

4.2. Materiales y procedimientos

1. EL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA MUSICAL EN GERMANO-PARLANTES

El objetivo, de esta parte de nuestro trabajo, fue detectar si los participantes poseían habilidad o inteligencia musical. Con este fin, se utilizaron cuatro pruebas de medición. Tres, fueron tomadas por nosotros. Solo una de ellas, que corresponde a la prueba de inteligencias múltiples, fue completada por los informantes.

- La **primera prueba** consistió en un parámetro de observación teniendo en cuenta la actitud de los estudiantes frente a actividades musicales utilizadas para aprender español en el aula, con el objetivo de evaluar su inclinación musical. Se llevó a cabo durante un tiempo prolongado, ya que los participantes habían trabajado con nosotros durante un año y medio. Durante este tiempo fueron observados por el profesor quien tomó registro en actividades musicales durante la clase. Para lograr esto, se tuvo en cuenta la actitud que mostraron ante la presentación de canciones como herramienta de aprendizaje del español. El registro fue simple y consistió en detectar cuáles eran los aprendices que disfrutaban, y eran positivos ante diferentes canciones y actividades que incluían música, y cuáles no. También, con este mismo objetivo, se les preguntó a los estudiantes si estaban conformes con el uso de las actividades musicales con fines educativos en el aula.
- La **segunda prueba** medida fue un cuestionario⁴¹ sobre inteligencias múltiples, sugerido por Armstrong (2000:13-16)⁴², con el objetivo de evaluar

³⁸ Las variables nominales son cualitativas; su valor no acepta grados, por ejemplo el sexo, la lengua materna o el curso al que pertenece un estudiante (Llisterri, 1991: 137).

³⁹ Para ello se tiene en cuenta el curso que atienden según la clasificación del MCER y la cantidad de años que están expuestos a la lengua española.

⁴⁰ Las variables ordinales son aquellas cuyos valores pueden organizarse en grados en una escala de más o menos, por ejemplo el resultado de una prueba (Llisterri, 1991: 137).

⁴¹ El cuestionario en alemán se encuentra en el anexo 1.

la inteligencia musical de cada participante. El cuestionario consiste en ochenta frases que los informantes deben puntuar del uno al cinco, de acuerdo a cómo consideren dichas frases se refieren a sí mismos, siendo cinco la máxima puntuación y cero la mínima. Las ochenta frases se dividen en secciones de diez frases cada una, las cuales corresponden a las ocho inteligencias musicales. El máximo puntaje que se puede lograr en cada sección es cincuenta. La medición y el porcentaje se hizo sobre un total de cien.

- En la **tercera prueba** se realizó una escucha de dos melodías cortas⁴³ (alrededor de siete notas) prácticamente idénticas entre sí, con excepción de una nota musical, con el objetivo de evaluar la parte musical receptiva aplicada a las notas musicales. Los participantes debían reconocer cuál era la nota diferente y registrar la palabra o sílaba en que la nota variaba en ambas melodías.
- La **cuarta prueba** utilizó la entonación de una breve canción⁴⁴ con el objetivo de evaluar la parte musical productiva a través de la evaluación de las notas musicales. Esta consistió en entonar una canción sencilla que los informantes ya conocían con anticipación tanto en sus propias lenguas como en español. Al analizar las grabaciones se comprobó quiénes eran aquellos que no podían cantar siguiendo la entonación adecuada.

2. EL ESTUDIO DE LA PRONUNCIACIÓN EN GERMANO-PARLANTES

El objetivo de esta parte de nuestro estudio fue analizar los sonidos consonánticos y alófonos que produce un aprendiz con el sistema fonético del español peninsular (Real Academia Española, 1973) y detectar inteligibilidad de percepción y errores de realización. Al analizar la pronunciación de las consonantes en este estudio, trabajamos con dos áreas de medición: la fonética receptiva y la productiva. «La competencia fonética implica dos destrezas estrechamente relacionadas, producción y percepción. Por lo que en la evaluación, tendrán que considerarse juntamente» (Llisterri, 2003:2).

⁴² Lo encontramos en inglés en su libro *Multiple Intelligencies in the classroom*.

⁴³ Las melodías utilizadas se encuentran en el anexo 2.

⁴⁴ La canción utilizada se encuentra en el anexo 3.

Para poder evaluar la pronunciación utilizamos un conjunto de pruebas que describiremos más adelante en este apartado, las cuales nos permitieron obtener información sobre la capacidad de percepción y producción de los siguientes aspectos:

- Elementos segmentales, específicamente fonemas consonánticos que configuran el sistema fónico del español.
- Alófonos consonánticos –variantes contextuales– que configuran el sistema fónico del español.

Cada uno de estos elementos requirió pruebas específicas de evaluación en la que se determinaron:

- Los elementos que se evaluaron.
- El modo de elicitación de las respuestas del alumno.
- El procedimiento de recogida de datos.

Fue necesario evaluar la percepción y producción fonética de los alumnos alemanes, utilizando tres pruebas en el área de fonética perceptiva y dos pruebas en el área de fonética productiva, para lograr nuestro objetivo de estudio: saber si la inteligencia musical influye o no en la adquisición de los sonidos de la L2.

Guiados por nuestro objetivo de estudio, tuvimos en cuenta un determinado tipo de error. Los errores que evaluamos, tanto en la percepción como en la producción, fueron aquellos que surgieron al hacer un análisis contrastivo⁴⁵ y un estudio de la interlengua de los germano-parlantes al aprender los sonidos del español. Consideramos los siguientes⁴⁶:

Sonidos nuevos en la L2

- Sin equivalencia en la L1.

Los fonemas y alófonos nuevos para el germano-parlante que

⁴⁵ El análisis contrastivo entre la L1 y la L2 se concibe como un procedimiento para predecir errores con los que se encontrará el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje.

⁴⁶ Estos sonidos utilizados en la elección del corpus fueron descritos en el epígrafe 3.7.

utilizamos en este estudio fueron ocho: [β], [ð], [ʎ], /Δ/, /ʀ/, /ɾ/, /ɹ/, /ʝ/ y /θ/ ⁴⁷.

Por interferencias de la L1:

- Representados mediante el mismo símbolo pero con diferente realización, diferente distribución en la palabra, o variantes determinadas por el entorno.

Analizamos siete fonemas: /k/, /x/, /d/, /b/, /g/, /t/ y /p/ ⁴⁸.

2.1. Fonética receptiva o perceptiva en germano-parlantes

La fonética perceptiva se encarga de dar una interpretación fonética a los impulsos auditivos que llegan al cerebro; este proceso se conoce como percepción (Llisterri, 1991).

Con el objetivo de medir la percepción fonética de los participantes se utilizaron dos parámetros de evaluación: elementos segmentales y alófonos consonánticos. Se tomaron dos elementos de medición: la palabra y el enunciado o texto. Para evaluar lo anterior se realizaron tres pruebas. Tanto a nivel palabra, como a nivel enunciado o texto, se evaluaron los fonemas consonánticos y los alófonos del sistema fónico del español.

Para la medición se tomaron catorce letras que corresponden a doce fonemas y tres alófonos de la lengua española. Los fonemas fueron escritos en el epígrafe 3.4.

Con el fin de medir la discriminación correcta de un fonema se trabajó con pares mínimos en dos tareas. Esto implicó que el informante escuchó dos palabras que solo variaban en un elemento segmental, y debió decidir cuál era el sonido que estaba percibiendo. En la primera de estas tres pruebas se hizo uso de la escritura a través de un dictado. Por lo tanto los aprendices debieron, además de reconocer el sonido, identificar su representación gráfica y escribirla.

⁴⁷ Estos fonemas y alófonos corresponden respectivamente a las siguientes representaciones gráficas en español: *b, d, g* en posición intervocálica, *l, rr, r, ñ* y *z, y c+i, c+e*.

⁴⁸ Estos fonemas corresponden respectivamente a las siguientes representaciones gráficas en español: *k, c+a, o, u* y *q+ue, ui, j, d, b, g, t* y *p*.

La **primera prueba** se realizó con el objetivo de evaluar la discriminación fonética de algunos sonidos del español que producen dificultad en germano-parlantes, luego de un repaso general de dichos sonidos. En ella se evaluaron la discriminación de ocho fonemas y tres alófonos. Se trabajó con una lista de veintiuna ciudades de España⁴⁹. Cada ciudad tenía una o dos dificultades específicas en sus fonemas. Se utilizaron las siguientes letras y sílabas: *rr, ll, ñ, b-v, za, ce, ci, ca, co, cu, que, qui, ja, ge, gi, jo, ga, go, gu*⁵⁰. La tarea consistió en lo siguiente:

- las ciudades de España fueron leídas a los alumnos;
- se les repartió una tabla, donde cada uno de sus casilleros llevaba impreso como encabezado una o dos de las veintiuna letras que causan dificultad al germano-parlante, separadas de acuerdo a su sonido. Estas letras se corresponden con los ocho fonemas y tres alófonos del español escogidos para este estudio;
- se hizo una lectura de los sonidos que deberían ser escritos en cada casillero;
- por último, se les pidió que al escuchar las ciudades leídas por el profesor las escribieran en el casillero que consideraban correcto, teniendo en cuenta uno de los sonidos de cada ciudad que encontraran en uno de los casilleros. Se evidenció la correcta aplicación del informante comprobando la escritura.

En una **segunda prueba**, el objetivo fue medir la discriminación de los sonidos, anteriormente mencionados, que presentan dificultades específicas para los germano-parlantes. Esta prueba se realizó con pares mínimos⁵¹ de la siguiente forma:

- los participantes escucharon una lista con veintiséis palabras. Cada palabra era la mitad de un par mínimo. Los pares mínimos diferían solo en un fonema;
- se les dio una lista con trece pares mínimos y ellos debieron marcar la palabra que escuchaban⁵².

En la **tercera prueba** se realizó a nivel texto. Se utilizaron nuevamente los fonemas y alófonos, anteriormente mencionados en este trabajo, con el fin de evaluar

⁴⁹ Esta lista con su respectiva planilla para completar se encuentran en el apéndice 1 a y b.

⁵⁰ Estas representaciones gráficas corresponden a los siguientes sonidos: /r/, /l/, /ɲ/, /b/ inicial, [ɸ] intervocálica, /k/, /x/, /g/ o [ʝ] intervocálica.

⁵¹ Este material se encuentra en el apéndice 2.

⁵² Ejemplos de los resultados de los participantes de ésta y de las demás pruebas se encuentran en el anexo 4.

la discriminación de los mismos cuando no aparecen aislados en palabras sino conectados en un texto⁵³. La prueba se realizó de la siguiente manera:

- se les repartió un texto pequeño con palabras marcadas que correspondían a determinados pares mínimos y se les pidió que se enfoquen en quince palabras subrayadas, diez de las cuales eran diferentes en el texto leído;
- se leyó el texto y se les pidió que marcaran las palabras mal pronunciadas. El mismo no era igual al que el informante tenía en sus manos, sino que contenía palabras que variaban en una letra. Esta variación se logró usando los pares mínimos correspondientes con o sin significado real.

2.2. Fonética productiva

Nos referimos a fonética productiva como arma de medición fonética. Lo que evaluamos en nuestro estudio fue la producción de fonemas y alófonos de una determinada lengua.

Las dos áreas medidas fueron los elementos segmentales y alófonos. Con el objetivo de evaluar la producción de fonemas y alófonos, que presentan dificultades a un germano-parlante, se tomaron dentro de estas áreas quince letras que corresponden a trece fonemas y tres alófonos de la lengua española. Se tomaron también dos parámetros - la palabra y el texto - y se realizaron dos actividades. Tanto a nivel palabra como texto se evaluaron los elementos segmentales y los alófonos del sistema fónico del español.

Para medir la producción correcta de un fonema se trabajó con palabras y un diálogo donde incluimos sonidos inexistentes en alemán, cuya representación gráfica es la misma en ambas lenguas pero la realización es diferente, y sonidos existentes en ambas lenguas pero graficados con diferentes símbolos.

La **primera prueba** se realizó a nivel palabra para evaluar los elementos segmentales y los alófonos en la producción. Se utilizaron treinta tarjetas individuales⁵⁴, cada una de ellas contenía una palabra con una dificultad específica. Dichas tarjetas fueron repartidas a cada uno de los aprendices por separado y de a uno a la vez. Las dificultades ya fueron mencionadas en este mismo apartado. Los

⁵³ Este material se encuentra en el apéndice 3.

⁵⁴ Este material se encuentra en el apéndice 4.

sonidos utilizados son los que corresponden a las siguientes letras en español: *ll*, *v* intervocálica, *j*, *r*, *rr*, *z*, *t*⁵⁵, y las siguientes sílabas que contienen letras que cambian de acuerdo a la vocal que les sigue: *gue* inicial, *gui* inicial, *que*, *qui*, *ce*, *ci*, *ge*, *gi*, *ca*, *cu*, *ga* inicial, *gu* inicial, *go* inicial⁵⁶. El informante debió primero leer las palabras y luego decodificar el grafema que veía de acuerdo al sistema fónico español. Cada palabra fue grabada una por una.

La **segunda prueba** se realizó con el objetivo de evaluar fonemas y alófonos conectados entre sí en un texto. Se utilizaron los mismos sonidos que en el caso anterior y se agregaron las letras *p*, *d* y *g* intervocálicas, *b* y *ñ*⁵⁷. Se les pidió que leyeran un pequeño diálogo entre dos amigos y se los grabó⁵⁸.

4.3. Análisis de datos

1. HABILIDAD E INTELIGENCIA MUSICAL EN GERMANO-PARLANTES

La evaluación de dichas pruebas se realizó de la siguiente manera:

- La observación y registro de actitud ante las canciones como herramienta de aprendizaje del español se realizó en valores del 1 al 5, según el interés.
- En el cuestionario de inteligencias múltiples se valoró solo la inteligencia musical. Esta sección tenía un máximo de 50 puntos. La suma de cada informante se multiplicó por dos para poder evaluar en una escala del 1 al 100 y se tomó ese resultado como valoración.
- La medición de la tercera prueba de percepción musical se hizo de acuerdo al acierto de cada participante. Se utilizó 1 para correcto, y 0 para incorrecto. Al ser la percepción musical de extrema importancia para la evaluación de nuestro estudio se utilizó el resultado en valores de 100 ó 0.
- La cuarta prueba de producción musical se midió teniendo en cuenta si la melodía que entonaron era armónica. La medición fue 1 si armonizó, y 0 si no lo logró.

⁵⁵ Los fonemas y alófonos correspondientes a dichas letras son respectivamente los siguientes: / Δ /, [β], /x/, /r/, / r /, / θ /, /t/ y /b/.

⁵⁶ Los fonemas correspondientes a dichas sílabas son respectivamente los siguientes: /ge/, /gi/, /ke/, /ki/, / θ e/, / θ i/, /xe/, /xi/, /ka/, /ku/, /ga/, /gu/ y /go/.

⁵⁷ Los fonemas correspondientes a dichas letras son los siguientes respectivamente: /b/, / r /, /p/, [β], [θ], [r].

⁵⁸ Este material se encuentra en el apéndice 5.

A continuación presentamos un panorama general de la inteligencia musical del grupo.

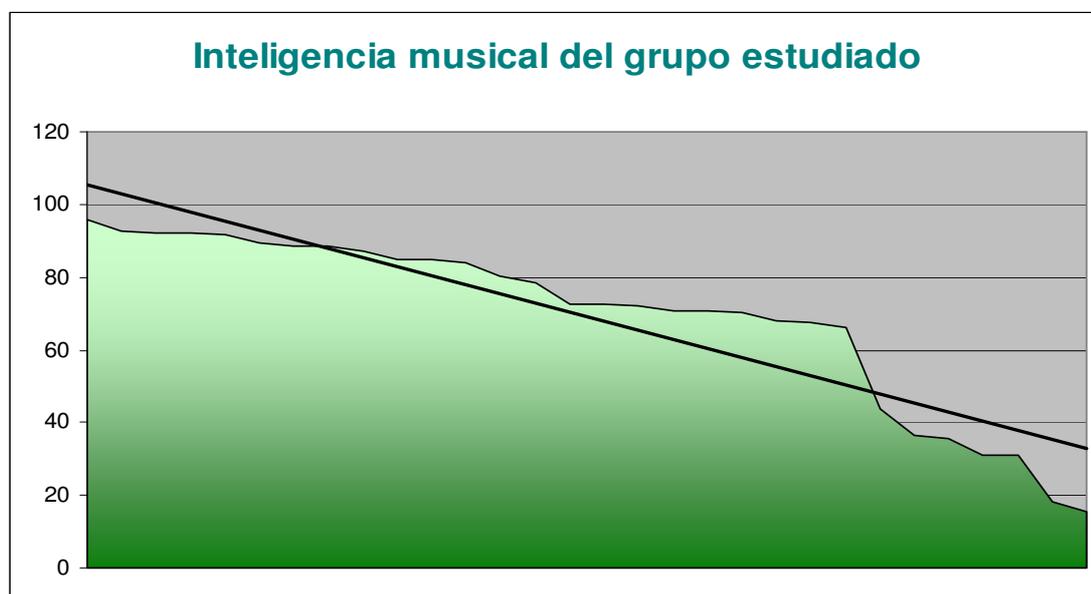


Figura 9: Inteligencia musical en los informantes.

Como podemos ver, en la figura 9 se encuentran la media de los resultados de las cuatro pruebas musicales realizadas en nuestro estudio en cada uno de los treinta participantes. Los resultados de la prueba, en cada participante por separado, fueron sumados entre sí; y luego, con cada resultado, se calculó el porcentaje. En el eje horizontal estarían representados los participantes, comenzando por el que más inteligencia musical tiene y culminando con el de menos inteligencia musical. En el eje vertical se observan los porcentajes. Se puede ver una distribución significativa de la inteligencia musical en el grupo estudiado.

2. FONÉTICA PERCEPTIVA Y PRODUCTIVA EN GERMANO-PARLANTES

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en las pruebas de fonética perceptiva y productiva en las áreas de los elementos segmentales y los alófonos.

Para realizar la medición del error perceptivo de los sonidos, se valoró la discriminación de fonemas y alófonos como correcto o incorrecto. Una evaluación más precisa que tiene en cuenta el modo de articulación, el punto de articulación, la

sonoridad, y otros factores, como la aspiración, se realizó para evaluar la producción de los informantes en las áreas de los elementos segmentales y los alófonos⁵⁹.

Para realizar la medición del error de la producción de los sonidos se utilizaron los siguientes parámetros:

- La evaluación de las consonantes se hizo utilizando los mismos parámetros que usamos para realizar su descripción en el capítulo 3, teniendo en cuenta el modo de articulación, punto de articulación, la sonoridad, la tensión y otras variables tales como la aspiración. Valoramos la precisión de la producción de las consonantes teniendo en cuenta las dificultades que un germano-parlante encuentra al producir determinados sonidos. Cuando el sonido es inexistente en alemán se evaluó con 1 ó 0, de acuerdo a si logró realizarlo adecuadamente o no. Cuando el sonido es existente en alemán pero tiene una realización o distribución diferente se evaluó la producción con 0, 0,5 ó 1 teniendo en cuenta la cantidad de dificultades que dicha consonante posee⁶⁰.
- La evaluación de alófonos es igual a la evaluación de consonantes.

Vemos en la próxima figura una visión global de la habilidad productiva y perceptiva del grupo.

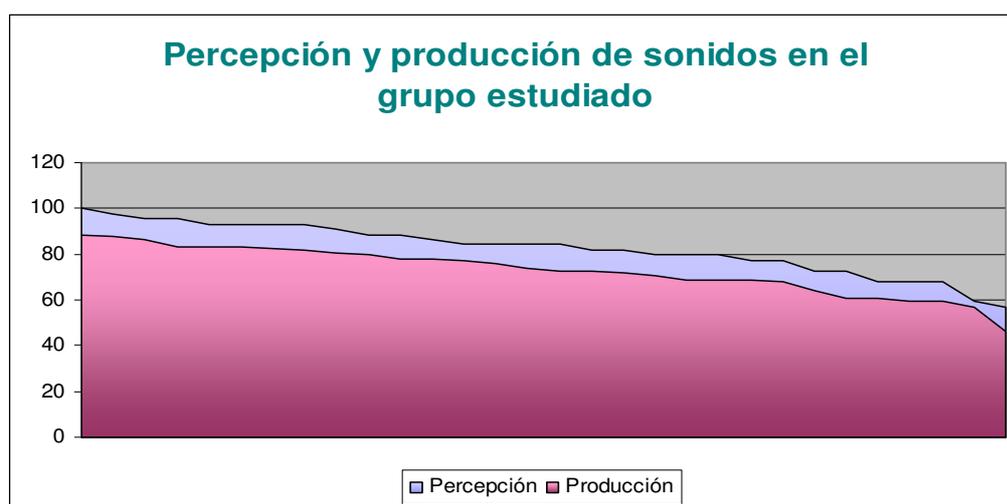


Figura 10: Resultados obtenidos en fonética perceptiva y productiva de las consonantes.

⁵⁹ La tabla detallada que hemos utilizado para medir la producción fonética del grupo se encuentra en el apéndice VI. Incluye todos los sonidos evaluados, las letras que esos sonidos representan, las palabras evaluadas en las cuales encontramos los sonidos, una descripción de dicha consonante en español y en alemán, y las dificultades con las cuales un germano-parlante se encuentra al producir ese sonido.

⁶⁰ Las consonantes escogidas para este estudio, cuya realización o distribución es diferente en alemán y español, nunca tienen más de dos diferencias entre sí.

La figura 10 simplemente quiere demostrar que tanto en la percepción como en la producción de sonidos hay diferencias importantes entre alumnos. No todos en el grupo están en el mismo nivel, sino que se manifiesta una caída en el rendimiento.

3. PRUEBAS REALIZADAS Y MEDICIÓN DE LAS MISMAS EN GERMANO-PARLANTES

En este apartado expondremos los resultados de las diferentes pruebas realizadas en las áreas de fonética receptiva, productiva y habilidad musical.

A continuación presentamos los resultados obtenidos en las pruebas.

Pruebas	Variables de competencia lingüística y musical	Porcentaje
<i>Fonética perceptiva</i>		
A nivel palabra con uso de escritura	Respuestas correctas de 21	82,06
A nivel palabra con pares mínimos	Respuestas correctas de 13	81,06
A nivel texto con pares mínimos	Respuestas correctas de 10	85,33
<i>Fonética productiva</i>		
A nivel palabra	Respuestas correctas de 28	58,15
A nivel texto	Respuestas correctas de 21	68,96
<i>Habilidad musical</i>		
Observación del grupo	Observación general de 1 a 5	43,33
Entonación de una melodía	Respuestas correctas de 1	70,00
Cambio de notas en una melodía	Respuestas correctas de 1	76,67
Prueba de inteligencia musical	Total puntaje de 5 frases	65,27

Figura 11: Pruebas realizadas y resultados obtenidos en habilidad musical, fonética perceptiva y productiva.

En la figura 11 observamos los porcentajes totales en función al número de participantes y la cantidad de respuestas correctas que podían alcanzarse en cada prueba. Como puede observarse, el grupo tiene un alto rendimiento en la percepción de sonidos.

4.4. Resultados del estudio

Los resultados obtenidos a través de nuestro estudio sugieren que la inteligencia musical está relacionada con la competencia fonológica en una lengua extranjera. Claramente se puede observar a continuación que aquellos individuos que pueden reconocer, discriminar y producir estímulos musicales obtienen mejores resultados, al percibir y producir sonidos en otra lengua, que aquellos individuos que

no poseen facilidad musical. A mayor inteligencia musical, mayor percepción y producción de los sonidos en un idioma extranjero.

En el cuadro siguiente observamos los valores promedio de cada área para cada informante.

Informantes	Música %	Percepción %	Producción %	Relación música / percepción	Relación música/ producción
Inf. 20	95.65	100.00	82.95	1.05	0.87
Inf. 27	92.61	93.18	80.68	1.01	0.87
Inf. 05	92.17	84.09	77.27	0.91	0.84
Inf. 11	92.17	84.09	68.75	0.91	0.75
Inf. 04	91.74	93.18	86.36	1.02	0.94
Inf. 15	89.57	88.64	72.73	0.99	0.81
Inf. 13	88.70	79.55	68.18	0.90	0.77
Inf. 25	88.70	93.18	87.50	1.05	0.99
Inf. 30	86.96	81.82	68.75	0.94	0.79
Inf. 31	84.78	79.55	70.45	0.94	0.83
Inf. 09	84.78	81.82	81.82	0.97	0.97
Inf. 16	83.91	95.45	88.07	1.14	1.05
Inf. 01	80.43	72.73	72.73	0.90	0.90
Inf. 12	78.26	90.91	82.95	1.16	1.06
Inf. 29	72.61	68.18	56.82	0.94	0.78
Inf. 03	72.61	84.09	79.55	1.16	1.10
Inf. 07	72.17	72.73	59.66	1.01	0.83
Inf. 17	70.87	79.55	68.75	1.12	0.97
Inf. 08	70.87	86.36	82.39	1.22	1.16
Inf. 19	70.43	95.45	77.84	1.36	1.11
Inf. 10	67.83	77.27	60.80	1.14	0.90
Inf. 06	67.39	68.18	72.16	1.01	1.07
Inf. 14	66.09	84.09	73.86	1.27	1.12
Inf. 21	43.91	88.64	75.57	2.02	1.72
Inf. 18	36.52	77.27	64.20	2.12	1.76
Inf. 23	35.65	68.18	59.66	1.91	1.67
Inf. 22	30.87	97.73	82.95	3.17	2.69
Inf. 24	30.87	93.18	77.84	3.02	2.52
Inf. 26	18.26	59.09	60.80	3.24	3.33
Inf. 28	15.65	56.82	46.02	3.63	2.94

Figura 12: Porcentajes de habilidad musical, fonética perceptiva, fonética productiva y la relación música-fonética perceptiva/productiva.

En la figura 12 encontramos que en el área musical se sumó el resultado de las cuatro pruebas y se buscó el porcentaje de las mismas. De igual forma se trabajó con la percepción y producción de sonidos. Para conseguir los resultados de la relación entre percepción y música o entre producción y música, se dividieron los

valores de percepción y de producción con los valores registrados en música respectivamente.

Seguidamente mostramos un análisis global de las tres áreas de este estudio.

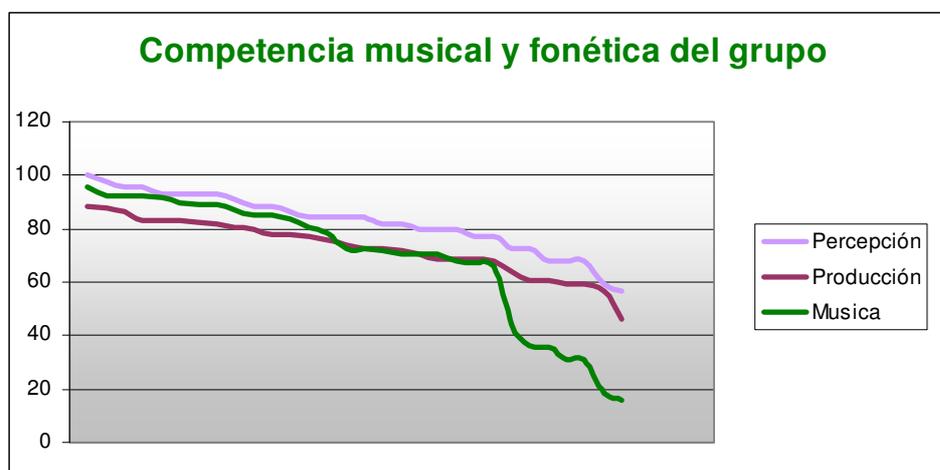


Figura 13: Relación entre la habilidad musical, la fonética perceptiva y la productiva.

En la figura 13 observamos la relación entre estas tres áreas de manera gráfica. Como se puede observar, la relación entre habilidad musical y percepción/producción de sonidos es bastante pareja, lo cual indica una clara relación entre la competencia musical y fonética. La línea horizontal corresponde a los alumnos. La línea vertical corresponde a los porcentajes tanto musicales como de percepción y producción.

En la siguiente página presentamos la percepción del grupo en tres niveles de competencia.

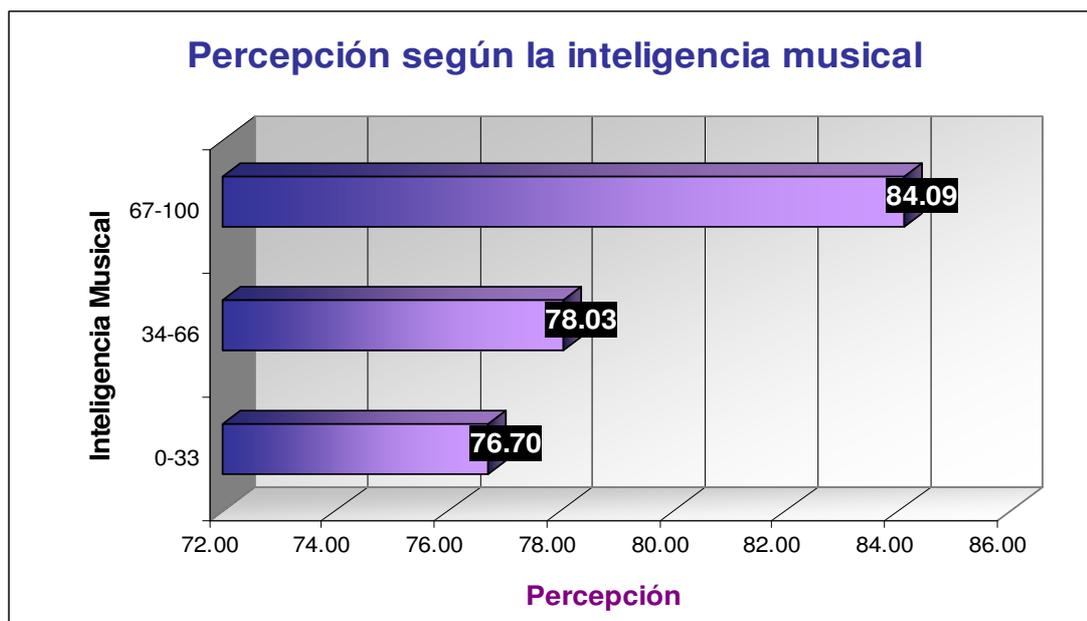


Figura 14: Relación entre habilidad musical y la percepción de sonidos

En la figura 14 podemos observar la relación independiente de la percepción de sonidos con la habilidad musical respectivamente. Aquellos que poseen una mayor habilidad musical muestran también una gran competencia perceptiva.

Aquí presentamos la producción del grupo en tres niveles de competencia.

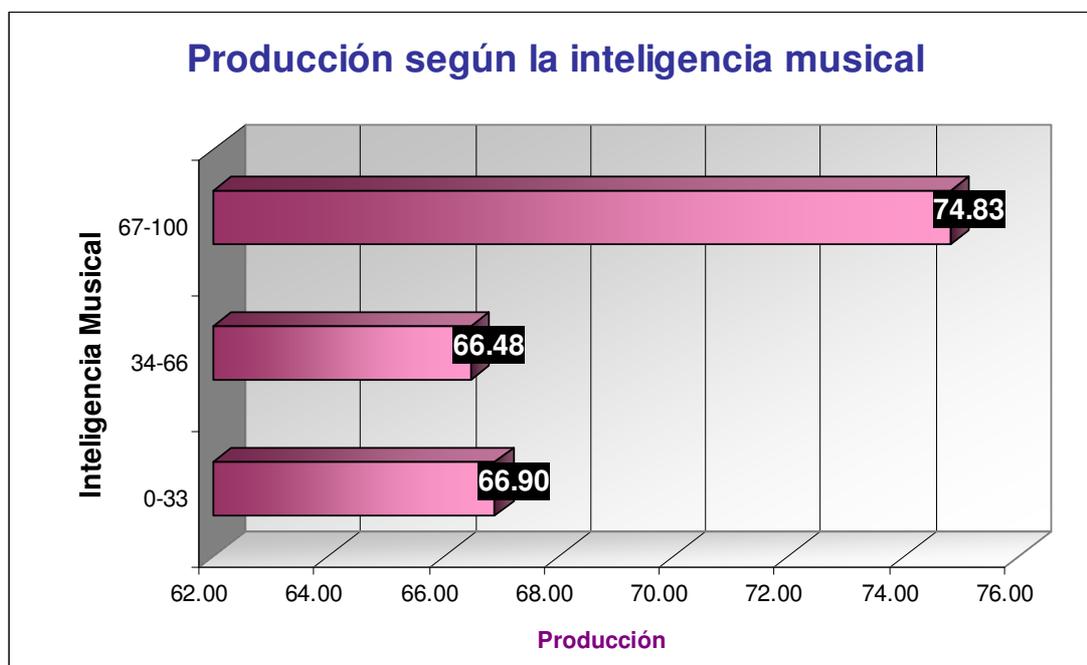


Figura 15: Relación entre habilidad musical y la producción de sonidos.

En la figura 15 podemos observar la relación independiente de la producción de sonidos con la habilidad musical respectivamente. Aquellos que poseen una mayor habilidad musical muestran también una gran competencia productiva.

Ahora vemos los valores obtenidos tanto en la habilidad musical como en la competencia perceptiva y productiva del grupo de acuerdo a tres niveles.

Relación Música – Percepción / Producción								
Música	Medición	Percep.	Producción	Cant.	Percepción	Producción	Percepción+	
	hasta			Inf.	promedio	promedio	Producción	
0	33	0-33	307	268	4	76.70	66.90	144
33.001	66	34-66	234	199	3	78.03	66.48	145
66.001	100	67-100	1934	1721	23	84.09	74.83	159

Tabla 16: Relación entre habilidad musical y percepción de sonidos.

Tanto en los resultados obtenidos en las tres áreas como en sus porcentajes, graficados en la figura 16, se muestra una clara relación entre la inteligencia musical y la competencia fonética, especialmente perceptible en el grupo de mayor inteligencia musical.

Para lograr los valores de estas tres últimas figuras se dividió al grupo en tres partes significativas de la siguiente manera:

- Se consideró un subgrupo con inteligencia musical baja a aquellos cuyo promedio porcentual de las cuatro pruebas del área musical alcanzó un valor desde 0 hasta 33.
- Se consideró un subgrupo con inteligencia musical media a aquellos cuyo promedio porcentual de las cuatro pruebas del área musical alcanzó un valor desde 34 hasta 66.
- Se consideró un subgrupo con inteligencia musical alta a aquellos cuyo promedio porcentual de las cuatro pruebas del área musical alcanzó un valor desde 67 hasta 100.

Luego, se ha relacionado este porcentaje del área musical con los resultados promedio finales de cada participante en el área de fonética perceptiva y productiva

separadamente, como se observa en las figuras 14, 15 y 16. El grupo de mayor inteligencia musical (67-100%) presenta mejores habilidades para producir sonidos en el idioma extranjero.

Como puede observarse, en la mayoría de los casos la relación entre la percepción y la habilidad musical es mayor que la relación entre producción y habilidad musical. Esto coincide con el concepto expuesto en el capítulo 1, que sostiene que existe una superposición de áreas neurológicas de percepción de sonidos del lenguaje y de la música, pues es la percepción de sonidos fonéticos la que comparte áreas en el cerebro con la percepción musical, no así la producción.

Por último, encontramos el porcentaje de la suma de los resultados correspondientes a la percepción y producción fonética relacionado con la habilidad musical.

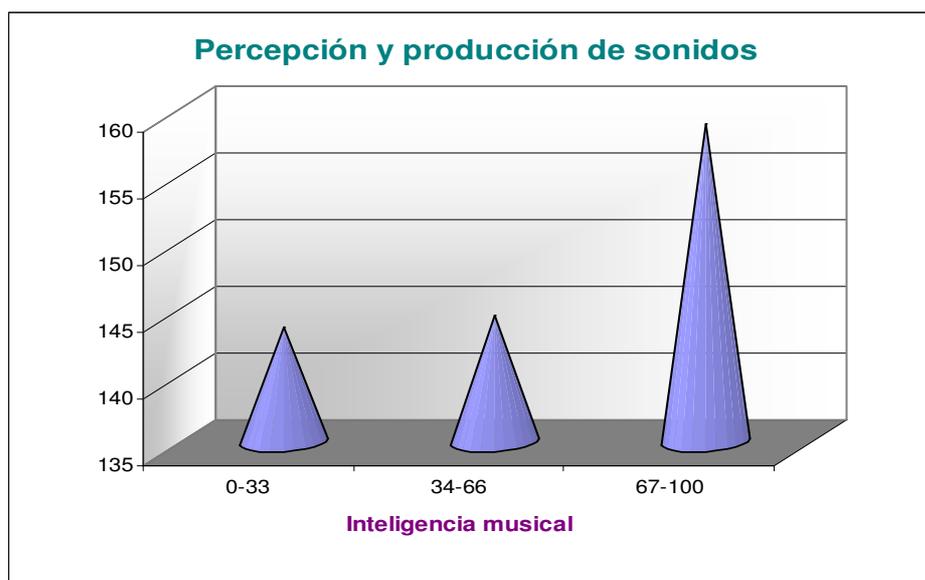


Figura 17: Relación entre habilidad musical y el promedio de la percepción/producción de sonidos.

A pesar de que unimos percepción y producción, observamos en la figura 17 que el resultado del promedio de ambas sigue siendo el mismo que si las midiéramos por separado. Podemos nuevamente observar, que el grupo que posee mayor inteligencia musical demuestra también más facilidad de percepción y producción de sonidos.

4.4.1. Otras variantes

Al analizar los datos, hemos visto una relación estrecha entre los informantes que tienen habilidad musical y aquellos que perciben y producen con más precisión los sonidos del español. Sin embargo, hemos advertido que de los treinta informantes, siete de ellos (informantes número: 18, 21, 22, 23, 24, 26 y 28), marcaban una diferencia muy significativa entre percepción/producción y habilidad musical, siendo la percepción y la producción demasiado altas en comparación con su habilidad musical. En este caso, a no ser que hubiera alguna variable no considerada hasta el momento en nuestro estudio, nuestra hipótesis no se aplicaría en estos siete informantes, ya que en ellos es evidente que su alta percepción y producción de sonidos del español no está relacionada con su habilidad musical.

Para intentar encontrarle significado a esto, hemos agregado dos variantes que suponíamos podrían llegar a influir en los resultados de estos informantes. Las variantes estudiadas fueron la edad y el nivel de español o cantidad de años que los informantes han estado expuestos al español. Al analizar estas dos variantes, hemos percibido que los estudiantes cuya habilidad musical era baja cursaban los niveles B1 y C1, y llevaban cuatro y ocho años estudiando español. De ello pudimos deducir que, a pesar de que estos informantes no poseían habilidad musical, la cantidad de años que llevaban en contacto con una determinada lengua extranjera mejoró la calidad de percepción y también de producción, aunque esta última en una menor escala.

Vemos a continuación, la relación entre el nivel de español que tienen los participantes y su competencia fonética.

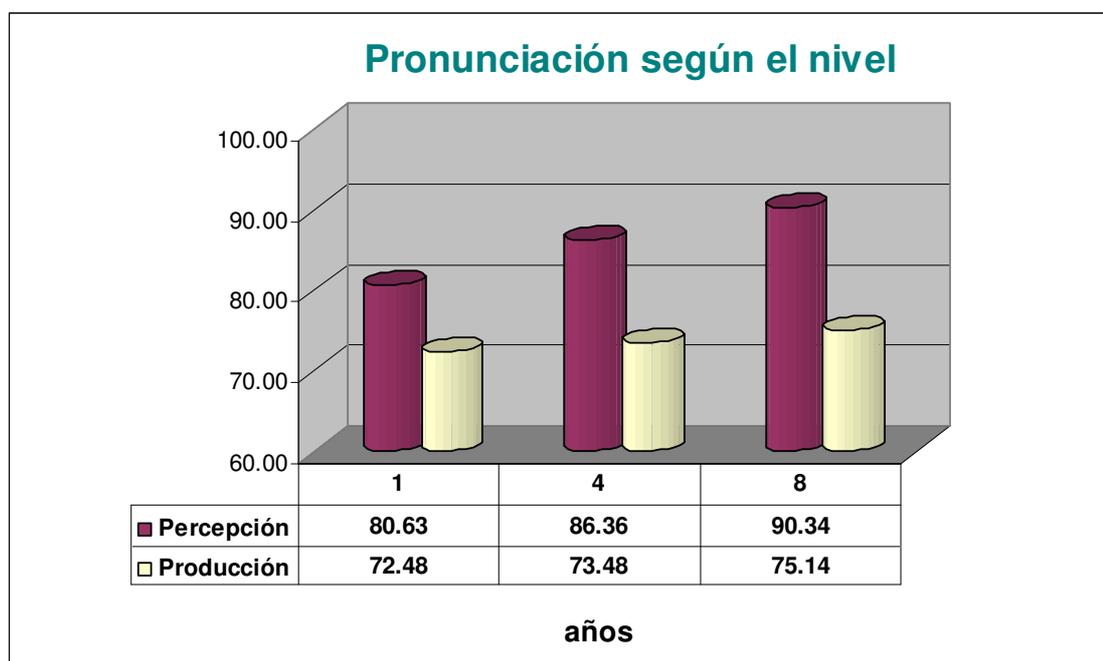


Figura 18: Relación entre el nivel de español de los informantes y la competencia en la percepción/producción de sonidos.

En la figura 18 podemos observar que aquellos informantes que están en un nivel intermedio o avanzado, y por ende llevan cuatro y ocho años respectivamente expuestos a los sonidos del español, han logrado una mejor percepción y producción que aquellos que llevan menos tiempo expuestos a la lengua. Es también notable que lo que mejora considerablemente con los años de exposición es la percepción de sonidos. No se evidencia el mismo resultado en la producción.

La segunda variante analizada fue la edad, con el objetivo de comprobar si ésta tenía alguna influencia en la competencia fonética de los informantes. Vemos en la página siguiente la relación entre la edad de los participantes y su competencia fonética.

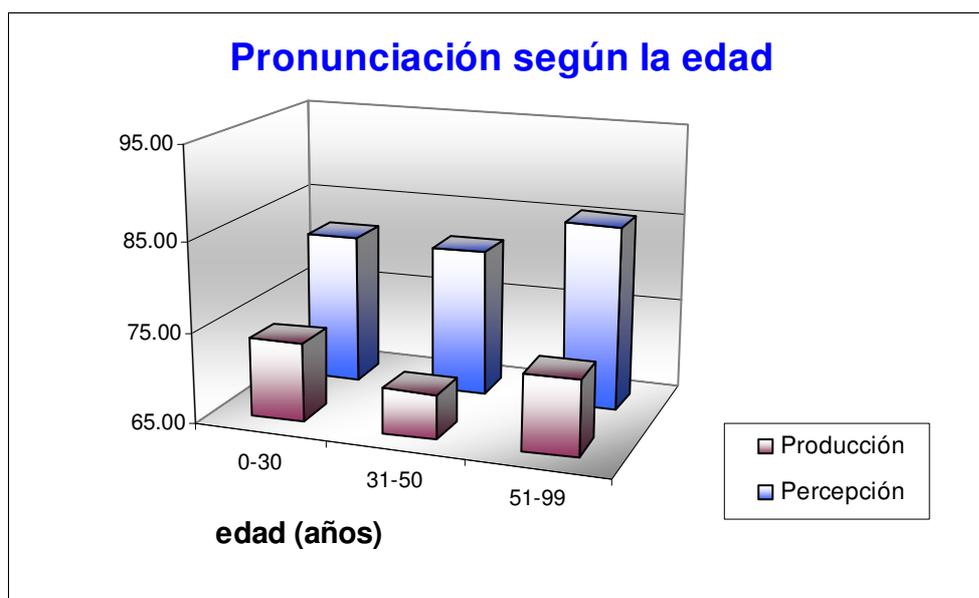


Figura 19: Relación entre la edad de los informantes y la competencia en la percepción/producción de sonidos.

En la figura 19, se refleja que en el grupo de mayor edad se nota un leve incremento de la capacidad perceptiva de los sonidos, mientras que la producción de los mismos es prácticamente igual entre los más jóvenes y los de edades intermedias.

4.5. Conclusiones de nuestro estudio

Con el pasar de los años la capacidad para lograr una pronunciación similar a la de un nativo de determinada lengua va disminuyendo, como hemos desarrollado en el epígrafe 1.2.2. Aquellos que aprenden una lengua extranjera de adultos, como nuestro grupo de informantes, se encuentran en desventaja con respecto a un individuo cuyo aprendizaje de una lengua extranjera ha comenzado a una corta edad. Estos aprendices adultos necesitarán apoyarse en habilidades o mecanismos no lingüísticos para lograr la adquisición fonológica de otra lengua. En este caso, los mecanismos aprendidos para analizar los sonidos musicales pueden trasladarse al análisis de la estructura de los sonidos de una lengua extranjera y ser, como hemos visto, tremendamente beneficiosos. Los resultados de nuestro estudio confirman que la habilidad musical puede facilitar la adquisición de los sonidos de una lengua extranjera. La habilidad musical predice la habilidad fonológica tanto receptiva como productiva.

Capítulo 5: Aplicaciones pedagógicas, métodos de enseñanza y corrección de errores fonéticos

Después de la culminación de nuestro estudio y la lectura de las conclusiones, podemos deducir a simple vista que un individuo con habilidad musical no necesitará demasiada explicación o una intensiva enseñanza de la pronunciación, como asimismo no será preciso corregirle demasiado su pronunciación. Probablemente, necesite ser consciente de determinados sonidos aunque, en muchos de los casos dependiendo del grado de inteligencia musical que tenga, y debido a la habilidad de estos individuos para analizar la estructura de un sonido no será ni siquiera necesaria una simple explicación. Entonces, nos queda preguntarnos qué hacer con aquellos individuos que no tienen habilidad musical. Para ser claros en algunos conceptos de enseñanza de la fonética, y en los contenidos y metodología de la enseñanza, creemos pertinente esbozar una breve explicación sobre algunas nociones que suelen confundirse en este área tan poco desarrollada en la enseñanza de lenguas extranjeras.

5.1. ¿Enseñanza de la fonética o de la pronunciación?

Con el fin de tener en claro qué entendemos por enseñar los sonidos de una lengua extranjera, es importante hacer una distinción entre tres conceptos que a menudo se confunden. Según indica Llisterri (2003) éstos son los siguientes:

- La enseñanza de la fonética.
- La enseñanza de la pronunciación.
- La corrección fonética.

La enseñanza de la fonética implica una reflexión explícita sobre el sistema fónico de una determinada lengua. Es un conocimiento formal de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua. Está destinada a profesionales en el área, estudiantes de filología y profesores de lengua.

La pronunciación, en cambio, es una de las destrezas que todo estudiante necesita dominar. La enseñanza de la pronunciación debe ser parte de los contenidos de un curso y el profesor debe incorporarla como parte de la clase. Así como un profesor dedica tiempo a la práctica escrita u oral, o a la enseñanza y corrección gramatical, así también, la enseñanza de la pronunciación debe tener su lugar en el aula.

La corrección fonética se aplica cuando se detectan errores de pronunciación que es necesario corregir. Es tan importante como la corrección gramatical, y así como se le dedica tiempo específico en la clase a la misma, debe dedicársele a la corrección de la pronunciación. El tiempo dedicado no debe ser mucho, ni puede ocupar una hora de clase, pero debe ser diario y constante en el aula.

5.2. Tipos de aprendices y sus problemáticas de pronunciación

Ya hemos desarrollado en el capítulo 2, punto 2.2, una breve explicación sobre las teorías actuales que sostienen que algunos aprendices logran primero percibir los sonidos, mientras que otros logran antes la producción que la percepción del sonido. De acuerdo a los resultados de nuestro estudio, nos atrevemos a agregar a esta clasificación un tercer prototipo de aprendiz: el alumno con considerable inteligencia musical. Como consecuencia estamos hablando de tres tipos de aprendices con tres tipos de necesidades específicas en cuanto a la enseñanza y corrección de la pronunciación:

- Aquellos cuya producción precede a la percepción. Estos necesitarán entonces más actividades centradas en la audición.
- Aquellos cuya percepción precede a la producción. Estos necesitarán entonces más actividades articulatorias.
- Aquellos que poseen habilidad u inteligencia musical. Estos pueden utilizar su conocimiento previo, esto es el análisis de la estructura del sonido, para percibir y producir sonidos en una lengua extranjera. Es posible que solo les baste una concienciación de los diferentes sonidos.

A continuación delinearemos brevemente qué tipo de enseñanza necesita cada uno de estos tres prototipos. Para ello es indispensable tener en cuenta que el

principal obstáculo, para el aprendizaje de los sonidos de una lengua extranjera, son las categorías fonéticas formadas en el proceso de adquisición de su lengua nativa. Estas categorías sirven de filtro a la hora de percibir y categorizar los sonidos nuevos o similares de una lengua extranjera. Entonces, es necesario distinguir que los errores de pronunciación están ligados a la percepción de sonidos de una lengua extranjera, ya que uno de los prejuicios más comunes es creer que un determinado sonido no se realiza correctamente debido a malos hábitos articulatorios. La realidad es que el lugar donde se encuentra el control de la producción no es en el sistema articulatorio, sino en el sistema receptivo.

Entendiendo pues que el funcionamiento del sistema perceptivo está intrínsecamente relacionado con la producción de los sonidos, abordaremos la corrección fonética apuntando primeramente a incidir en la percepción de los sonidos de la lengua extranjera, y a conseguir que los estudiantes identifiquen correctamente los sonidos. Los errores que los aprendices producen se originan en sus lenguas maternas (Llisterri, 2003).

Volviendo a nuestros tres tipos de aprendices, cabe mencionar que todo estudiante necesita primeramente una toma de conciencia fonética en el aprendizaje de una lengua extranjera. Ahora bien, esta explicación le bastaría y a veces hasta le sobraría a una persona con habilidad musical, ya que ha aprendido a analizar la estructura de un sonido y tiene herramientas no lingüísticas que le ayudan a superar en gran manera este problema.

Los estudiantes que perciben el sonido antes de producirlo, parecieran tener menos dificultad en discriminar la estructura del sonido. Como consecuencia, este tipo de aprendices necesitará más actividades del tipo articulatorio que acústico. Por consiguiente, tanto el alumno que logra percibir primero los sonidos como el alumno con habilidad musical, necesitarán probablemente una sencilla concienciación de los nuevos sonidos de L2 a través de una simple explicación. Refiriéndonos pues a nuestro tercer tipo de aprendiz, el que produce sonidos sin primero percibirlos, este estudiante por deducción necesitará una concienciación perceptiva y, como consecuencia, más actividades acústicas. Describiremos más profundamente los métodos articulatorios y acústicos que los aprendices necesitarán en el apartado 5.4.

5.3. Tipo de sonidos a corregir y diagnóstico del error

En este apartado nos referiremos a los dos tipos de errores analizados en nuestro estudio. Esto es, el error producido por ser un sonido inexistente en la lengua materna del aprendiz, y el producido porque en la lengua nativa ese sonido tiene una diferente realización, representación gráfica o distribución dentro de la palabra.

La problemática de los sonidos nuevos es que el aprendiz necesita aprender a articular un sonido totalmente desconocido y, por ende, fuera de su criba fonológica. Los conocimientos de fonética articulatoria nos ayudan a superar este problema. Por ejemplo, un conocimiento exacto del punto de articulación del fonema /θ/ en español ayudará a un hablante de otra lengua a pronunciarlo correctamente.

La problemática que presentan los sonidos con diferente distribución, representación gráfica o realización es un poco más complicada, además de ser la que produce el característico acento extranjero. Un procedimiento muy útil es hacer conscientes a los estudiantes de la existencia de determinados sonidos en su propia lengua los cuales desconoce. Generalmente se trata de sonidos que en su propia lengua son variantes alofónicas de uno de los fonemas, pero que en la lengua que están aprendiendo no son alófonos sino unidades fónicas distintivas. La problemática en este caso es aprender a oír y a producir ese sonido de manera intencional. No utilizar las similitudes fonéticas que existen entre ambas lenguas puede traer dificultades innecesarias o retrasar el dominio del nuevo sistema fónico. Por esto el profesor debe tener conocimiento no solo de las características fónicas de la lengua que enseña, sino también de la lengua de los estudiantes.

La forma de diagnosticar un error de pronunciación es detectar dónde está el problema de pronunciación, y por qué es precisamente que se está pronunciando mal. Para lograrlo necesitamos utilizar los parámetros de medición que se usan para describir los sonidos, así como lo hemos hecho en el análisis del error de pronunciación de consonantes y sus alófonos en nuestro estudio con germano-parlantes. En el caso de las consonantes utilizaremos su punto de articulación, su modo de articulación y el hecho de ser sorda o sonora.

Para realizar el diagnóstico simplemente describiremos el sonido que realiza el alumno, y de esta forma se pondrá de manifiesto las diferencias que existen entre

el sonido realizado por el estudiante y el sonido que realizaría un nativo de esa lengua. Tomemos, por ejemplo, a un alumno que realiza mal la letra *b* intervocálica. Esto significa que ha realizado /b/ en vez de [β]. El diagnóstico será que el estudiante ha realizado un sonido bilabial, oclusivo, sonoro en vez de realizar un sonido bilabial, fricativo, sonoro. La diferencia está en el modo de articulación. Para corregir este sonido el profesor debe tener en cuenta el modo de articulación dejando de lado los otros aspectos del mismo (Poch, 1999).

5.4. Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética

El profesor, que incluye en su programa tanto la enseñanza como la corrección de la pronunciación, deberá partir de objetivos claros de acuerdo a las necesidades del grupo, así como lo hace para cualquier otra área que enseñe.

Para definir los objetivos, una de las herramientas a utilizar por el profesor será la predicción de errores que los estudiantes producirán. Esta predicción se origina en el análisis contrastivo de la lengua nativa de los estudiantes y la lengua que aprenden. Sin embargo, el análisis de la producción oral en la interlengua de los estudiantes, será lo que proporcione al profesor datos reales para elaborar objetivos claros de trabajo tanto de enseñanza como de corrección.

Por último, será necesario establecer una jerarquía de los errores detectados y programar una progresión de contenidos para un grupo determinado.

Pasaremos ahora a describir brevemente las diferentes estrategias de corrección utilizadas actualmente:

- a. *Métodos articulatorios*: Estos métodos se basan en la producción, y consisten en la descripción articulatoria acompañada de una imagen de la posición del sistema fonatorio.
- b. *Pares mínimos*: Pares tales como *peso-beso*, presentan sonidos en contexto que se contraponen con el fin de que el estudiante logre diferenciar el sonido que se desea corregir de cualquier otro. Estos pares fueron los que nosotros de la posición del sistema fonatorio utilizamos para analizar la percepción de nuestros alumnos en este estudio.

- c. *Métodos basados en la audición y la imitación*: Se emplean, por lo general, en prácticas intensivas de laboratorio, aulas de multimedia o sistemas de autoaprendizaje. Es el clásico ejercicio de *Escucha y repite*.
- d. *Sistema verbal-tonal*: Se basa en la noción de sordera fonológica⁶¹. Según este método, la enseñanza de la pronunciación consiste en una reeducación de la percepción para lograr que el estudiante pueda asimilar las categorías fónicas de la L2 y consiga una producción similar a la nativa⁶². El punto de partida es siempre el error del alumno.

Finalmente el profesor debe establecer, seleccionar o crear sus propios materiales, y hacer un seguimiento y evaluación de los resultados (Llisterri, 2003).

⁶¹ Considera que la persona que aprende una lengua extranjera es sorda a los contrastes fonéticos inexistentes en su L1 (Llisterri, 2003).

⁶² Implica una precedencia de la percepción respecto a la producción.

Conclusiones finales

La intención original de este estudio fue investigar si la habilidad o inteligencia musical tenía algún tipo de influencia en la adquisición de los sonidos de una lengua extranjera. Para comprobar nuestra hipótesis, se realizó un trabajo de campo que incluyó pruebas, tanto en el área musical como en el área fonética, en estudiantes alemanes.

La primera fase de nuestro trabajo se compone de un marco teórico que abarca tres capítulos. Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, y con el fin de situar al lector, fue necesario aportar un fundamento teórico para las áreas musical y fonética. Para sustentar el área musical nos remitimos a la relación neurológica y cognitiva de la lengua y la música. Dentro del área fonética consideramos necesario un estudio por un lado, de la adquisición de la fonética de L2 y por otro lado, una descripción y comparación del sistema fónico alemán y español. Con este fin vamos a intentar reunir, a modo de conclusión, los principios y aspectos fundamentales que cada parte de nuestro estudio han aportado. Así mismo en qué medida han orientado nuestra investigación de campo y las aplicaciones pedagógicas sugeridas.

El primer capítulo lo hemos dedicado a fundamentar teóricamente la relación entre el área musical y la lingüística. Para ello nos hemos basado en la psicología cognitiva y la neurociencia. Esta primera fase de nuestro trabajo nos dirigió a dos autores primordiales, cuya lectura ha proporcionado los fundamentos que hacen que nuestro estudio de campo cobre sentido: Howard Gardner -creador de la Teoría de las Inteligencias Múltiples- en cuya clasificación podemos ver la diferenciación entre dos inteligencias que atañen a nuestro estudio -la lingüística y la musical- y la relación entre ambas; y Aniruddh Patel, investigador y pionero en el estudio sobre la posible relación neurológica entre la música y la lengua. Si bien muchos otros autores han sido citados y han venido a complementar el fundamento teórico de este capítulo, los anteriormente mencionados son esenciales y sus ideas han iluminado de un modo fructífero y enriquecedor el proceso de creación y elaboración de nuestro objeto de investigación. Además, las recientes investigaciones de Anvari *et al.* (2002) y Slevc & Miyake (2006) que sugieren una posible relación entre la música y la adquisición fonética de la L2, y los inminentes descubrimientos de Wong *et al.*

(2007) que sostienen que existen áreas de procesamiento compartidas entre la música y la lengua, nos han ofrecido también nuevas herramientas para el diseño de nuestro estudio de campo.

En la segunda parte teórica de este trabajo, nos dedicamos a dar algunas nociones fonéticas básicas, que sirven de fundamento al lector ajeno al área. Luego, hemos considerado pertinente describir las diferentes teorías de adquisición fonética de la L2, incluyendo la conocida disputa entre percepción y/o producción como principal agente en la adquisición fonética de una L2. La necesidad de incluir esta parte teórica surge por tres razones:

1. Como nuestra hipótesis así lo expresa, suponíamos que la habilidad musical favorecería la adquisición fonética de la L2. Al hablar de *adquisición* necesitamos profundizar sobre las teorías que ya se conocen sobre el tema.
2. Siendo que en algunas de estas teorías se basan los métodos de enseñanza y corrección fonética mencionados en la aplicación pedagógica, consideramos necesario exponer las teorías de adquisición fonética de L2 para que luego el lector pueda relacionarlas con los métodos de enseñanza y corrección conocidos hasta el momento.
3. El tema de la adquisición fonética ha sido también estudiado desde dos corrientes opuestas: las que sostienen que la percepción de sonidos precede a la producción y las que sostienen que la producción precede a la percepción. Esta parte es pues el cimiento de nuestras aplicaciones pedagógicas, donde proponemos que al enseñar y corregir fonética se debe tener en cuenta estos dos tipos de aprendices más el tercer tipo –él que posee inteligencia musical– que surge de nuestro estudio de campo.

En el tercer capítulo hemos descrito ambos sistemas fónicos ya que, a partir de ello, obtuvimos los elementos necesarios para realizar la investigación y pruebas del capítulo 4. Al final del capítulo, y luego de describir los sistemas fónicos del español y del alemán por separado, se realizó una breve comparación de ambos sistemas. De dicha comparación se desprenden las dificultades que los germano-parlantes podrían enfrentar, tanto al encontrarse con sonidos nuevos como con

sonidos de diferente distribución, o con sonidos que poseen igual representación gráfica y diferentes sonidos en español.

La segunda fase de nuestro trabajo consta de un estudio de campo realizado con germano-parlantes. En este cuarto capítulo se recogen los datos y se procede al análisis del trabajo. Con el fin de comprobar nuestra hipótesis original, hemos llevado a cabo una serie de pruebas para diagnosticar la habilidad musical perceptiva y productiva, y la habilidad fonética perceptiva y productiva. Los resultados de las áreas fonética y musical se han relacionado entre sí de acuerdo a sus cifras promedio y se ha encontrado una relación casi constante entre aquellos participantes que poseen habilidad musical con los que poseen una competencia fonética. Hemos observado también que la cantidad de años que los participantes llevaban expuestos al español es un factor influyente en la competencia fonética. El resultado de este estudio nos lleva a considerar tres tipos de aprendices fonéticos: los que producen sonidos antes de percibir, los que perciben sonidos antes de producir, y los músicos que poseen la habilidad de discriminar nuevos o diferentes sonidos.

La tercera fase de nuestro estudio consta de unos breves lineamientos didácticos. Este quinto capítulo nos aporta, a modo de cierre, algunas aplicaciones pedagógicas para la enseñanza y corrección de la fonética. Estas aplicaciones hacen una clara distinción entre enseñanza y corrección fonética. Luego resumimos algunos de los métodos utilizados hasta el momento y, finalmente, sugerimos una posible y futura distinción entre los tres tipos de aprendices de fonética anteriormente mencionados.

Finalmente no queremos dejar de exponer, a modo de conclusión, que aunque los resultados no son concluyentes, ya que hemos trabajado con un pequeño grupo de treinta informantes germano-parlantes, la investigación indica fuertes tendencias que sugieren que la habilidad musical es un factor influyente para una correcta adquisición de los sonidos de una lengua extranjera. Y, como indica Patel (2007), aquellas personas con habilidad musical tienen una cierta capacidad y un oído entrenado para percibir diferencias pequeñas entre sonidos. Esta sensibilidad para percibir sonidos es la herramienta que les permite también discriminar y producir nuevos sonidos en una L2.

Este estudio abre puertas para futuros trabajos, que continúen aportando a la investigación científica, entre la relación de la habilidad musical y la adquisición de sonidos de L2. Una pregunta que quedaría por investigar es: si la capacidad de percibir sonidos, tanto para estímulos musicales como para percibir sonidos nuevos o diferentes en una lengua extranjera, en realidad tiene que ver con el desarrollo de dicha habilidad a través del entrenamiento musical, o si más bien dichas personas ya nacen con esa habilidad musical o esas capacidades en el sistema auditivo que les permiten detectar un cambio mínimo en el sonido. Sería fundamental, entonces, investigar si la variación en la agudeza del sistema perceptivo es por diferencias individuales, y si esta diferencia es la causa de la variación en percepción de los sonidos de una lengua extranjera y de los estímulos musicales.

Para culminar, creemos que esta síntesis, que pretende resumir las principales aportaciones que el estudio teórico de nuestro tema ha traído al trabajo de campo, y explicar la elaboración y resultados del mismo, muestra, a nuestro parecer, de un modo muy claro, las implicaciones didácticas que de ellos se desprenden. Los aportes que se puedan hacer a la enseñanza de español LE o L2 son varios. Quisiéramos mencionar, entre ellos, y como principal implicación, la necesidad de tener en cuenta los tres tipos de aprendices al enseñar pronunciación. Una segunda y fundamental implicación que se desprende de este trabajo es el futuro diseño de material específico para determinadas lenguas maternas que distingan los diferentes tipos de aprendices. Esto implicará un análisis contrastivo entre las lenguas utilizadas, similar al que hemos diseñado para realizar la evaluación fonética de este estudio.

Bibliografía

- Anvari, S.; B. Levy; L. Trainor y J. Woodside (2002), «Relations among Musical Skills, Phonological Processing, and Early Reading Ability in Preschool Children», en *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 111-130.
- Armstrong, T. (2000), *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria, ASCD, (2.^a ed.).
- Chomsky, N. (1981), *Lectures on Government and Binding. The pisa lectures*, Dordrecht, Foris Publications.
- Delattre, P. (1965), *Comparing the Consonantal Features of English, German, Spanish and French*, Heidelberg, Julius Groos Verlag.
- Eckman, F. (1977), «Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis», en *Language Learning*, 27, pp. 315-330.
- (2003), «Some Principles of Second Language Phonology», en *Second Language Research* 19, 3, pp. 169-208.
- Finch D. y H. Lira (1982), *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*, Londres, Heinemann Educational Books.
- Gardner, H. (1983), *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books.
- (1991), *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, New York, Basic Books.
- (1993), *Creating Minds: An Anatomy of Creativity seen through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandi* New York, Basic Books.
- (1999), *Intelligence Reframed: Multiple Intelligencies for the 21st Century*, New York, Basic Books.
- (2006) [1993], *Multiple Intelligences: New Horizons*, New York, Basic Books.
- Gili Gaya, S. (1966), *Elementos de fonética general*, Madrid, Gredos.
- Gómez, M.^a L. (1997), «La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica», en *Carabela*, 41, Madrid, SGEL, pp. 111-127.
- González, A. y C. Dueñas (2002), *Tiempo para pronunciar*, Madrid, Edelsa.
- Karmiloff-Smith, A. (1992), *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge, MIT Press.

- Lleó, C. (1997), *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor Lingüística.
- Llisterri, J. (1991), *Introducción a la fonética: el método experimental*, Barcelona Anthropos.
- Mateos Ortega, Y. (2000), «Esto me suena a alemañol», en *Frecuencia L. Revista de didáctica del español como segunda lengua*, 14, pp. 31-42.
- Moulton, W. (1962), «Towards a Classification of Pronunciation Errors», en *Modern Language Journal*, 46, pp.101-109.
- Navarro Tomás, T. (1918), *Manual de pronunciación española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Patel, A. D.; D. Casasanto; E. Fedorenko; E. Gibson y J. Winawer (2007), «Structural Integration in Language and Music: a Shared System», en *Actas de las XX Conferencia del Procesamiento de la frase*, San Diego.
- Peretz, I. y M. Coltheart (2003), «Modularity of Music Processing», en *Nature Neuroscience*, 6, pp. 688–691.
- Pinker, S. (2000) [1999], *Words and Rules The Ingredients of Language*, New York, Perennial.
- Poch, D. (1994), «Algunas cuestiones de pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera», en *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre Expolingua E/LE 2*, Madrid, Fundación Actilibre, pp105-109.
- (1999), *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Madrid, Edinumen.
- Puigvert, A. (2001), «Fonética contrastiva español/alemán, español/inglés, español/francés y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación española», en *Carabela*, 49, Madrid, SGEL, pp.17-37.
- Quilis, A. (1985), *El comentario fonológico y fonético de textos*, Madrid, Arco Libros.
- (1997), *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid, Arco Libros.
- Real Academia Española (1973), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe. [Fonología pp. 7-119].
- Renard, R. (1976), *Iniciación fonética para profesores de idiomas*, Madrid, Rosas, (traducido y adaptado al español por Julio Murillo Puyal).
- (1979), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Troisième édition, Paris, Didier, (3.ª ed.).

- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo I., (Dir.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- Saussure, F. (1986) [1972], *Course in General Linguistics*, Illinois, Open Court (16.^a ed.).
- Selinker, L. (1972), «Interlanguage», en *Internacional Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-131, (traducción al castellano en Licerias, J. (1992: 79-101), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de la Interlengua*, Madrid, Visor.
- Singh, S. y K. Singh (1979), *Phonetics. Principles and Practices*, Baltimore, University Park Press.
- Slevc, L.; A. D. Patel y J. Rosenberg (2007), «Language, Music, and Modularity: Self-Paced Reading Time Evidence for Shared Processing of Linguistic and Musical Syntax» en *Actas de la XX Conferencia del procesamiento de la frase*, San Diego.
- Troubetzkoy, N. (1962) [1939], *Grundzüge der Phonologie*, Vandenhoeck & Ruprecht, (3.^a ed.).
- Vicente Álvarez, S. (1995), *Fonética y fonología de la lengua alemana: Introducción a la pronunciación y estudio comparativo alemán-español*, Madrid, Idiomas.
- Wängler, H. (1981) [1961], *Atlas deutscher Sprachlaute*, Berlin, Akademie Verlag, (7.^a ed.).
- Wiese, R. (1996), *The Phonology of German*, New York, Oxford University Press.
- Wing, H. (1948), *Tests of Musical Ability and Appreciation: an Investigation into the Measurement, Distribution, and Development of Musical Capacity*, London, Cambridge University Press.
- Wong, P.; T. Dees; N. Kraus; N. Russo y E. Skoe (2007), «Musical Experience Shapes Human Brainstem Encoding of Linguistic Pitch Patterns», en *Nature Neuroscience*, 10, pp. 420-422.

En Internet

- Aurrecoechea, E. (2005): «La pronunciación en la clase de E/LE», *Actas del encuentro práctico de profesores de E/LE en Würzburg 2005* [en línea].
<<http://www.encuentro-practico.com/pdfw05/aurre.pdf>> [Consulta: 03/04/2006].
- Bartolí, M. (2005): «La pronunciación en clase de lenguas extranjeras» en *Phonica*, 1 [en línea]
<http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf>
[Consulta: 24/06/2007].

- BrainInfo [en línea]. Washington: University of Washington, Neuroscience Division, National Primate Research Center.
<<http://www.braininfo.org>> [Consulta: 01/06/2006].
- Branza, M y J. Llinàs Suau (2003): *Nociones de fonética y fonología del español* [en línea]. Bucharest: University of Bucharest.
<<http://www.unibuc.ro/eBooks/filologie/spaniola/>> [Consulta: 03/05/2006].
- Carbó, C.; J. Llisterri; M. Machuca; C. de la Mota; M. Riera; A. Ríos (2003): «Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera» en *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* [en línea], ELUA, 17, pp. 161-180.
<http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Carbo_et_al_ELUA03.pdf>
[Consulta: 30/06/2006].
- Carpenter, M. (1991): *Core Text of Neuroanatomy* [en línea]. Baltimore, Williams & Wilkins Co., (4.^a ed.), (traducción al castellano de A. Kaufman, Buenos Aires, 1994).
<<http://braininfo.rprc.washington.edu>> [Consulta: 15/06/ 2007].
- Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Estrasburgo. (2002) Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte , Anaya, Madrid.
<<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>>
- Dispensa, M., «Fonética: Los sonidos del español» [en línea]. Iowa, University of Iowa.
<<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>>
[Consulta: 03/05/2006].
- García García E., (2005): «La modularidad de la mente y programas para el desarrollo de las inteligencias» [en línea], en *Actas del 2º Congreso Hispano Portugués de Psicología*.
<http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/garcia3/garcia3.htm> [Consulta: 10/06/2007].
- Llisterri, J., «Sistema fonológico y principales alófonos del español peninsular: consonantes» [en línea]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Filología Española.
<http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/IPA_Gifs/IPA_cons_sp.html>
[Consulta: 30/04/2007].
- «Sistema fonológico y principales alófonos del español peninsular: vocales», [en línea]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Filología Española.
<http://liceu.uab.cat/~joaquim/phonetics/fon_esp/IPA_vow_sp.html>
[Consulta: 30/04/2007].
- (1995): «Relationships between Speech Production and Speech Perception in a Second Language» [en línea], en *Actas del XIII Congreso de ciencias fonéticas*, Universidad de Estocolmo, Vol. 4, pp. 92-99.

- <http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Prod_Percep.html>
[Consulta: 24/04/2007].
- (2003): «La enseñanza de la pronunciación» [en línea], *Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4, 1, pp. 91-141.
<http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf>
> [Consulta: 30/06/2007].
 - (2003): «La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua» [en línea], en REYZÁBAL, M. V. (Dir.) *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, pp. 547-562, Madrid, Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación.
<http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Eval_Pron_EL2.pdf>
[Consulta: 03/07/2006].
 - (2004): «La adquisición del sistema fonético de una L2» [en línea]. Sevilla: Universidad de Sevilla.
<http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/Sevilla_04/Adquisicion_Fonetica_L2.pdf> [Consulta: 03/07/2007].
- McMullen, E. y Saffran, J. R. (2004): «Music and Language: A Developmental Comparison» [en línea], en *Music Perception*, 21, pp. 289-311.
<<http://www.waisman.wisc.edu/infantlearning/publications/McMullenSaffran2004.pdf>> [Consulta: 29/05/2007].
- Patel, A. D. (2003): «Language, Music, Syntax and the Brain» [en línea], en *Nature Neuroscience*, 6, pp. 674–681.
<http://vesicle.nsi.edu/users/patel/Patel_2003_Nature_Neuroscience.pdf>
[Consulta: 29/05/2007].
- (2007): «Language, Music, and the Brain: a Resource-sharing Framework» [en línea]. England: Cambridge University.
<http://vesicle.nsi.edu/users/patel/Patel_LMCS_2007.pdf>
[Consulta: 06/06/2007].
 - y J. R. Daniele (2003): «An Empirical Comparison of Rhythm in Language and Music» [en línea], en *Cognition*, 87, pp. B35–B45.
<http://vesicle.nsi.edu/users/patel/Patel_Daniele_Cognition.pdf>
[Consulta: 06/06/2007].
 - M. Besson; E. Gibson; P. Holcomb y J. Ratner (1998): «Processing Syntactic Relations in Language and Music: An Event-related Potential Study» [en línea], en *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, pp. 717-733.
<<http://vesicle.nsi.edu/users/patel/JCN.pdf>> [Consulta: 28/05/2007].
 - R. Labrecque; I. Peretz y M. Tramo (1998b): «Processing Prosodic and Musical Patterns: a Neuropsychological Investigation» [en línea], en *Brain and Language*, 61, pp. 123-144.
<http://vesicle.nsi.edu/users/patel/BL_paper.pdf> [Consulta: 28/05/2007].

- Poch, D. (2004): «La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera» [en línea], en red ELE.
<<http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/poch.shtml>> [Consulta: 16/06/2007].
- Slevc, L. R. y A. Miyake (2006): «Individual Differences in Second Language Proficiency: Does Musical Ability Matter?» [en línea], en *Psychological Science*, 17, pp. 675-681.
<<http://repositories.cdlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=5110&context=postprints>> [Consulta: 3/06/2007].
- Taborek, J. (2001): *Deutsche Grammatik online: Phonetik der deutschen Sprache* [en línea]. Poznań: Poland Universität, Germanistik.
<http://www.staff.amu.edu.pl/~taborek/grammatik/phonetik/konsona2.html>
[Consulta: 10/06/2007].

Apéndices

Apéndice I a: Ciudades de España

1. España
2. Barcelona
3. Valencia
4. Cuenca
5. Córdoba
6. Alicante
7. Sevilla
8. Mallorca
9. Gijón
10. Gerona
11. Jaén
12. Málaga
13. Burgos
14. El Guadiana
15. Lanzarote
16. Santa Cruz de Tenerife
17. Zaragoza
18. Cáceres
19. La Sierra Nevada
20. Tarragona
21. Huelva

Apéndice I b: Medición de fonética perceptiva a nivel palabra-grafismo

Escucha ciudades de España y escríbelas en el casillero que corresponda

B-V

RR

Ce-Ci-Za-Zo-Zu

LL

Ca-Co-Cu-Que-Qui

Ñ

H

--

Ge-Gi-Ja-Je-Ji-Jo-Ju

Ga-Go-Gu-Gue-Gui

Apéndice II: Medición de fonética perceptiva con pares mínimos a nivel palabra

Marca la palabra que escuchas

1. uva / upa
2. ajo / hago
3. llorar / lorar
4. años / anos
5. marrón / marón
6. gordo / jordo
7. duda / tuda
8. taza / tasa
9. gordo / cordo
10. gallego / galego
11. portugués / vortugues
12. duda / zuda
13. ciudad / ciudad

Apéndice III: Medición de fonética perceptiva con pares mínimos a nivel texto

Escucha el texto y marca las diez palabras mal pronunciadas:

Paca tiene un perro y un gato. Le gustan los perros pero prefiere los gatos. Los gatos salen solos de la casa. Los perros necesitan caminar con el dueño por la calle. Además el perro de Paca muerde los zapatos. A Paca no le importa porque solo tiene diez años. Pasea por la plaza, le tira un hueso y se acuesta en el césped a mirar el cielo.

Este texto con quince palabras subrayadas fue el que se les entregó a los informantes. El texto que se les leyó con diez palabras mal pronunciadas fue el siguiente:

Paca tiene un pero y un gato. Le gustan los perros pero prefiere los jatos. Los gatos salen solos de la caza. Los perros necesitan caminar con el dueño por la cale. Además el perro de Paca muerde los zabatos. A vaca no le importa porque solo tiene tiez anos. Pasea por la plaza, le tira un huezto y se acuesta en el césped a mirar el sielo.

Los pares que debían discriminar son:

- | | |
|---------|---------|
| 1. r/rr | 6. v/p |
| 2. j/g | 7. t/d |
| 3. z/s | 8. n/ñ |
| 4. l/ll | 9. z/s |
| 5. b/p | 10. c/s |

Apéndice IV: Medición de fonética productiva a nivel palabra

Se utilizaron treinta tarjetas individuales, cada una de ellas contenía una palabra con una dificultad específica. Dichas tarjetas fueron repartidas a cada uno de los aprendices por separado y de a uno a la vez. Cada palabra fue grabada una por una.

Grupo 1: (sonidos con dificultad por transferencia de lengua materna).

1. **coche**
2. **zapato**
3. **cine**
4. **cero**
5. **cantar**
6. **cuenta**
7. **jamón**
8. **general**
9. **guitarra**
10. **gato**
11. **guerra**
12. **gol**
13. **gusta**
14. **Juan**
15. **girasol**
16. **José**
17. **hoy**
18. **lluvia**
19. **salchicha**
20. **huevo**
21. **cantara**

Grupo 2: (sonidos inexistentes en alemán).

1. **Niño**
2. **llamo**
3. **cocina**
4. **rusa**
5. **arroz**

Grupo 3 (sonidos con diferente realización: distinto modo y punto de articulación).

1. **dos**
2. **tengo**
3. **barco**
4. **tomo**

Apéndice V: Medición de fonética productiva a nivel texto

Sonidos con dificultad para germano-parlantes. Se les pidió que leyeran un pequeño diálogo entre dos amigos y se los grabó.

A: – Buenas tardes, ¿qué desea?

B: – Busco un gorro de lana azul.

A: – ¿Qué talla?

B: – Grande, por favor.

A: – Muy bien, un momento.

A: – ¿Le gusta este?

B: – Sí, pero me queda chico. ¡Qué bonito!

A: – Solo tengo más pequeño. Lo lamento.

B: – Gracias, adiós.

A: – Hasta luego.

B: – Adiós.

Apéndice VI: Tabla utilizada para medir la producción de sonidos

Fonética productiva grabación palabras y diálogo				
Sonidos nuevos				
	1	2	3	4
letra	rr	ce, ci, z	b-v intervocálica	g interv.
sonido	/r/	/θ/	[β]	[ɣ]
palabra	guitarra guerra gorro	cine/ cero zapato azul	lluvia quebonito muybien	le gusta
español	vibrante.multiple.alveolar.sonora	fricat.dental.sorda	fricat.bilabial.son.	fricat.velar.son.
alemán	inexistente	inexistente	inexistente	inexistente
1 dificultad	uvular	s	oclusiva	

5	6	7	8	
d interv.	ll	ñ	r	
[ð]	/Δ/	/ɲ/	/r/	
que desea	lluvia talla	pequeño	cero cantara	girasol general
fricat.dental	lateral.palat.son.	nasal.palatal.son.	vibr.simple.alv.son.	
inexistente	inexistente	inexistente	vibr.uvular.son	

Sonidos con diferente realización o variantes determinadas por el entorno				
	1	2		
letra	j, g+e, i	g + a, o, u, gue, gui		
sonido	/x/	/g/		
palabra	jamon girasol juan jose	gato gol gusta guerra guitarra gorro		
español	fric.vel.sorda.inicial	ocl.velar.sonora		
alemán	fric.vel.sorda.interv.final	ocl.velar.sonora		
2 dificult.	no hacerla inicial-sonora	tensa-sorda		

3	4	5	6	
v-b inicial	k, c + a, o, u, q+ue, ui	t	p	
/b/	/k/	/t/	/p/	
buenas busco	cantar queda coche quinto cuenta queso	gato tardes cantara tomo	pequeño paso	porfavor
ocl.bilab.son.inicial	oclusiva.velar.sorda.retrasada	ocl.alv.sorda	ocl.bilab.sorda	
ocl.bilab.son.inicial, media	oclusiva.velar.sorda.aspirada	ocl.alv.sorda aspirada.retrasada	ocl.bilab.sorda aspirada	
no fricativa interv. tensa	aspirada-retrasada-tensa	aspirada-retrasada	aspirada-tensa	

Anexos

Anexo I: Prueba de inteligencias múltiples

Der MI-Selbsttest – “Auf welche Weise bin ich intelligent?”

So geht's:

Bewerten Sie jede der unten stehenden Aussagen mit 5 Punkten (“stimme voll zu”) bis 0 Punkten (“stimme gar nicht zu”).

Vergleichen Sie Ihre Werte in den einzelnen Bereichen:

Wie ist Ihr Multiple-Intelligenz-Profil?

1. Teilttest

Ich schreibe und veröffentliche Artikel.

Ich lese fast täglich etwas, was nicht mit meiner Arbeit zusammenhängt.

Ich beachte Werbeplakate und -anzeigen.

Ich höre oft Radio und Kassettenaufnahmen mit gesprochenem Wort.

Ich löse gerne Kreuzworträtsel.

Ich nutze im Unterricht gern Tafel, Overhead-Projektor, Plakate u.ä.

Ich betrachte mich als guten Briefschreiber.

Wenn ich ein Lied einige Male höre, kann ich mir den Text meistens merken.

Ich finde es wichtig im Unterricht vorzulesen oder zu schreiben.

Ich habe etwas geschrieben, das mir gefällt.

2. Teilttest

Ich mache gerne längere Spaziergänge.

Ich tanze gern.

Ich betreibe mindestens einen Sport.

Ich übe gerne handwerkliche Tätigkeiten aus wie Nähen, Stricken, Modellbau...

Ich finde es hilfreich mir neue Fähigkeiten durch praktisches Ausprobieren anzueignen.

Die besten Ideen kommen mir oft beim Joggen, Staubsaugen oder anderen körperlichen Tätigkeiten.

Ich tue gerne Dinge im Freien.

Ich finde es schwer für längere Zeit still zu sitzen.

Ich mag Unterrichtsmethoden, die Bewegung erfordern.

Die meisten meiner Hobbys sind körperlich orientiert

3. Teilttest

Ich achte auf die Farben, die ich trage.

Ich fotografiere viel.

Ich zeichne gern.

Besonders gern lese ich reich bebilderte Bücher und Texte.

Ich neige zu Textbüchern mit Tabellen, Grafiken und Illustrationen.

In fremden Städten kann ich mich gut orientieren.

Im Unterricht finde ich Dias und Bilder hilfreich.

Ich mag Puzzles und Rätsel.

In der Schule war ich gut in Geometrie.

Wenn ich einen Unterrichtsraum betrete, bemerke ich, ob die Sitzordnung von Lehre und Schülern den Lehrprozess fördert.

4. Teilttest

Ich habe keine Probleme einen Takt zu identifizieren oder ihm zu folgen.

Wenn ich ein Musikstück höre, kann ich den Harmonien gut folgen.

Ich höre, wenn ein Sänger den Ton nicht trifft.

Ich habe eine ausdrucksstarke Stimme.

Ich benutze gern Lieder und Musik im Unterricht.

Ich spiele ein Musikinstrument.

Ich höre oft Musik - im Auto, in der Arbeit oder zu Hause.

Ich kenne die Melodien vieler Lieder.

Ich summe oder pfeife oft eine Melodie, wenn ich allein bin oder mich wohl fühle.

Ich fühle mich besser, wenn ich Musik anhöre, die ich mag.

5. Teilttest

Ich gehe lieber auf Partys als allein zu Hause zu bleiben.

Probleme diskutiere ich gern mit Freunden.

Andere kommen mit ihren Problemen oft zu mir.

Mehrere Abende wöchentlich unternehme ich etwas mit anderen.

Ich habe gern Gäste oder gebe Partys.

Ich übernehme gern und häufig leitende Rollen bzw. Funktionen.

Ich helfe gern und zeige anderen, wie etwas funktioniert.

Ich habe mehr als einen engen Freund.

Ich fühle mich wohl in Menschenmengen oder auf Partys mit vielen Unbekannten.

Ich freue mich, wenn ich Studieninhalte und Unterrichtsstruktur diskutieren und mitentscheiden kann

6. Teilttest

Ich glaube Aussagen leichter, wenn sie messbar oder berechenbar sind.

Ich kann gut im Kopf rechnen.

Ich mag Kartenspiele wie Romme, Skat oder Bridge.

Ich mochte den Mathematikunterricht in der Schule.

Ich denke, dass die meisten Dinge logisch und rational erklärbar sind.

Ich mag Denkspiele.

Ich interessiere mich für aktuelle wissenschaftliche Entwicklungen.

Beim Kochen messe ich die Zutaten genau ab.

Es macht mir Spaß im Unterricht Probleme selbst zu lösen.

Ich möchte am liebsten vorher wissen, was ich beim Unterricht erwarten kann.

7. Teilttest

Ich kann verschiedene Vogelarten gut unterscheiden.

Ich kann verschiedene Pflanzenarten gut unterscheiden.

Ich gärtnerne gerne.

Ich mag und halte gern Haustiere.

Ich kann Autos leicht nach Typ und Baujahr unterscheiden.

Ich kenne verschiedene Wolkenformationen und ihre Bedeutung für das Wetter.

Ich kann Unkraut gut von anderen Pflanzen unterscheiden.

Ich verbringe meine Zeit gerne im Freien.

Ich interessiere mich für Gestein.

Ich habe Zimmerpflanzen im Haus und im Büro.

8. Teilttest

Ich meditiere regelmäßig.

Ich halte mich für unabhängig.

Ich führe ein Tagebuch und halte meine Gedanken fest.

Ich denke mir eigene Aufgaben aus und benutze nicht nur das Buch.

Im Unterricht sollen immer neue Aufgabestellungen und Materialien vorkommen.

Wenn ich verletzt oder enttäuscht werde, reagiere ich sehr schnell.

Ich spreche über meine Lebensprinzipien und daraus folgende Verhaltensweisen.

Manche Hobbys oder Interessen verfolge ich gerne allein.

Ich mache gerne Einzelarbeit im Unterricht.

Ich brauche Ruhe und Zeit zum Überlegen im Unterricht.

Auswertung des Tests

Punkte im 1. Teilttest (Sprachliche Intelligenz):

Punkte im 2. Teilttest (Körperlich-kinästhetische Intelligenz):

Punkte im 3. Teilttest (Räumliche Intelligenz):

Punkte im 4. Teilttest (Musikalische Intelligenz):

Punkte im 5. Teilttest (Interpersonale Intelligenz):

Punkte im 6. Teilttest (Logisch-mathematische Intelligenz):

Punkte im 7. Teilttest (Naturalistische Intelligenz):

Punkte im 8. Teilttest (Intrapersonale Intelligenz):

Tomado de <<http://www.kooperatives-lernen.de>>

Anexo II: Medición de percepción musical

En la tercera prueba se realizó una escucha de dos melodías cortas, prácticamente idénticas entre sí con excepción de una nota musical, con el objetivo de evaluar la parte musical receptiva aplicada a las notas musicales. Los participantes debían reconocer cuál era la nota diferente y registrar la sílaba o palabra en que la nota variaba en ambas melodías.

La melodía utilizada está compuesta de las primeras siete notas de una canción de cuna española, no conocida por los participantes. A continuación observamos la partitura original.

Canción de cuna

Duér - me - te ni - ño mi - o
que vie - ne el co - co y se
lle - va a los ni - ños que duer - men
po - co po - co.

La siguiente es la partitura alterada que los participantes escucharon luego de escuchar la canción de cuna original.

La nota musical cambiada es la sexta y está marcada en rojo. Corresponde a la primera parte de la palabra *mío*.

Canción de cuna

Duér - me - te ni - ño mí - o...
— que vie - ne el co - ca... y se
lle - va a los ni - ños que duer - men
po... co... po... co.

Los participantes recibieron el siguiente ejercicio:

Marca la sílaba o palabra que tiene una nota musical diferente a la canción recién escuchada.

Duér- me- te ni- ño mí- o...

Anexo III: Medición de producción musical

La habilidad musical productiva fue evaluada a través de la entonación de una breve canción; una canción sencilla que los informantes ya conocían con anticipación, tanto en sus propias lenguas como en español. A continuación mostramos la partitura de la canción que los participantes cantaron en español.

NOCHE DE PAZ

FRANZ GRUBER

Andante

p No - che de a - mor, no - che de paz de es - plen - dar

sin i - gual. Dul - ce y plá - ci - da no - che in - mor - tal

que nos lle - na de fe - li - ci - dad, por - que na - ce Je -

sús _____ en es - ta no - che de paz. _____

Anexo IV: Ejercicios de los participantes

Inf. 9

Escucha ciudades de España y escríbelas en el casillero que corresponda

B-V	Barcelona	ñ	España
	Valencia	H	Huelva
	Burgos		
RR	Corrdova	Ge-Gi- Ja-Je-Ji-Jo-Ju	Girona
			Gerona
Ce-Ci-Z	Sierra Nevada		Jijon Jaén
	Ciudad Real	Ga-Go-Gu-Gue-Gui	Malaya
	Zaragoza		Guadiana
	Lanzarote		
LL	Sevilla		
	Mallorca		
Ca -Co-Cu-Que-Qui			
	Alicante		
	Caceres		
	Gor		
	Quenqua		
	quellua		

Inf. 9

Marca la palabra que escuchas

1. uva / upa
2. ajo / hago
3. llorar / lorar
4. años / anos
5. marrón / marón
6. gordo / jordo
7. duda / tuda
8. taza / tasa
9. gordo / cordo
10. gallego / galego
11. portugues / vortugues
12. duda / zuda
13. ciudad / ciutad

Escucha el texto y marca las 10 palabras mal pronunciadas:

Paca tiene un perro y un gato. Le gustan los perros pero prefiere los gatos. Los gatos salen solos de la casa. Los perros necesitan caminar con el dueño por la calle. Además el perro de Paca muerde los zapatos. A Paca no le importa porque solo tiene diez años. Pasea por la plaza, le tira un hueso y se acuesta en el césped a mirar el cielo.

Marca la sílaba o palabra que tiene una nota musical diferente a la canción recién escuchada.

Duér-me-te ni-ño mí-o..

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS MARCADORES
DEL DISCURSO EN ESPAÑOL Y EN CHINO
MANDARÍN A TRAVÉS DE DIÁLOGOS
CINEMATOGRAFICOS**

JUNMING YAO

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
PROGRAMA INTERUNIVERSITARIO DE DOCTORADO
CON MENCIÓN DE CALIDAD
ANÁLISIS DEL DISCURSO Y SUS APLICACIONES

DIRECTOR: DR. FRANCISCO JOSÉ ZAMORA SALAMANCA

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

JULIO DE 2008

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	iii
CAPÍTULO 1 MARCADORES DEL DISCURSO EN ESPAÑOL.....	1
1.1 Definición.....	1
1.2 Características.....	2
1.2.1 Gramaticalización.....	2
1.2.1.1 Forma.....	2
1.2.1.2 Significado.....	3
1.2.2 Posiciones sintácticas.....	3
1.2.3 Entonación.....	4
1.2.4 Funciones.....	4
1.3 Clasificación.....	5
CAPÍTULO 2 BREVE PRESENTACIÓN DEL CHINO MANDARÍN.....	9
2.1 Formación.....	9
2.2 Escritura.....	10
2.3 Fonología.....	12
2.3.1 Iniciales.....	12
2.3.2 Finales.....	13
2.3.3 Finales con “r”.....	14
2.3.4 Tonos.....	15
2.3.4.1 Cuatro tonos.....	15
2.3.4.2 Tono sandhi.....	16
2.3.4.3 Tono neutro.....	17
2.3.5 Entonación.....	18
2.4 Léxico.....	19
CAPÍTULO 3 MARCADORES DEL DISCURSO EN CHINO MANDARÍN.....	20
3.1 Antecedentes.....	20
3.2 Características.....	21
3.2.1 Gramaticalización.....	21
3.2.1.1 Forma.....	21
3.2.1.2 Significado.....	22
3.2.2 Posiciones sintácticas.....	23
3.2.3 Entonación.....	24
3.2.4 Funciones.....	24
3.3 Clasificación.....	25
3.4 Partículas de final de frase.....	28

CAPÍTULO 4 ESTUDIO COMPARATIVO DE ALGUNOS MARCADORES DEL DISCURSO COLOQUIAL EN ESPAÑOL Y EN CHINO MANDARÍN.....	31
4.1 La elección del material.....	31
4.2 Metodología y transcripción de datos conversacionales.....	32
4.2.1 Obtención del corpus.....	32
4.2.2 Transcripción de datos conversacionales.....	33
4.2.3 Selección de marcadores del discurso para el estudio comparativo....	34
4.3 Conversaciones transcritas.....	34
4.3.1 Signos de transcripción.....	34
4.3.2 Transcripción.....	36
4.4 Análisis de los marcadores.....	106
4.4.1 Nivel prosódico.....	106
4.4.1.1 Metodología.....	107
4.4.1.2 Resultados del análisis.....	108
4.4.2 Nivel semántico-pragmático.....	115
4.4.2.1 Bueno y hǎo [好].....	116
4.4.2.2 Entonces y nà [那].....	120
4.4.2.3 Oiga y ài [哎].....	123
4.5 Aportaciones a la enseñanza y el aprendizaje del español y del chino mandarín.....	126
4.5.1 Importancia del uso de los marcadores del discurso en un idioma extranjero.....	127
4.5.2 Algunos errores y estrategias en el uso de los marcadores del discurso de los estudiantes chinos y españoles.....	127
CONCLUSIÓN.....	131
BIBLIOGRAFÍA.....	133
Anexo I Datos prosódicos de los marcadores del discurso estudiados en español.....	138
Anexo II Curvas tonales de los marcadores del discurso estudiados en español.	141

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se realiza un estudio comparativo de marcadores del discurso en español y en chino mandarín con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los dos idiomas, así como la competencia comunicativa de los estudiantes. Nos centraremos en algunos marcadores representativos del lenguaje coloquial seleccionados de diálogos cinematográficos, extraídos de bandas sonoras duales en español y chino mandarín, lo cual facilitará la comparación.

El estudio de los marcadores del discurso ha experimentado un gran avance durante los últimos años, sobre todo en el lenguaje coloquial. Desde sus comienzos en la lengua inglesa, se ha difundido a otros muchos idiomas como el español, el francés, el italiano, el japonés, el chino, etc. Uno de los trabajos más importantes es el de Schiffrin ([1987] 1996), en el que define estas unidades como “sequentially dependent elements which bracket units of talk” y los analiza a través de grabaciones de conversaciones reales. Su teoría y método están ampliamente aceptados, y muchos estudios posteriores se fundamentan en ello.

Existen muchos trabajos sobre los marcadores del discurso en español: Llorente Arcocha (1996), Casado (1998), Portolés (1998), Martín Zorraquino y Portolés (1999), Romera (2001), Cortés (2005), entre otros. En español éste es un campo ya bastante maduro y desarrollado, mientras que en chino mandarín, está en la actualidad en pleno auge. Anteriormente sólo existían algunos trabajos aislados como el de Liao (1986) y el de Miracle (1991). Generalmente, son escasos los trabajos de comparación interlingüística de estas unidades, y hasta el momento no existe ninguno sobre el español y el chino mandarín. Son dos idiomas muy diferentes en muchas facetas. Sin embargo, creemos que pueden presentar características comunes en ciertos marcadores. A través de nuestra comparación, encontraremos tanto las diferencias como las similitudes, lo cual nos servirá para conseguir los objetivos mencionados al principio.

El trabajo consta de seis secciones. En la introducción, hablamos de los motivos por los que surgió este tema, de los objetivos y de la estructura de este trabajo. El capítulo I consiste en la presentación general de los marcadores discursivos en español, su definición, características y clasificación. En el capítulo II, daremos a conocer varios aspectos del idioma chino, como la formación, la escritura, la fonología y el léxico, lo cual constituye la preparación para el capítulo III, que trata de los marcadores chinos. Más adelante, entraremos en el capítulo IV, en el que detallaremos la metodología de nuestro estudio, la transcripción de los diálogos cinematográficos, y analizaremos los marcadores seleccionados tanto a nivel prosódico como a nivel semántico-pragmático. Por último, mostraremos los resultados obtenidos e indicaremos posibles vías para trabajos futuros.

CAPÍTULO 1 MARCADORES DEL DISCURSO EN ESPAÑOL

1.1 Definición

Como afirman Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4057):

“Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.”

Es decir, estos marcadores son elementos marginales de la estructura sintáctica de un discurso, y no tienen un significado conceptual sino uno de procesamiento, el cual aclara las relaciones entre los distintos miembros del discurso y guía las inferencias que se efectúan entre estos miembros.

Entendemos por “discurso” cualquier tipo de comunicación que esté basada en el uso de una lengua. El objetivo de la comunicación es, obviamente, comunicar. Esto se consigue a través de un proceso de codificación y descodificación de enunciados y de una labor de inferencia. Por ello, un discurso no solamente consta de una parte gramatical sino también de otra pragmática. El proceso inferencial es un proceso de razonamiento. Se produce mediante lo dicho, y se ha de tener en cuenta el contexto de la conversación. Dicho contexto está formado por la situación actual de la conversación y los conocimientos comunes compartidos por los interlocutores. Es evidente que las inferencias no son independientes de la

forma lingüística del discurso, y son los marcadores los que las guían en la comunicación.

1.2 Características

Los marcadores del discurso no son una clase uniforme de palabras. No pertenecen a una categoría gramatical determinada, pues pueden ser adverbios, conjunciones, sintagmas preposicionales, etc. No obstante, sí existen características comunes entre ellos cuando ejercen de marcadores del discurso.

1.2.1 Gramaticalización

1.2.1.1 Forma

Como indica la definición de los marcadores del discurso, éstos son unidades lingüísticas invariables. En otros términos, la forma de un marcador está gramaticalmente fijada y no acepta flexión y combinación de sus miembros. Así, se puede diferenciar *por consiguiente* de *por este motivo*:

- (1) a. Lucía está lesionada y, **por consiguiente**, no puede formar parte del equipo.
- b. Lucía está lesionada y, **por este motivo**, no puede formar parte del equipo.

(Martín Zorraquino y Portolé 1999: 4060)

Por consiguiente es un marcador del discurso, mientras que *por este motivo* no lo es. El primero no permite una forma como *por consiguientes*, pero el segundo sí acepta *por estos motivos*.

Esta propiedad de los marcadores del discurso se mostrará de otra manera en el chino mandarín debido a sus propias características gramaticales.

1.2.1.2 Significado

El significado de los marcadores es principalmente de procesamiento. Va evolucionando a partir del significado conceptual de los sintagmas originales. Por ejemplo, cuando *mira* se usa como un marcador del discurso, no se refiere a la acción del verbo *mirar*, sino que se trata de llamar la atención del oyente o de comenzar una opinión en un nuevo turno de habla o dentro del mismo. Sin embargo, el significado conceptual no se suele abandonar del todo, porque los marcadores mantienen una función semántica mientras realizan la función pragmática. El significado conceptual guía el de procesamiento, es decir, es semántico-pragmático. La acción de mirar propiamente dicha requiere cierta atención, de lo cual se origina el sentido del marcador. Es imposible que se genere un concepto como el del marcador discursivo *mira* desde un sintagma como *en cambio*, ya que según el significado conceptual del verbo *cambiar*, sólo puede convertirse en un marcador contraargumentativo.

1.2.2 Posiciones sintácticas

Dentro de los marcadores del discurso, además de las conjunciones que siempre ocupan la posición inicial de un enunciado, hay otros que tienen mucha movilidad. Pueden aparecer en la posición inicial, medial o final. Veamos los ejemplos siguientes:

- (2) a. **Sin embargo**, hay otra forma. (Conversación 8)
- b. Hay, **sin embargo**, otra forma.
- c. Hay otra forma, **sin embargo**.

Cuando el marcador se sitúa en la posición medial, su movilidad tiene limitaciones:

- (3) *¹ Hay otra, **sin embargo**, forma.

1 Símbolo de construcción agramatical.

1.2.3 Entonación

Los marcadores del discurso suelen estar delimitados por una pausa anterior o una posterior, y a veces por las dos. Pueden constituir una unidad entonacional independiente. Comparemos:

(4) a. Eso es **bueno**.

b. **Bueno**, eso es.

En (4a), *bueno* tiene su función de adjetivo. No es un marcador del discurso. En (4b), se percibe una pausa después de *bueno*, y es un marcador del discurso.

Además de las pausas, la entonación (ascendente, descendente, suspensión, etc.) que elige el hablante para el marcador influye en la información que transmite, que pueden ser asentimiento, negación, sospecha, ironía, entre otros.

1.2.4 Funciones

Los marcadores del discurso tienen principalmente una función pragmática e interaccional. Aclaran las relaciones entre los miembros del discurso y sirven para guiar las inferencias que se realizan en la comunicación, o sea, ofrecen información sobre cómo se interpreta una serie discursiva: indican la apertura, la continuidad, el cierre o el cambio de un tema, expresan o insinúan la actitud del hablante, mantienen la interacción entre los interlocutores y exponen la parte relevante de un tópico, entre otras funciones.

Los marcadores del discurso también tienen una función semántica, y es de ella de donde evoluciona la función pragmática e interaccional, lo cual es paralelo a la producción del significado de procesamiento desde el significado conceptual. Creemos que para ser considerado como marcador del discurso, un sintagma ha de tener por lo menos una función semántico-pragmática, porque el significado de procesamiento y la función pragmática son esenciales para estas unidades. Si las formas que se pueden usar como marcadores discursivos sólo demuestran una función semántica en un enunciado, no se trata de marcadores, sino que ejercen otras funciones lingüísticas. Comparemos:

(5) a. Al llegar a Barajas, **si** vemos que sigue esta movida podemos coger la “M-40” hasta Plaza Castilla... (Romera 2001: 161)

b. A: ¿Salimos?

B: ¡**Si** está lloviendo!

En (5a), *si* indica una condición, lo cual es propio de su significado conceptual, y la función es simplemente semántica. Por ello, no se considera como un marcador del discurso. En cambio, en (5b), *si* es un marcador del discurso, puesto que expresa la negación a la propuesta “salimos o no”. Se trata de un significado de procesamiento y ejerce la función pragmática. La respuesta de B quiere decir “no, porque está lloviendo.” o “¿Cómo vamos a salir si está lloviendo?” En la segunda paráfrasis *si* conserva en cierto modo el sentido de condición a nivel semántico. Podemos considerar que *si* de (5b) tiene una función semántico-pragmática.

1.3 Clasificación

Sobre la clasificación de los marcadores del discurso existen distintos estudios y opiniones variadas. Es un tema especialmente importante para los estudiosos de los marcadores en español. Por lo general, las clasificaciones se fundamentan en el significado, pues el vínculo que une a las unidades que se agrupan como marcadores no es estrictamente gramatical sino semántico-pragmático. (Portolés 1998: 135). Autores como Casado (1998) proponen una clasificación según las funciones textuales de los marcadores, como “afirmación”, “asentimiento”, “causalidad”, “explicación”, “refutación”, entre otras. Resulta que en esta clasificación, el mismo marcador puede entrar en varios grupos porque tiene diferentes funciones textuales en distintos contextos. Además, muchas funciones textuales que se utilizan como categorías son parecidas, por ejemplo “afirmación” con “asentimiento”, “culminación” con “intensificación”, etc. Al final este agrupamiento no llega a **clasificar** los marcadores. Como afirma el propio defensor de esta clasificación, no existe un catálogo exhaustivo de funciones

textuales (Casado 1998: 64), de ahí que no creamos que sean un criterio adecuado para la clasificación.

En cambio, la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999) ha evitado el problema mencionado arriba. Basado en el papel que cumplen los marcadores en la comunicación, distinguen cinco grupos principales y cada grupo se divide en varios subgrupos según las funciones concretas de los marcadores: los estructuradores de la información (comentadores, ordenadores, digresores), los conectores (aditivos, consecutivos, contraargumentativos), los reformuladores (explicativos, de rectificación, de distanciamiento, recapitulativos), los operadores argumentativos (de refuerzo argumentativo, de concreción) y los marcadores conversacionales (de modalidad epistémica, de modalidad deóntica, enfocadores de la alteridad, metadiscursivos conversacionales).

Cortés (2005) expone una doble perspectiva *interactiva* y *textual* para la clasificación de los marcadores. La visión interactiva se centra en el hablante y el oyente, mientras que la textual destaca cómo se consigue la cohesión y coherencia del discurso. Desde la primera perspectiva, los marcadores revelan actitudes y sentimientos del hablante, como la ironía, el enfado, la felicidad, la impaciencia, etc. A este grupo, entran, sobre todo, las interjecciones. Desde la segunda, los marcadores son unidades que organizan el discurso y reflejan una relación secuencial entre el mensaje emitido y el discurso previo. Sin embargo, no se puede negar que los marcadores interactivos también contribuyen a la coherencia del discurso, y que los textuales también sirven para la interacción entre los interlocutores, porque el objetivo del discurso en sí es la comunicación, sólo que las dos perspectivas tienen distintos enfoques.

En este trabajo, en el Capítulo IV concretamente, estudiaremos algunos marcadores que se emplean con bastante frecuencia en el discurso coloquial, tanto en español como en chino mandarín. El análisis se hará a partir de los marcadores en sí sin asignarlos a ningún grupo previamente. En todo caso, mostramos seguidamente una clasificación basada en el criterio de Martín Zorraquino y Portolés (1999) combinado con la perspectiva de Cortés (2005), poniendo algunos

ejemplos de marcadores coloquiales:

Tabla 1: Clasificación de los marcadores del discurso en español

		INTERACTIVOS			TEXTUALES					
		Cen- trados en el oyente	A propósito del tema de conversación		De aper- tura	De desarrollo				De cierre
		Interven- ciones iniciativas	Interven- ciones iniciativas y reactivas	Interven- ciones reactivas		Argumen- tativos	Reformu- ladores	Correla- tivos y continua- tivos	Digresivos y de relleno	
ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	Comentadores				pues			pues bien		
	Ordenadores				pri- mero			primero, segundo		
	Digresores								por cierto	
CONECTORES	Aditivos							además, encima		
	Consecutivos					entonces, pues				
	Contra- argumentativos					pero, ahora				
REFORMULADORES	Explicativos						o sea			
	De rectificación						mejor dicho			
	De distanciamiento						de todas formas			
	Recapitulativos		en fin				Total			en fin, total
OPERADORES ARGUMENTATIVOS	De refuerzo argumentativo							en realidad, de hecho, en el fondo		

		INTERACTIVOS			TEXTUALES					
		Cen- trados en el oyente	A propósito del tema de conversación		De aper- tura	De desarrollo				De cierre
		Interven- ciones iniciativas	Interven- ciones iniciativas y reactivas	Interven- ciones reactivas		Argumen- tativos	Reformu- ladores	Correlati- vos y continua- tivos	Digresivos y de relleno	
								por ejemplo, un poner		
		De concreción								
MARCADORES CONVERSACIONALES	De modalidad epistémica		por lo visto	claro, por supuesto						
	De modalidad deóntica		bueno	bien, de acuerdo, vale						
	Alteridad	hombre, mira/e, oye/oiga, vamos, venga, por favor								
	Metadiscursivos conversacionales		bueno, eh, vaya	sí, ya	bueno, bien				bueno, eh	¿eh?

CAPÍTULO 2 BREVE PRESENTACIÓN DEL CHINO MANDARÍN

El mandarín estándar es la lengua oficial de la República Popular China, Taiwan, y una de las cuatro lenguas oficiales de Singapur. En este trabajo usamos el término **chino mandarín** para referirse al mandarín estándar que se usa en la R. P. China (China para el resto del trabajo), conocido oficialmente como *pǔtōnghuà* [普通话]. A continuación, expondremos brevemente algunas características de esta lengua relevantes para nuestro trabajo.

2.1 Formación

El idioma chino, llamado *hànyǔ* [汉语]², es en realidad un grupo de lenguajes relacionados, los cuales forman unas cuantas variantes dialectales. Todas se caracterizan por tener una escritura común. No obstante, las pronunciaciones pueden diferir enormemente, de forma que dos hablantes de dialectos distintos pueden llegar a no entenderse en absoluto. Según el criterio de *El chino moderno* [xiàndàihànyǔ 现代汉语] (Huang y Liao 2002), se dividen todos los dialectos en siete grupos principales teniendo en cuenta las características comunes y distintas de estos lenguajes, y su distribución general es la siguiente:

- Dialectos del norte [běifāngfāngyán 北方方言]. Se hablan en el norte, centro y oeste de China y cubre la mayor parte del territorio;

- Wu [wúfāngyán 吴方言]. Se habla en el sur de la Provincia de Jiangsu, la

2 Es el lenguaje usado por los Han, el grupo étnico más grande de China. Constituye el 92% de toda la población china. El 8% restante está formado por grupos étnicos minoritarios. Hay 55 oficialmente reconocidos. La mayoría de estos grupos tienen su propio idioma, algunos con su propia escritura, lo cual escapa al contenido de este trabajo. Para más información, véanse Li y Lee ([2004] 2007).

mayor parte de la Provincia de Zhejiang, etc.;

- Xiang [xiāngfāngyán 湘方言]. Se habla en el sur de la Provincia de Hunan;

- Cantonés [yuèyǔ 粤语]. Se habla en la mayor parte de la Provincia de Guangdong, incluida Hong Kong, Macao y sureste de la Provincia de Guangxi;

- Min [mǐnnányǔ 闽南语]. Se habla en la Provincia de Fujian, Hainan, el este de Guangdong, y en gran parte de Taiwan;

- Hakka [kèjiāhuà 客家话]. Se habla en el sur de la Provincia de Jiangxi, el norte de Guangdong, el oeste de Fujian, así como en algunas zonas de Taiwan;

- Gan [gànyǔ 赣语]. Se habla en el norte y el centro de Jiangxi.

Entre estos dialectos mencionados, cada uno tiene variedades subdialectales. El chino mandarín, que es el chino moderno estándar, fue definido en octubre del año 1955 por el Ministerio de Educación de China: Putonghua es una *lingua franca*³ de todos los grupos étnicos del país⁴. Está basado en los dialectos del norte, la pronunciación estándar se fundamenta en la fonología del dialecto de Pekín, y las normas gramaticales tienen como modelo el lenguaje que se usa en las grandes obras literarias modernas. Muchas veces se identifica al chino mandarín con el dialecto de Pekín, lo cual es una idea errónea.

2.2 Escritura

Como se afirma en *La historia antigua de China* (Lü [2001] 2007), durante la Dinastía Qin (221-206ac), el primer emperador chino Qinshihuang decidió

3 Es una lengua que se usa ampliamente entre otras poblaciones además de sus hablantes nativos.

4 No quiere decir que se eliminen los dialectos ni tampoco los idiomas de los grupos étnicos minoritarios. Al contrario, éstos tienen el apoyo total del gobierno con el objetivo de conservar la variedad cultural. Putonghua se usa para la comunicación de hablantes de distintos dialectos o idiomas de China, así como en la educación, las leyes, la administración, etc.

unificar los distintos sistemas de escritura que existían y fijar una escritura estándar. Desde entonces existe en China un sistema de escritura común para todos los dialectos, aunque se pronuncien de manera diferente, lo que facilita la comunicación entre gente que no hable chino mandarín. La escritura china es de tipo ideográfico, lo cual explica que dialectos con distintas pronunciaciones puedan tener la misma escritura. Los “signos”, tal como son llamados por mucha gente, se denominan **caracteres chinos** [hànzì 汉字]. Cada carácter corresponde a una sílaba. Actualmente existen una escritura complicada (tradicional) y otra simplificada. La primera se usa en Hong Kong, Macao y Taiwan, y la segunda, en la parte continental de China y en Singapur desde los años 60 del Siglo XX.

Otro componente importante del chino mandarín es el *pinyin* [pīnyīn 拼音]. Básicamente es una romanización de la pronunciación del idioma, es decir, transcripción fonética de los caracteres. Normalmente no se usa en textos escritos, salvo que los libros para niños pequeños tienen *pinyin* sobre los caracteres chinos, pues se emplea en el sistema educativo chino como primera aproximación a la escritura. A veces uno utiliza *pinyin* para escribir palabras de las cuáles no recuerdan o no saben con qué caracteres se escriben, sobre todo los niños. Los adultos suelen usar otros caracteres parecidos para sustituir los que no recuerdan, porque para los chinos es más fácil y más rápido reconocer un carácter ideográfico que el *pinyin*, debido, entre otras razones, a que hay muchos caracteres chinos distintos que tienen exactamente la misma pronunciación. Por ejemplo, para *hé* existen más de diez caracteres, entre los cuales 和 significa "y" o "con", 河 "río", 盒 “caja”, etc. La transcripción de las conversaciones cinematográficas que usamos en este trabajo está, además de español, tanto en *pinyin* como en caracteres chinos, de modo que los lectores chinos puedan captar rápidamente las ideas de conversación a través de los caracteres, mientras que esto no añade ninguna dificultad para los lectores españoles.

2.3 Fonología

La fonología estándar del chino mandarín se fundamenta en la del dialecto de Pekín. Se exige para bastantes profesiones en China, como presentadores de televisión y de radio, profesores, etc. Sin embargo, la producción real varía de un hablante a otro (normalmente no afecta el entendimiento en general), debido a que cada uno introduce inconscientemente elementos de su propio dialecto. En las conversaciones elegidas para este trabajo intervienen hablantes que provienen de distintas zonas dialectales, y se nota la influencia de sus dialectos cuando hablan chino mandarín tanto en algunos sonidos como en la entonación. No obstante, este tipo de influencia no va a afectar nuestro estudio sobre marcadores del discurso, dado que el chino mandarín es una lengua tonal, de lo cual vamos a hablar más adelante.

La fonología estándar del chino mandarín consta de los siguientes elementos: sílabas, iniciales, finales, tonos, tono neutro, tono sandhi, finales con r, entonación, etc. Una sílaba tiene tres partes: inicial, final y tono. Lo que sigue es un resumen de los estudios existentes sobre el tema como Wang (2003) y Comité Nacional de Lengua y Escritura (2004).

2.3.1 Iniciales

Son sonidos que aparecen en los principios de sílaba. Existen 22 iniciales, entre las cuales 21 son consonantes y la otra es inicial vacía, es decir, una sílaba puede no llevar ningún grupo inicial. Según los lugares de articulación, las consonantes del chino mandarín se dividen en seis grupos: bilabiales (b, p, m), labiodentales (f), alveolares (d, t, n, l, z, c, s), retroflejas⁵ (zh, ch, sh, r), palatoalveolares (j, q, x) y velares (g, k, h, ng⁶). Según las maneras de articulación, se dividen en oclusivas (b, p, d, t, g, k), africadas (j, q, zh, ch, z, c), nasales (m, n, ng), fricativas (f, h, x, sh, s, r) y laterales (l). En las oclusivas y africadas, “p, t, k, q, ch, c” son explosivas. En las fricativas, “f, h, x, sh, s” son

5 Se mueve la punta de la lengua hacia atrás y se toca la parte anterior del paladar duro.

6 No se puede usar como iniciales de sílaba, sino sólo en las finales.

sordas, y “r” es sonora. Podemos resumir las dos clasificaciones en la siguiente tabla.

Tabla 2: Clasificación de las consonantes del chino mandarín

		Bilabiales	Labio-dentales	Alveolares	Retro-flejas	Palato-alveolares	Velares
Oclusivas		b [p]		d [t]			g [k]
	Explosivas	p [p ^h]		t [t ^h]			k [k ^h]
Nasales		m [m]		n [n]			ng [ŋ]
Africadas				z [ts]	zh [tʂ]	j [tʃ]	
	Explosivas			c [ts ^h]	ch [tʂ ^h]	q [tʃ ^h]	
Fricativas	Sordas		f [f]	s [s]	sh [ʂ]	x [ç]	h [x]
	Sonoras				r [ʐ]		
Laterales				l [l]			

2.3.2 Finales

Son sonidos que aparecen detrás de las iniciales, al final de sílaba. Cada final consta de tres componentes: cabeza, núcleo y coda. El núcleo es imprescindible, mientras que la cabeza y la coda son opcionales. La cabeza suele estar formada por semivocales “i, u, ü”, y la coda puede ser “i, o, u” o consonantes nasales “n, ng”.

Existen en total 39 finales, de las cuales, 10 se llaman finales simples (contienen una sola vocal y no son nasales):

- a [a], o [ɔ], e [ɤ], ê [ɛ] (es “e” anterior, las dos se escriben como “e”

en *pinyin*), i [i], u [u], ü [y], i [ɿ] (anterior, en “zi”, “ci” y “si”), i [ɨ] (posterior, en “zhi”, “chi”, “shi” y “ri”) y er [ər] (finales con “r”);

Las restantes se llaman finales compuestas, y a su vez se dividen en 13 diptongos o triptongos:

- ai [ai], ei [ei], ao [ɑu], ou [ou] (diptongos decrecientes)
- ia [ia], ie [iɛ], ua [ua], uo [uɔ], üe [yɛ] (diptongos crecientes)
- iao [iɑu], iou [iou], uai [uai], uei [uei];

y 16 nasales:

- an [an], en [ən], ian [iɛn], in [in], uan [uan], uen [uən], üan [yɛn], ün [yn] (nasales anteriores)
- ang [aŋ], eng [ɛŋ], iang [iaŋ], ing [iŋ], uang [uaŋ], ueng [uəŋ], ong [uŋ], iong [iuŋ] (nasales posteriores).

Algunas finales se pueden constituir sílabas independientes sin iniciales. Si estas finales empiezan con “i, u, ü”, se sustituyen por “y, w, yu” al escribirlas en *pinyin*.

2.3.3 Finales con “r”

Las finales con “r” son una característica especial del chino mandarín, y no se consideran entre las finales básicas mencionadas arriba. Se forman de la siguiente manera: Una de las finales básicas, “er” se puede usar como sufijo de algunos sustantivos o adverbios. En estos casos, “er” pierde el carácter independiente y forma parte de la sílaba anterior. El sonido se pronuncia a través del movimiento de la punta de la lengua hacia arriba y hacia atrás a la vez. En *pinyin* se muestra con una “r” al final de la sílaba anterior, y en caracteres chinos, con 儿. Pongamos dos ejemplos, *shǒujuànr* [手绢儿] (pañuelos de mano), *nàr* [那儿] (allí). Este fenómeno se llama *érhuà* [儿化] en chino.

2.3.4 Tonos

El chino mandarín, como todos los dialectos chinos, es una lengua tonal. Es decir, se usan, además de consonantes y vocales, tonos para distinguir palabras, por lo que la producción correcta del tono de cada sílaba es relevante y esencial para el significado de una palabra. Un gran número de caracteres chinos sólo se diferencian entre sí por su tono.

2.3.4.1 Cuatro tonos

Hay cuatro tonos en el chino mandarín: 1º, tono alto [yīnpíng 阴平] (55), 2º, tono ascendente [yángpíng 阳平] (35), 3º, tono bajo [shàngshēng 上声] (214), y 4º, tono descendente [qùshēng 去声] (51). El tono siempre caen en la vocal más abierta de una sílaba, excepto en “ui” o “iu”, donde se pone en la vocal final. En *pinyin* se escribe con $\bar{\quad}$ (1º), $\acute{\quad}$ (2º), $\check{\quad}$ (3º), $\grave{\quad}$ (4º). Un ejemplo muy citado es el de la distinción de tonos y significados entre *mā* [妈] (mamá), *má* [麻] (lino), *mǎ* [马] (caballo) y *mà* [骂] (reñir). De hecho, se pueden encontrar innumerables ejemplos parecidos. Aquí sólo elegimos uno más: *dā* [搭] (montar), *dá* [答] (contestar), *dǎ* [打] (pegar), *dà* [大] (grande).

Ilustramos los contornos tonales de los cuatro tonos en el siguiente gráfico:

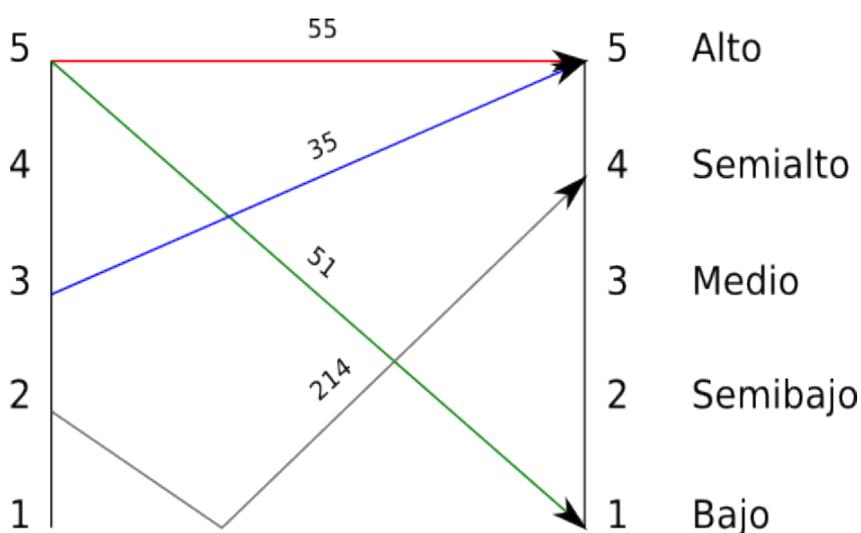


Figura 1: Contornos tonales de los cuatro tonos del chino mandarín

2.3.4.2 Tono sandhi

El tono sandhi es el cambio de tono que se da en algunos idiomas cuando dos tonos iguales o distintos aparecen juntos en una palabra o frase debido a la dificultad que entrañaría pronunciarlos seguidos. Este fenómeno es bastante frecuente en el chino mandarín hablado. Cuando cada sílaba /carácter se pronuncia aisladamente o al final de una palabra o frase, normalmente mantiene su propio tono⁷; cuando precede a otras sílabas con las cuales forma palabras o frases, se transforma dicho tono, pero no se cambian los símbolos de los tonos a nivel de escritura, excepto en el caso de tono neutro (hablaremos de este tono en el tema siguiente). Exponemos las reglas para ello a continuación:

- El primero, segundo y cuarto tono se pronuncian un poco más bajo cuando la sílaba que les sigue es del primero, segundo o cuarto tono. Por ejemplo, en *tiāntiān* [天天] (todos los días), *kēxué* [科学] (ciencia), *jūnduì* [军队] (ejército), etc. el primer tono 55 de la primera sílaba de cada palabra se convierte en 44; en *nánjīng* [南京] (Nanjing), *hóngqí* [红旗] (bandera roja), *huódòng* [活动] (actividad), etc. el segundo tono 35 de la primera sílaba de cada palabra se convierte en 34; y en *dòuzhēng* [斗争] (luchar), *dàmén* [大门] (puerta principal), *huàjù* [话剧] (teatro), etc. el cuarto tono 51 de la primera sílaba de cada palabra se convierte en 42.
- El tercer tono 214 se baja hasta 211 cuando precede al primero, segundo o cuarto tono, o al tono neutro. *Huǒchē* [火车] (tren), *lǚxíng* [旅行] (viajar), *tǐyù* [体育] (deportes), *nǎinai* [奶奶] (abuela), etc.
- Cuando dos terceros tonos van seguidos, el primero se convierte en segundo tono 35. Es uno de los cambios más importantes de los tonos en chino mandarín. Lo mostramos en la transcripción de las conversaciones con {} detrás de la sílaba cambiada. Un ejemplo, *nǐ{i}hǎo* [你好] (hola). Cuando tres o más terceros tonos van seguidos, se ha de dividir bien las palabras para decidir qué tono se convierte en 35, como podemos ver en las siguientes palabras y frases: *zhǎn{á}lǎn{á}guǎn* [展览馆] (sala de

⁷ Existe el caso de tono neutro al final de una palabra o frase, que es el siguiente tema del que vamos a hablar.

exposición), *wǒ kě{é}yǐ* [我可以] (Yo puedo), *zhǎo{á} liǔ zǔ{ú}zhǎng* [找柳组长] (buscar al jefe Liu).

- En los adjetivos que tienen dos sílabas repetidas, la segunda sílaba se pronuncia como primer tono 55 en la lengua coloquial. En el lenguaje formal no es recomendable este cambio. *Hǎohǎo{ā}de* [好好的], *huóhuó{ō}de* [活活的], entre otros.
- Reglas para *yī* [一] (uno) y *bù* [不] (no). Son reglas especiales válidas sólo para estos dos caracteres. Delante del cuarto tono, se pronuncian como segundo tono 35, *yī{yí}dìng* [一定] (sin falta), *bù{ú}yòng* [不用] (no hace falta); Delante del primero, segundo y tercer tono, se pronuncian como cuarto tono 51 (para “bù” es su propio tono), *yī{i}xīngqī* [一星期] (una semana), *yī{i}nián* [一年] (un año), *yī{i}běn shū* [一本书] (un libro), *bùduō* [不多] (no mucho), *bùtián* [不甜] (no está dulce), *bùhǎo* [不好] (no es bueno); Cuando están entre otras dos sílabas, se pronuncian con el tono neutro, por lo cual no se marcan en *pinyin* con símbolos de tono⁸, *kànyikàn* [看一看] (echar un vistazo), *chàbuduō* [差不多] (más o menos); Cuando aparecen aisladamente o al final de una palabra o frase, mantienen sus propios tonos, *yī èr sān...* [一 二 三] (uno, dos, tres...), *tǒngyī* [统一] (unificar), *wǒbù* [我不] (yo no).

2.3.4.3 Tono neutro

El tono neutro es un fenómeno especial del tono sandhi. A veces también se llama “tono ligero” o “tono cero”, es decir, se pronuncia de manera ligera y corta, como sin tono. Se refiere a la frecuencia y la duración, no a la intensidad. El tono neutro no se produce necesariamente con menos volumen que otros tonos estándar. Este tono no se puede considerar como el quinto tono del chino mandarín, porque no existe independientemente. Excepto las partículas monosilábicas modales y auxiliares (*le* [了], *ma* [吗], *de* [的], etc.) que siempre se pronuncian con el tono neutro, otros caracteres sólo lo hacen en palabras o frases según la costumbre o cuando lo exige el significado. Además, no tiene un solo

⁸ Véase *Tono neutro*.

contorno tonal, sino que cambia según el tono de la sílaba precedente, incluso en las propias partículas de tono neutro. Por ejemplo, detrás del primero y segundo tono, el neutro tiene contorno 3, *māma* [妈妈] (madre), *xiānsheng* [先生] (señor), *chīle* [吃了] (comido), *xíngma* [行吗] (vale?), *lánde* [蓝的] (azul), etc.; detrás del cuarto tono, el neutro tiene contorno 1, *dìshang* [地上] (en el suelo), *huàile* [坏了] (roto), etc.; detrás del tercer tono, el neutro tiene contorno 4, *wǒde* [我的] (mi), *běnzǐ* [本子] (cuaderno), *nǎinai* [奶奶] (abuela), etc. Como hemos visto en los ejemplos, el tono neutro no se marca en *pinyin* con ningún símbolo tonal.

Manejar el tono neutro en chino mandarín es muy importante, porque de lo contrario se pueden causar malentendidos, sobre todo cuando no haya un contexto, por ejemplo, *dōngxī* [东西] (este y oeste), *dōngxi* [东西] (cosas), *bào chóu* [报仇] (vengarse), *bào chōu* [报酬] (emolumentos), etc.

2.3.5 Entonación

El chino mandarín tiene cuatro tipos básicos de entonación para las frases, que son descendente, ascendente, suspendido y circunflejo. El tipo descendente es el más frecuente en este idioma⁹. Se usa en frases de indicativo, de imperativo, de exclamación, así como en preguntas pronominales, e incluso en preguntas absolutas cuando son conversaciones a corta distancia. La entonación ascendente se suele usar en preguntas absolutas, preguntas retóricas, y en la primera mitad de una frase larga. Sin embargo, en la lengua coloquial no se emplea mucho esta entonación. Cuando se lee una lista, se habla pensando o desde lejos, así como cuando se grita o se dan instrucciones directas, es cuando aparece la entonación suspendida. El circunflejo sirve para mostrar emociones especiales como por ejemplo cuando se habla en son de burla. También se usa cuando la fuerza tonal cae en el comienzo de una frase, o cuando el pronombre interrogativo se encuentra en el medio de una frase, entre otros casos.

Como hemos mencionado arriba, el chino mandarín es una lengua tonal. Los tonos de los caracteres son uno de los factores que deciden el significado de una

9 Véase Shih (2000).

palabra. Sea cual sea la entonación general de una frase, siempre se tienen que mantener los tonos y los cambios tonales de acuerdo con las reglas del tono sandhi. De hecho, la producción adecuada de los tonos influye directamente la corrección de la entonación general de una frase.

El chino mandarín tiene una velocidad media de unas 240 sílabas por minuto, con un margen de entre 150 y 300 sílabas.

2.4 Léxico

En el chino clásico, cada carácter chino representaba una palabra casi siempre. Es decir, casi todas las palabras eran monosilábicas (teniendo en cuenta que cada carácter corresponde a una sílaba). En el chino moderno una gran parte de palabras siguen siendo monosilábicas; pero la mayor parte son bisilábicas, por tanto se representan con dos caracteres chinos. Por ejemplo podemos considerar *zhōngguó* [中国] (China). También hay palabras con más de dos sílabas como *pǔtōnghuà* [普通话] (mandarín estándar), que tiene tres. La mayoría de las palabras de cuatro sílabas son frases hechas, y muchas son moralejas de leyendas o de cuentos históricos, pero son de uso cotidiano. Pongamos un ejemplo, *xīnzhíkǒukuài* [心直口快] (que no tiene pelos en la lengua). Tampoco faltan palabras con más de cuatro sílabas. Sin embargo, casi todas de éstas son nombres propios o transliteraciones de palabras de otros idiomas.

CAPÍTULO 3 MARCADORES DEL DISCURSO EN CHINO MANDARÍN

3.1 Antecedentes

Como en otros idiomas, en el chino mandarín también existen marcadores del discurso [huà yǔ biāo jì 话语标记]. Sin embargo, no hay muchos estudios sobre este tema, y menos en la parte continental de China. Un trabajo bastante completo que ha inspirado los estudios posteriores de los marcadores del discurso en chino mandarín es el de Liao (1986). En él habla de conectores discursivos del chino moderno en textos escritos, incluyendo su definición, características, funciones, posiciones y clasificación. Estos conectores son, sobre todo, conjunciones y adverbios, aunque también hay bastantes frases. Los divide en dos grupos principales: los que expresan una relación de tiempo y los que expresan una relación lógica. Cada grupo se va dividiendo en subgrupos según las distintas funciones, y así sucesivamente con ejemplos para cada clase. En los años 90, Miracle (1991) analizó en su tesis doctoral algunos marcadores del discurso oral en el chino mandarín empleando la teoría de Schiffrin ([1987] 1996). Postula que los marcadores como *hǎo* [好], *dànshì* [但是], *kěshì* [可是], *nàme* [那么], etc. contribuyen a la integración y coherencia del discurso. Recientemente, Xu (2005) ha hecho un estudio sobre las funciones de los marcadores del discurso oral de los adolescentes chinos, de los cuales ha destacado los por él llamados marcador de realimentación *ng* [嗯], de respuesta *hǎo* [好], demostrativo *nèige* [那个], y de sucesión *ránhòu* [然后]. Hasta hoy en día, la mayoría de los trabajos sobre marcadores del discurso en chino mandarín son artículos de análisis de

marcadores concretos como *nǐkàn* [你看] (Chen y Piao 2006), *wánle* [完了] (Gao 2004), *biéshuō* [别说] (Liu y Gao 2007), *zhǐshì* [只是] (Wang y Tsai 2007), entre otros.

3.2 Características

Para hablar de las características de los marcadores del discurso en chino mandarín, seguiremos la misma línea de los marcadores en español [→ § 1.2]. De hecho, la mayoría de las características de los marcadores en chino mandarín coinciden con las del español, pues los marcadores del discurso comparten, hasta cierto punto, rasgos comunes.

3.2.1 Gramaticalización

3.2.1.1 Forma

En el chino mandarín los marcadores del discurso pueden ser adverbios, conjunciones, interjecciones, demostrativos, así como sintagmas preposicionales, entre otros. No forman una categoría gramatical nueva. Estas unidades no son imprescindibles sintácticamente en un enunciado, y su forma es invariable. La forma invariable no constituye un criterio para distinguir los marcadores de otros tipos de unidades en el chino mandarín como en el español, porque el idioma chino se expresa sin la necesidad de flexión y combinación de los miembros, pues las palabras no tienen flexión de género y número, ni hace falta conjugar los verbos. No obstante, los marcadores en chino mandarín pueden, generalmente, llevar una partícula modal al final, como *a* [啊], *ba* [吧], *ne* [呢], etc. Este hecho no cambia la semántica ni la función básica del marcador, sino que modifica la fuerza expresiva a nivel pragmático. Ponemos un ejemplo:

(1) a. *zǒng'éryánzhī, nǐ{ì}děi qù.*

总而言之，你得去。

A fin de cuentas, tienes que ir.

b. **zǒng'éryánzhī**'a, nǐ {í} dēi qù.

总而言之啊, 你得去。

A fin de cuentas, tienes que ir.

Podemos imaginar un contexto para (1): en una conversación de dos interlocutores, uno no quiere ir a la fiesta de cumpleaños de su ex-novia aunque esté invitado. El otro, después de explicarle algunas ventajas y desventajas, resume todo e intenta convencerle que vaya. El marcador *zǒng'éryánzhī* [总而言之] tiene la función recapitulativa y también sirve para cerrar el tema, lo cual no es afectado por el uso de *a* [啊] al final. El objetivo del hablante es decir al otro que vaya, pero (1a) tiende hacia un mandato y (1b) hacia una sugerencia suave.

3.2.1.2 Significado

No todos los marcadores del discurso surgen de la gramaticalización. En el chino mandarín, el significado de las partículas como *a* [啊], *o* [哦], *ai* [哎], *ng* [嗯], etc. siempre es de procesamiento, y no tienen un significado conceptual. Las unidades como éstas se denominan “partículas modales” tradicionalmente. Dentro de estas partículas, algunas son marcadores del discurso. También existen este tipo de marcadores en español, por ejemplo, *ya* y *eh* sólo tienen el significado de procesamiento.

Hay marcadores que han evolucionado a partir de un sintagma convencional abandonando su significado conceptual. Por ejemplo, *nèi(ge)* [那(个)] es un demostrativo, tanto si es adjetivo como si es pronombre (sin diferenciarse en género); significa “aquel” o “ese”. Como un marcador, guía el discurso con su significado de procesamiento: inicia o cambia un tema, mantiene el turno mientras el hablante piensa en lo que va a decir, o indica reacciones rectificativas o autocorrectivas. Lo ilustramos en:

(2) a. **nèige**, nǐ wùlǐ kě {é} xiě wánle a?

那个, 你物理可写完了啊?

(Xu 2005: 105)

Esto, ¿has acabado los deberes de física?

b. wǒ shì xiǎng shuō **nèige**, **nèige**, tiàowǔ de shìr.

我是想说**那个**, **那个**, 跳舞的事儿。

Quiero decir, esto, esto, lo del baile.

En (2a), *nèige* [那个] indica la apertura de un tema. O si hay un contexto anterior, también puede ser un cambio de tema. En cierto modo, el cambio de tema significa iniciar otro tema nuevo. En (2b), el hablante no puede seguir la frase con fluidez, porque no le sale lo que quiere decir. Usa *nèige* [那个] para rellenar el hueco lexical y para mantener el hilo de pensamiento y el turno de habla.

3.2.2 Posiciones sintácticas

La mayor parte de los marcadores del discurso en chino mandarín ocupan la posición inicial de un enunciado, sobre todo las conjunciones. Algunos también se colocan en el medio o al final de él, aunque los casos sean escasos. Además, como en español, cuando el marcador se sitúa en la posición medial, su movilidad tiene limitaciones. Veamos las frases siguientes:

(3) a. A: nǐ yào jǐge?

你要几个?

¿Cuántos quieres?

B: **ng** (1° tono y alargamiento silábico), gěi {é} wǒ liùge.

嗯 给我六个。

Pues dame seis.

b. A: nǐ yào jǐge?

你要几个?

¿Cuántos quieres?

B: gěi {é} wǒ, ng (1º tono y alargamiento silábico), liùge.

给我, 嗯, 六个。

Dame, pues, seis.

(4) * gěi, ng (1º tono y alargamiento silábico), wǒ liùge.

* 给, 嗯, 我六个。

* Da, pues, me seis.

Ng [嗯] es un marcador discursivo multifuncional. En los ejemplos de (3), refleja el proceso de pensar del hablante, y sirve de relleno para mantener la fluidez del discurso. Se ve que puede ir en posición inicial (3a) o medial (3b), pero (4) es una construcción agramatical, lo cual comprueba que no tiene movilidad total.

3.2.3 Entonación

En el chino mandarín los marcadores discursivos monosilábicos o bisilábicos ocupan un gran porcentaje de todos ellos. En general, no pasan de cuatro sílabas.

Igual que en español, se percibe una pausa posterior al marcador, y a veces también una anterior. Los marcadores suelen formar una unidad entonacional independiente.

Además, Xu (2005) expone que los marcadores se pronuncian normalmente con menos intensidad comparando con otras sílabas cercanas.

La entonación (ascendente, descendente, suspensión, circunflejo, etc.) del marcador, ayuda a deducir las intenciones del hablante.

3.2.4 Funciones

Un rasgo común de los marcadores del discurso es la función pragmática e interaccional. Los marcadores en chino mandarín no son una excepción. Tienen funciones parecidas a los marcadores en español [→ § 1.2.4]: aclaran las

relaciones entre los miembros del discurso y sirven para guiar las inferencias que se realizan en la comunicación, o sea, ofrecen información sobre cómo se interpreta una serie discursiva: indican la apertura, la continuidad, el cierre o el cambio de un tema, expresan o insinúan la actitud del hablante, mantienen la interacción entre los interlocutores y exponen la parte relevante de un tópico, entre otras funciones. En suma, los marcadores aportan coherencia y relevancia al discurso, y facilitan la comunicación de los interlocutores.

3.3 Clasificación

Como ya se ha expuesto [→ § 3.1], excepto el trabajo de Liao (1986), no existe una clasificación completa de los marcadores del discurso en chino mandarín, y la mayoría de los trabajos son artículos de análisis de marcadores concretos. Este trabajo se trata de un estudio contrastivo de algunos marcadores en español y en chino. Para facilitar este estudio, hacemos una clasificación de igual manera que hemos hecho para el español, poniendo unos ejemplos de marcadores coloquiales:

Tabla 3: Clasificación de los marcadores del discurso en chino mandarín

		INTERACTIVOS			TEXTUALES					
		Cen- trados en el oyente	A propósito del tema de conversación		De aper- tura	De desarrollo				De cierre
		Interven- ciones iniciativas	Interven- ciones iniciativas y reactivas	Interven- ciones reactivas		Argumen- tativos	Reformu- ladores	Correlati- vos y continua- tivos	Digresivos y de relleno	
ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	Comentadores				nà [那], nàme [那么]			nàme [那么]		
	Ordenadores				shǒu xiān			dìyī [第一],		

		INTERACTIVOS			TEXTUALES					
		Centrados en el oyente	A propósito del tema de conversación		De apertura	De desarrollo				De cierre
			Intervenciones iniciativas	Intervenciones iniciativas y reactivas		Intervenciones reactivas	Argumentativos	Reformuladores	Correlativos y continuativos		Digresivos y de relleno
					[首先]			di'èr [第二], ránhòu [然后]		
									ái [哎], duìle [对了]	
CONECTORES								língwài [另外], shènzhì [甚至]		
		Aditivos								
		Consecutivos					suǒ {ó} yǐ [所以], nà [那]			
						dànshì [但是], kěshì [可是], bù {ú} guò [不过]				
REFORMULADORES								jiùshì shuō [就是说]		
		Explicativos						zhème shuōba [这么说吧], wǒshì shuō [我是说]		
		De rectificación								
								wúlùn rúhé [无论如何]		

		INTERACTIVOS			TEXTUALES					
		Cen- trados en el oyente	A propósito del tema de conversación		De aper- tura	De desarrollo				De cierre
		Interven- ciones iniciativas	Interven- ciones iniciativas y reactivas	Interven- ciones reactivas		Argumen- tativos	Reformu- ladores	Correla- tivos y continua- tivos	Digresivos y de relleno	
			guīgēn jiédǐ [归根 结底]				zǒngzhī [总之]			guīgēn jiédǐ [归根 结底], zǒng zhī [总之]
OPERADORES ARGUMENTATIVOS	De refuerzo argumentativo							shíjì shàng [实际上]		
	De concreción							bǐrúshuō [比如说]		
MARCADORES CONVERSACIONALES	De modalidad epistémica		kànlái [看来]	dāngrán [当然], jiùshì [就是], duì [对]						
	De modalidad deóntica		hǎo [好]	hǎode [好的], hǎo'a [好啊], xíng [行]						hǎo [好], hǎoba [好吧]
	Alteridad	ai [哎], wei [喂], aiya [哎呀] lǎilái [来来]								
	Metadiscursivos conversacionales		a [啊], o [哦], hǎo [好], ng [嗯], aiyou [唉哟]	shì [是], duì [对]	hǎo [好], nèige [那个], jiùshì [就是]		o [哦]	a [啊] ng [嗯], nèige [那个]	hǎo [好], hǎoba [好吧]	

3.4 Partículas de final de frase

Un tema que merece la pena destacar es el de las partículas modales que van al final de frase. En el chino mandarín, muchas partículas, la mayoría monosilábicas, se usan al final de una frase para distinguir el aspecto verbal, o para marcar interrogación, exclamación e imperativo. Para unos autores, no son marcadores del discurso, porque “tienen posición fija en el discurso y son morfemas de final de frase” (Xu 2005: 11; traducido por la autora). Para otros (Chen 2002; Qu y Li 2004; etc.), pertenecen al grupo de marcadores del discurso. Probablemente, la opinión de estos últimos autores se deba a que estas partículas modales son importantes para expresar emociones desde el punto de vista pragmático.

Puede que las dos opiniones sean correctas desde sus propias perspectivas. Nuestro parecer es que no se puede englobar todas las partículas en una misma categoría, dado que funcionan de manera diferente. Algunas son sintácticamente necesarias para formar los tiempos verbales o se exigen en las perífrasis. En estos casos, no consideramos que sean marcadores del discurso. Por ejemplo, las partículas que indican tiempo verbal como *le* [了] (pretérito indefinido o pretérito perfecto) y *ne* [呢] (gerundio); *le* [了] en la perífrasis *tài* + adjetivo + *le* [太...了], etc. Otra partícula que tampoco debería ser considerada como marcador del discurso es *ma* [吗] que se usa al final de interrogaciones absolutas para construir la forma no marcada de la interrogación absoluta en chino mandarín. Sin embargo, otras partículas como *a* [啊], *ba* [吧] se suelen usar al final de exclamaciones (*a*) o imperativos (*ba*)¹⁰, pero no es obligatorio emplearlas en este tipo de frases, porque en chino mandarín la exclamación e imperativo se forman básicamente por la estructura sintáctica o simplemente por la entonación. Su uso es libre y depende de la emoción que quiera mostrar el hablante. *A* [啊] suele indicar elogio, admiración, reproche, etc.:

(5) a. ǐzhēn shì bù{ú}cuò a!↓

10 También se pueden usar al final de frases interrogativas, *a* [啊] en interrogativas absolutas, pronominales y optativas, *ba* [吧] en interrogativas absolutas, entre otros casos. No vamos a detallar sus funciones pragmáticas aquí, debido a que no se trata de un trabajo sobre las partículas de final de frase.

真是不错啊

Qué bonito es!

(Elogio. Conversación 2')

b. ¡ZHÈIdiǎnr dào li dōu bù zhīdào a!↓

这点道理都不知道啊

Cómo no sabes ni eso!

(Reproche. Conversación 1')

Ba [吧] en imperativo, se usa normalmente para atenuar un mandato, o para expresar un ruego, sobre todo una súplica, y aparece con más frecuencia en el lenguaje coloquial que en el formal:

(6) qǐng dào chēxiāng lǐ zuò **ba**

请到车厢里坐吧

Por favor, vaya a sentarse en su vagón.

(Mandato atenuado. Conversación 4')

Es obvio que la función de estas dos partículas es totalmente pragmática, y sintácticamente se pueden omitir sin afectar el sentido general de la frase. Además, con el uso de ellas el hablante casi siempre insinúa, hasta inconscientemente, al oyente que conteste algo, lo cual a veces puede ser simplemente un *feed-back*. Es claro que estas partículas funcionan no sólo a nivel de frase sino también a nivel de discurso. Por tanto, creemos que podrían ser consideradas marcadores del discurso en un sentido general, aunque tengan posición fija cuando se emplean¹¹. Además, entre los marcadores del discurso reconocidos ampliamente, tampoco todos tienen flexibilidad posicional.

Existen más partículas de final de frase en el chino mandarín. No hablaremos de ellas porque la mayoría son formas derivadas de las que hemos mencionado

11 *A* [啊] también se usa independientemente o al inicio de frase. En estos casos, es, sin duda, un marcador del discurso, pero tiene diferentes funciones del *a* [啊] final.

aquí. En todo caso, las partículas que puedan considerarse como marcadores del discurso escapan del estudio comparativo de este trabajo, por lo cual no entramos en detalles.

CAPÍTULO 4 ESTUDIO COMPARATIVO DE ALGUNOS MARCADORES DEL DISCURSO COLOQUIAL EN ESPAÑOL Y EN CHINO MANDARÍN

4.1 La elección del material

En este trabajo usamos las conversaciones de una película como material para el estudio de los marcadores. Se titula *Zhōu Yú de huǒchē* [周渔的火车], *El tren de Zhou Yu* en español. El audio original de la película está en chino mandarín, además, también está doblado en español, lo cual es adecuado teniendo en cuenta el carácter de nuestro trabajo, pues facilita la comparación de los dos idiomas bajo el mismo contexto, lo que es difícil de conseguir a través de la grabación de conversaciones reales y la posterior traducción.

Nuestro trabajo se trata principalmente de un estudio comparativo de los marcadores del discurso coloquial en español y en chino mandarín. El material cinematográfico tienen discursos coloquializados, aunque sean en situaciones prefijadas, puesto que conlleva la mayoría de los rasgos de una conversación coloquial (Hidalgo 1997: 13):

- interlocución en presencia e inmediatez;
- dinamismo conversacional y retroalimentación (*feed-back*);
- relación interpersonal entre los interlocutores;
- tono informal;
- relación de igualdad entre los hablantes;
- relación vivencial de proximidad;

- marco de interacción familiar;
- temática no especializada.

El tren de Zhou Yu es una película del año 2002. Tiene un contenido moderno, y las conversaciones se producen, sobre todo, entre jóvenes en un entorno familiar, lo cual favorece la coloquialidad.

4.2 Metodología y transcripción de datos conversacionales

Para el estudio comparativo de los marcadores, hemos obtenido algunas conversaciones a través de la película *El tren de Zhou Yu*. Las conversaciones son cortas, dado que se trata de escenas cinematográficas. La más larga del corpus dura 3,8 minutos. La preparación para el estudio consta de los siguientes pasos:

4.2.1 Obtención del corpus

En primer lugar, hemos sacado en total 26 conversaciones de la película *El tren de Zhou Yu*. Tienen una duración total de 25 minutos. Las hemos transcrito tanto en español (2389 palabras) como en chino mandarín (3676 caracteres). El proceso técnico para obtener el material ha sido el siguiente:

Las bandas sonoras completas de ambos idiomas se extrajeron directamente del DVD original con la utilidad *transcode* bajo *linux* en formato AC3. Posteriormente, tras una temporización precisa de las escenas seleccionadas, se fueron obteniendo los correspondientes fragmentos de audio, convirtiéndolos simultáneamente a formato WAV y mezclando los cinco canales originales en uno solo. Este proceso se realizó de nuevo con *transcode*. Seguidamente se procedió a manipular cada muestra con el editor de sonido *audacity* bajo *linux*, aplicando un efecto de amplificación. El efecto de amplificación es necesario debido al alto rango dinámico que poseen las bandas sonoras de las películas actuales. Los fragmentos de conversación aislados poseen un nivel de volumen demasiado bajo con el que no es posible trabajar con comodidad en la fase posterior de

transcripción. Al no haber efectuado una normalización, las relaciones porcentuales entre los distintos niveles de audio que tienen lugar en una conversación, no se ven afectadas. Bajo *audacity* se transcribieron las conversaciones. Este proceso se realizó de manera totalmente manual, escuchando y repitiendo cada frase hasta poder realizar una transcripción escrita precisa.

Una vez seleccionados los marcadores del discurso objeto del estudio (con los criterios mencionados más adelante), se volvió a utilizar *audacity* para fraccionar los diálogos en pequeños ficheros, cada uno de los cuales contenía la frase del marcador en cuestión. Posteriormente, estos ficheros fueron procesados con el editor de audio *goldwave* bajo *windows* mediante la aplicación de un filtro de reducción de ruido con los parámetros estándar del programa. El filtro de ruido es necesario debido a la gran cantidad de efectos de sonido que encontramos en la banda sonora, los cuales perturban el análisis de las conversaciones propiamente dichas.

4.2.2 Transcripción de datos conversacionales

Las conversaciones de español están numeradas del 1 al 26, y la versión en chino, del 1' al 26'. Las segundas están transcritas en *pinyin* para que los lectores españoles puedan conseguir una idea general de los sonidos conversacionales, y también en caracteres chinos para que los lectores chinos puedan captar rápidamente las ideas de conversación, mientras que esto no añade ninguna dificultad para los lectores españoles [→ § 2.2].

Después de transcribir las conversaciones completas, segmentamos cada una en cláusulas numeradas. Se lleva a cabo un análisis básico de las propiedades prosódicas de las unidades discursivas, y las codificamos con los signos expuestos en [→ § 4.3]. En cuanto a los signos de transcripción, hemos añadido unos nuevos símbolos a los de *Val.Es.Co* (2000), dadas las necesidades particulares del idioma chino. Siguiendo el criterio de economización en la transcripción (Hidalgo 1997), prescindimos del tonema (↓) en los finales aseverativos, y se debe interpretar éste por defecto.

Por añadidura, se ofrecen datos correspondientes a cada conversación, como la duración de tiempo, la situación comunicativa, y la descripción de participantes.

4.2.3 Selección de marcadores del discurso para el estudio comparativo

Preparadas todas las conversaciones, elegimos los marcadores del discurso que aparecen con más frecuencia en ellas considerando también si son ampliamente usados en el discurso coloquial de situaciones reales comunicativas. Además, no buscamos los marcadores correspondientes en español y en chino mandarín simplemente según la traducción semántica sino sobre todo a través de las funciones pragmáticas, puesto que muchas veces no existe una traducción directa y se emplean distintos recursos como marcadores del discurso en diferentes idiomas.

Una vez seleccionados los marcadores para el estudio, los pusimos en negrita para distinguirlos de lo demás.

4.3 Conversaciones transcritas

4.3.1 Signos de transcripción¹²

:	Cambio de hablante.
A:	Intervención de un hablante identificado como A.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[	Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
-	Reinicios y autointerrupciones.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.

¹² Utilizamos los símbolos de transcripción de Val.Es.Co (2000), a los cuales añadimos algunos propios, pues son necesarios, sobre todo, para el chino mandarín.

//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5»)	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática.
<i>pe sa do</i>	Pronunciación silabeada.
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
pa'l	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados o que puedan dificultar la lectura.
°()°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
<i>h</i>	Aspiración de “s” implosiva.
(RISAS)	Cuando Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si acompañan a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica «entre risas».
aa	Alargamientos vocálicos.
aaa	Alargamientos prolongados.
nn	Alargamientos consonánticos.
¿i i?	Interrogaciones exclamativas.
¿ ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo «¿no?, ¿eh?, ¿sabes?»
i !	Exclamaciones.
<i>Letra cursiva</i>	Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.
<i>“Letra cursiva”</i>	Reproducción e imitación de texto escrito.
ā	Primer tono en chino, alto.
á	Segundo tono en chino, ascendente.

ǎ	Tercer tono en chino, descendente-ascendente.
à	Cuarto tono en chino, descendente.
a	Tono neutro/ligero en chino.
ǎ{á}	Tono sandhi en chino.
shì'a	Separación de dos sílabas, de las cuales la segunda no tiene consonante inicial.

4.3.2 Transcripción

El tren de Zhou Yu

Zhōu Yú de huǒchē

Datos de la película

Año: 2002

Duración: 90min.

Director: Sun Zhou

Guión: Sun Zhou; Bei Cun; Zhang Mei

Productora: CHINA FILM GROUP CORPORATION; SANJIU FILM GLORY TOP PROPERTIES LIMITED

Género: De amor

Argumento principal: Zhou Yu, de unos 30 años, es pintora y trabaja en un taller de porcelana. Conoce en una fiesta a Chen Qing, un poeta sensible e idealista, quien le da uno de sus poemas. Los dos se enamoran. A pesar de vivir en ciudades distantes, Zhou Yu viaja en tren dos veces por semana para ver a Chen Qing y pasar un tiempo apasionado con él, disfrutando de la vida romántica. Sin embargo, tras los primeros fracasos de Chen Qing como poeta, las cosas empiezan a cambiar: se ve un hombre sin confianza en sí mismo y Zhou Yu siente su falta de seguridad. Poco a poco ella empieza otra relación con Zhang Qiang al que conoce en el tren. Es veterinario, un hombre realista y totalmente diferente de Chen Qing. Llevada por la locomotora del amor y el deseo, Zhou Yu entra en un túnel oscuro sin salida.

Conversación 1

- Duración: 54 segundos
- Situación comunicativa: En el tren, unos pasajeros están hablando de un jarrón bien pintado por una mujer que se llama Zhou Yu, la cual parece que interesa a Zhang, y al final el revisor se la presenta.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Pasajero – sobre 60 años, experto en porcelana
Zhang Qiang – sobre 35 años, veterinario
Revisor – sobre 50 años, revisor del tren
Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
- Texto transcrito:

1 Pasajero: el estilo se inspira la pintura de la Dinastía Qing
2 es muy elegante
3 Zhang: sí↑/ es realmente precioso//
4 ¿es usted un entendido?↑//
5 ¿sabe si lo ha pintado una mujer?↑/
6 ¿cree que lo ha pintado esa mujer?↑§¹³
7 Revisor: §no debe tocar las cosas de
los demás/
8 es de mala educación
9 Zhang: **VAmoos**/ no se enfade/
10 lo estaba cuidaando↑
11 porque temía que se rompiera/
12 **oiga**→/ ¿sabe si lo ha pintado ella?↑¹⁴
13 Revisor: Zhou Yu
14 Zhou Yu: hola (SONRISA)
15 Revisor: le presento a un amigo/
16 el Doctor Zhang§
17 Zhou Yu: §qué tal
18 Zhang: hola

13 Se dirige al revisor del tren.

14 En este momento entra Zhou Yu en el vagón.

19 Revisor: elogiaban el jarrón que ha pintado
 20 Zhang: ese señor es un entendido→
 21 y ha dicho que estaba muy bien hecho
 22 Revisor: ¿ahora quiere hablar con ella?↑//
 23 en un viaje anterior Zhou Yu se desmayó
 24 y yo le pedí que la atendiera como médico//
 25 y ¿qué dijo usted?↓/
 26 *lo sieento*
 27 *soy veterinario*→
 28 Zhang: ¿era usted?↑//
 29 ¡AAhoo!↓//
 30 **oiga**→/ pero yo le dije la verdad/
 31 y SI la atiendo/
 32 y me equivoco//
 33 de haberlo sabido↑
 34 no habría sido un médico de animales↑
 35 sino de personas
 36 Revisor: (RISAS)

Conversación 1'

1 Chéngkè: °(zhèi)° fǎngqīngde/ gōngbǐ huà/
 乘客: 这仿清的工笔画
 2 tòu de xiùqì
 透的秀气
 3 Zhāng: §ò/ nà hái zhēn shì ge hǎo dōngxi//
 张: **哦 那**还真的是个好东西
 4 éi↑/ lǎoxiānsheng/
哎 老先生
 5 nín míngbai zhèige//
 您明白这个
 6 ¿zhèi shì ge nǚde huà de ma?↓/
 这是个女的画的吗

- 24 刚才那老先生特别懂行
yě shuō nǐ huà de hěn {é} hǎo§
也说你画得很好
- 25 Lièchēyuán: §ò/ xiànzài shuō hǎo la// á↑/
列车员: 哦 现在说好啦 啊
- 26 shànguái/ Zhōu Yú bìngdǎo zài chēxiāng lǐtōu
上回周渔病倒在车厢里头
- 27 ràng nǐ guòqu kànkàn//
让你过去看看
- 28 ¿nǐ shuō shénma?↓//
你说什嘛
- 29 *ngg*→ wǒ shì SHÒUyī
嗯 我是兽医
- 30 Zhāng: ¿shì nǐ ma?↑(3»)¹⁵
张: 是你吗
- 31 kěshì wǒ dāngshí shuōde shì shíhuà a/
可是我当时说的是实话啊
- 32 ¿yào zhēn gěi rén kànchū diǎnr máobìng zěnm(e)bàn a?↓//
要真给人看出点儿毛病怎么办啊
- 33 zǎo zhīdào zhèyàngr
早知道这样儿
- 34 wǒ BÙ gǎiháng dāng shòuyī le
我不改行当兽医了
- 35 ¡wǒ zuò wǒde rényī duōhǎo a!↓
我做我的人医多好啊
- 36 Lièchēyuán: hēnghēng
列车员: 哼哼

Conversación 2

– Duración: 2 minutos

¹⁵ Choca el puño contra el respaldo del asiento en que se apoya, lo cual ha sido traducido en un sonido como “aho” en español. Véase Conversación 1, Línea 29.

- Situación comunicativa: En el tren, Zhang empieza una conversación con Zhou Yu. Le habla de su jarrón e insiste en comprarlo. La chica no quiere venderlo. Al final se enfada y lo rompe tirándolo al suelo.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Zhang Qiang – sobre 35 años, veterinario
Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
- Texto transcrito:

1 Zhang: **vaya**/// así que ¿lo ha pintado usted?↑
2 Zhou Yu: hmm
3 Zhang: es precioso/
4 ¿cuándo lo pintó?↓
5 Zhou Yu: fue hace tiempo
6 Zhang: aah↑/ **pues** ya pintaba muy BIEN
7 **oiga**→/// ¿es porcelana auténtica?↑¹⁶
8 Zhou Yu: (RISAS) ¿tan ingenuo es?↑/
9 o ¿está bromeando?→
10 la porcelana es muy cara
11 Zhang: (RISAS) perdoone mi ignorancia¹⁷///
12 aunquee mi opinión/ creo que///
13 el JARRÓN dice mucho de usted
14 Zhou Yu: ¿sí?↓
15 y ¿qué dice?↓
16 Zhang: cuando lo pintó↑
17 estaba de BUEN humor
18 Zhou Yu: enm→
19 Zhang: ennm// veamos//
20 era muy joven→///
21 y estaba enamorada//

16 Está mal traducido. En China hay dos variedades de porcelana. En origen una era para la corte y la otra para el resto de usos. La primera es de calidad y precio muy superior, y en el texto original se pregunta por esta variedad. Una traducción más adecuada sería *¿Es porcelana fina?* Si bien, tampoco sería completamente correcta, pues en el segundo tipo de porcelana existen muchas calidades, incluyendo las que corresponderían a la noción de *porcelana fina* en castellano.

17 Entre risas.

22 su primer amor

23 Zhou Yu: **vaaya**/ es usted muy curioso

24 Zhang: noo/ quisiera entrometermee→/

25 pero la verdad/ es que me tiene muuy intrigado///

26 ¿quiere/ venderlo?↑

27 Zhou Yu: (LO NIEGA MOVIÉNDO LA CABEZA)

28 Zhang: va a regalárselo a su novio/

29 ¿no es así?↑

30 Zhou Yu: mm// tal vez=

31 Zhang: oh[oo]→

32 Zhou Yu: =[y ¿qué?]↓

33 Zhang: no creo que sea apropiado///

34 yy ¿sabe por qué?↑/

35 porque lo pintó para su ex↑

36 y ahora va a regalárselo a su novio actual//

37 y no está bien///

38 pinte otro jarrón↑

39 y véndame este a mí

40 Zhou Yu: (RISAS) no lo vendo¹⁸

41 Zhang: **VAmoos**(4»)

42 no se precipite en su decisión/

43 ¿por qué no lo piensa mejor?↓

44 Zhou Yu: pero/ ¿¡qué le ocurre!?!↓//

45 le he dicho que NO lo vendo→

46 y NO lo haré¹⁹

47 Zhang: eh eh/ espere

48 hablemos de ello/

49 CREO que tiene dos opciones/

50 primera→/ no es usted famosa

51 y a pesar de que el jarrón está bien hecho↑/

52 si no lo vende↑

53 no tiene vaLOR /

18 Se cambia de asiento y Zhang la sigue.

19 Se va del vagón y Zhang la sigue.

- 54 yy la segunda/
 55 siii me lo vende a MÍ
 56 el JARRÓN adquiere un valor añadido(3»)
 57 Zhou Yu: aún hay otra opción//
 58 ¿sabe cuál es?↑
 59 Zhang: °(¿cuál?)°↓
 60 Zhou Yu: (TIRA EL JARRÓN AL SUELO Y SE ROMPE)
 61 Zhang: ¡EH!↓

Conversación 2'

- 1 Zhāng: áí↑// ¿zhèi shì nǐ huà de ba?↓
 张: 哎 这是你画的吧
 2 Zhōu Yú: mng
 周渔: 嗯
 3 Zhāng: hǎoaa/
 张: 好啊
 4 ¿zhēn shì bù{ú}cuò a!↓
 真是不错啊
 5 Zhōu Yú: yǐqián huà de
 周渔: 以前画的
 6 Zhāng: ó↑/ yǐqián huà de/
 张: 哦 以前画的
 7 hǎo///
 好啊
 8 éi↑// ¿zhè shì guānyáo↑ háishì mínyáo a?↓
 哎 这是官窑还是民窑啊
 9 Zhōu Yú: (RISAS) ¿nǐ shì zhēn bù dǒng a// háishì kāi wánxiào?↓/
 呵呵呵 你是真不懂啊还是开玩笑
 10 ¿shénme guānyáo mínyáo a!↓
 什么官窑民窑啊

- 11 Zhāng: (RISAS) wǒ shì zhēn bù dǒng²⁰///
张: 呵呵呵 我是真不懂
- 12 bù{ú} guò ne/ kàn nǐ zhè huāpíng r nēe→///
 不过呢 看你这花瓶儿呢
- 13 háishì NÉNG kànchū diǎnr dōngxi lai
 还是能看出点儿东西来
- 14 Zhōu Yú: ¿shénme dōngxi a?↓
周渔: 什么东西啊
- 15 Zhāng: huà de shíhòu
张: 画的时候
- 16 xīnqíng hěn{é} hǎo a
 心情很好啊
- 17 Zhōu Yú: **mng**
周渔: **嗯**
- 18 Zhāng: **āiyaaa**/// xiǎo de shíhòu huà de///
张: **唉呀** 小的时候画的
- 19 hǎoxiàng zhèngzài tánliàn'ài//
 好像正在谈恋爱
- 20 ¿chūliàn ba?↓
 初恋吧
- 21 Zhōu Yú: nǐ zhèirén/ tǐng ài duōwènde a
周渔: 你这人挺爱多问的啊
- 22 Zhāng: **ài**// wǒ méi biéde yìsi//
张: **哎** 我没别的意思
- 23 wǒ jiùshì/ duì zhè huāpíng r tèbié gǎnxìngqu///
 我就是对这花瓶儿特别感兴趣
- 24 **ài**// ¿mài ma?↓
 哎 卖吗
- 25 Zhōu Yú: (LO NIEGA MOVIENDO LA CABEZA)
周渔: (摇头示意否)
- 26 Zhāng: wǒ juéde ¿nǐ{í} kěnéng shì sòng gěi nǐ nán péngyou de ba?↓

20 Entre risas.

- 张: 我觉得你可能是送给你男朋友的吧
- 27 Zhōu Yú: **mng/ duì**=
周渔: **嗯** 对啊
- 28 Zhāng: **ò**[oo]
张: **哦**
- 29 Zhōu Yú: =[ǐzěnmela?]↓
周渔: 怎么啦
- 30 Zhāng: wǒ juéde bùTUǒ ya//
张: 我觉得不妥呀
- 31 nǐ{ǐ} xiǎng{á}xiang/
你想想
- 32 huà gěi yǐqiánde/ sòng gěi xiànzàide//
画给以前的送给现在的
- 33 **mngg**→ bù(h)ǎo bù(h)ǎo//
嗯 好不好
- 34 wǒ{ó} gěi{é} nǐ ge jiànyì//
我给你个建议
- 35 nǐ zài huà yī{ǐ}ge
你再画一个
- 36 ǐbǎ zhèi mài wǒ xíngma?↓
把这卖我行吗
- 37 Zhōu Yú: (RISAS) bù{ú} mài
周渔: 呵呵 不卖
- 38 Zhāng: **ò**(4»)
张: **哦**
- 39 nǐ qiānwàn bié nàme zǎo jiù juéding le//
你千万别那么早就决定了
- 40 zhēnde/
真的
- 41 nǐ{ǐ} hǎohǎo{ā} xiǎng{á}xiang
你好好想想
- 42 Zhōu Yú: ǐnǐ zhèirén zěnmehuíshìr a!?!↓/

- 43 周渔: 你这人怎么回事儿啊
wǒ ZÀI gēn nǐ shuō yī{í}biàn/
我再跟你说一遍
- 44 44 wǒ bù{ú} mài
我不卖
- 45 Zhāng: ài/ ài/ shāngliang shāngliang//
张: 哎哎 商量商量
- 46 wúfēi ne jiùshì liǎngge xuǎnzé/
无非呢就是两个选择
- 47 yī ne/ nǐ xiànzài bù{ú} shì shénme míngjiā/
一呢 你现在不是什么名家
- 48 pìngr ne yòu huà de bù{ú}cuò/
瓶儿呢又画得不错
- 49 yàoshì màibuchūqù ne/
要是卖不出去呢
- 50 jìu děngyú SHÉNme dōu bù{ú} shì a!↓/
就等于什么都不是啊
- 51 èr ne/ nǐ mài wǒ/
二呢 你卖我
- 52 āi→/ tā bù yī{í}yàng/
哎 它不一样
- 53 jìtā yǒu jiàzhí a!↓(3»)
它有价值啊
- 54 Zhōu Yú: hái yǒu yī{í}gè xuǎnzé//
周渔: 还有一个选择
- 55 xiǎng zhīdào ma?↑
想知道吗
- 56 Zhāng: shénmaa?↓
张: 什嘛
- 57 Zhōu Yú: (TIRA EL JARRÓN AL SUELO Y SE ROMPE)
周渔: (将花瓶摔碎在地上)
- 58 Zhāng: jìÀI!→
张: 哎

Conversación 3

- Duración: 1 minuto
- Situación comunicativa: Zhou Yu va a casa de Chen Qing desde otra ciudad para llevarle el DNI que éste dejó sin querer en una fiesta donde se conocieron los dos. Salen a dar un paseo hablando un poco de cada uno.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
Chen Qing – sobre 30 años, bibliotecario y poeta
- Texto transcrito:

- 1 Zhou Yu: hng/// tenía tu dirección
- 3 Chen Qing: ahh///²¹
- 4 ¿has venido en tren?↑
- 5 Zhou Yu: sí(4»)
- 6 ¿pensabas// que no iba a devolverte la bolsa?↑²²
- 7 Chen Qing: Sanling está lejos de Chongyang
- 8 y supuse que(5»)²³
- 9 Zhou Yu: ¿es para mí?↑
- 10 Chen Qing: hmm///
- 11 desde que nos vimos/
- 12 te he escrito un poema cada día(19»)²⁴
- 13 Zhou Yu: (RISAS)
- 14 ¿por qué corres?↓²⁵///
- 15 (RISAS)
- 16 Chen Qing: ¿cómo te llamas?↓
- 17 Zhou Yu: (RISAS)/ Zhou Yu
- 18 Chen Qing: yo↑ Chen Qing
- 19 Zhou Yu: ya lo sabía²⁶

21 Cambio de escena desde la siguiente frase. Se pasa de la puerta de la casa de Chen Qing a un plano en el que los dos aparecen dando un paseo.

22 Está mal traducido. En el texto original es un pronombre y según el contexto se refiere al DNI.

23 Saca unas hojas de papel y se las da a Zhou Yu.

24 Zhou Yu lee los poemas que le ha dado Chen Qing y se acerca a él. Éste se aparta y se echa a correr.

25 Entre risas.

26 Entre risas.

Conversación 3'

- 1 Zhōu Yú: ¿shì nǐde ba?↓(4»)
周渔: 是你的吧
- 2 Chén Qīng: ¿zuò huǒchē lái de?↑
陈青: 坐火车来的
- 3 Zhōu Yú: **mng**→(4»)
周渔: **嗯**
- 4 ¿nǐ méi xiǎngdào// wǒ huì bǎ ((tā)) gěi {é} nǐ sònghuílái ba?↓
你没想到我会把它给你送回来吧
- 5 Chén Qīng: cóng Sānlíng dào Chóngyáng/ shízài tài yuǎn le(6»)
陈青: 从三陵到重阳实在太远了
- 6 Zhōu Yú: ¿gěi {é} wǒ de?↑
周渔: 给我的
- 7 Chén Qīng: nàcì jiànmiàn yǐhòu//
陈青: 那次见面以后
- 8 wǒ {ó} měitiān gěi {é} nǐ {í} xiě le yī {ì} shǒu shī(21»)
我每天给你写了一首诗
- 9 Zhōu Yú: ¿nǐ {í} pǎo shénme pǎo!?!→///
周渔: 你跑什么跑
- 10 (RISAS)
呵呵呵
- 11 Chén Qīng: ¿nǐ jiào shénme míng?↑
陈青: 你叫什么名儿
- 12 Zhōu Yú: Zhōu Yú
周渔: 周渔
- 13 Chén Qīng: wǒ jiào Chén Qīng
陈青: 我叫陈青
- 14 Zhōu Yú: wǒ zhīdao²⁷
周渔: 我知道

27 Entre risas.

Conversación 4

- Duración: 56 segundos
- Situación comunicativa: En la cafetería del tren, Zhou Yu habla de sus viajes a Chongyang con el revisor, porque éste la ve muchas veces en el mismo tren y tiene curiosidad.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Camarera – sobre 40 años, camarera de la cafetería del tren
Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
Revisor – sobre 50 años, revisor del tren

- Texto transcrito:

- 1 Camarera: señorita// ¡SEÑORITA!//
2 si no va a comer↑/
3 tiene que volver a su asiento
4 Zhou Yu: ah
5 Revisor: déjela/
6 es mi invitada§
7 Camarera: §de acuerdo(4»)²⁸
8 Revisor: la he visto muchas veces
9 Zhou Yu: (RISAS)
10 usted me recuerda mi padre§
11 Revisor: §¿me parezco muy mayor?↑
12 Zhou Yu: pero lo lleva biEN [(RISAS)]
13 Revisor: [(RISAS)] ¿su padre aún trabaja?↓↑
14 Zhou Yu: no//
15 hace mucho tiempo que se jubiló
16 Revisor: usted va a Chongyang a menudo//
17 ¿es vendedora?↑
18 Zhou Yu: **pos** no
19 Revisor: sólo los vendedores// viajan tanto///
20 ir semanalmente a Chongyang↑// es realmente duro

28 El revisor se acerca a la mesa de Zhou Yu y se sienta en frente.

- 21 Zhou Yu: (RISAS)
 22 estoy acostumbrada///
 23 además el tren me recuerda mi hogar///
 24 si viajas mucho↑///
 25 puede que algún día te ocurra alguna cosa
 26 Revisor: ¿por qué viaja a Chongyang?↓
 27 Zhou Yu: mi novio vive allí

Conversación 4'

- 1 Fúwùyuán: xiǎo {á}jiě// ǐXIǎO {á}jiě!
 服务员: 小姐 小姐
 2 rúguǒ bù {ú} yòngcān/
 如果不用餐
 3 qǐng dào chēxiāng lǐ zuò ba
 请到车厢里坐吧
 4 Zhōu Yú: ò
 周渔: 哦
 5 Lièchēyuán: nà shì wǒde kèrén
 列车员: 那是我的客人
 6 Fúwùyuán: °(òò)°(4»)
 服务员: 哦
 7 Lièchēyuán: kànjiàn nǐ hǎo {á}jǐhuí la
 列车员: 看见你好几回啦
 8 Zhōu Yú: mng
 周渔: 嗯
 9 nǐ/ yǒu {ó}diǎnr xiàng wǒ bà
 你有点像我爸
 10 Lièchēyuán: ¿wǒ {ó} yǒu nàme lǎo ma?↑
 列车员: 我有那么老吗
 11 Zhōu Yú: chàbùduō ba [(RISAS)]
 周渔: 差不多吧 呵呵
 12 Lièchēyuán: [(RISAS)] ¿tā wàng nǎitàng chē?↓

- Situación comunicativa: Un poema de Chen Qing ha sido publicado en el periódico. Zhou Yu, que ya es su novia, empieza una conversación con él sobre ello, y Chen Qing compone otro poema en ese momento.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
Chen Qing – sobre 30 años, bibliotecario y poeta
- Texto transcrito:

1 Zhou Yu: ¡Chen Qing!↓///
2 ¡ven/ rápido!↓=
3 Chen Qing: ¿qué pasa?↓§
4 Zhou Yu: =§tu poema está en el periódico/
5 “*Mi Xianhu por Chen Qing*”/
6 (RISAS)
7 Chen Qing: sabía/ que iban a publicarlo
8 Zhou Yu: y ¿por qué no me lo dijiste?↓
9 Chen Qing: no tiene importancia§
10 Zhou Yu: §¡CÓMO que no!↑
11 está destacado↑²⁹
12 “*se vierte sobre mí Xianhu*
13 *lleno de ti*
14 *totalmente lleno de ti*
15 *Chen Qing*”
16 Chen Qing: hmm
17 Zhou Yu: ¿de verdad lo has escrito tú?↑
18 Chen Qing: yo soy Chen Qing// (RISAS)
19 Zhou Yu: ¿qué haces?↓(3») ³⁰
20 (RISAS)
21 Chen Qing: “*todo el amor del mundo no puede curar mi dolor*
22 *cuando estamos separados*
23 *no puedo resistirlo*
24 *todas las lágrimas se reservan para mí*”

29 Cambio de escena desde la siguiente frase. Se pasa de fuera de casa a dentro de ella, pero la conversación sigue con el mismo tema.

30 Chen Qing sube a la mesa con el periódico en el que está su poema y empieza a recitarlo.

25 *si yo me desvaneciera*
26 *no oirías más que silencio de la nada”*

Conversación 5'

1 Zhōu Yú: ĵChén Qīng!→///
周渔: 陈青
2 ĵài/ wài!↓=
哎 喂
3 Chén Qīng: ĵshén[me shìr]!?!↓
陈青: 什么事儿
4 Zhōu Yú: =ĵjiàn]bào le!↓/
周渔: 见报了
5 nǐde shī/
你的诗
6 “Wǒde Xiānhú Chén Qīng”//
“我的仙湖 陈青”
7 (RISAS)
呵呵
8 Chén Qīng: wǒ{ó} zǎo zhīdào le
陈青: 我早知道了
9 Zhōu Yú: ĵnà nǐ{i} zěnmè bù{ú} gàosu wǒ a?!↓
周渔: **那**你怎么不告诉我啊
10 Chén Qīng: cái yī{i} xiǎo piān ma§
陈青: 才一小篇嘛
11 Zhōu Yú: §ĵshénme yī{i} xiǎo piān!↓
周渔: 什么一小篇
12 ĵnǐ kàn!↓/
你看
13 “tā yìchū le wǒde Xiānhú
“她溢出了我的仙湖
14 yóu nǐ wánquán chōngmǎn
由你完全充满

- 15 *wánquán chōngmǎn*
完全充满
- 16 *Chén Qīng*”
陈青”
- 17 Chén Qīng: °(hng)°
陈青: 嗯
- 18 Zhōu Yú: ǐzhēnde shì nǐ{i} xiě de a?↓
周渔: 真的是你写的啊
- 19 Chén Qīng: °(wǒ jiù shì Chén Qīng a)°
陈青: 我就是陈青啊
- 20 Zhōu Yú: ǐgàn má?↑(4»
周渔: 干嘛
- 21 (RISAS)
呵呵呵呵
- 22 Chén Qīng: “yòngjìn shìjiède àiqíng yě bù{ú} gòu
陈青: “用尽世界的爱情也不够
- 23 *míbǔ wǒmen fēnlíde yōushāng*
弥补我们分离的忧伤
- 24 *bǎ lèishuǐ liú gěi zìjǐ*
把泪水留给自己
- 25 *rú wǒ xiāoshī*
如我消失
- 26 ((nǐ{i}yě jiāng)) jìjìng wú shēngyīn kě tí”
你也将寂静无声音可提”

Conversación 6

- Duración: 30 segundos
- Situación comunicativa: Zhou Yu y Chen Qing hablan por teléfono acerca del busca que ella le ha comprado.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
Chen Qing – sobre 30 años, bibliotecario y poeta

– Texto transcrito:

- 1 Zhou Yu: diga↑
2 Chen Qing: ¿por qué has comprado el busca sin decírmelo?↓
3 Zhou Yu: así si quieres↑/
4 puedes enviarme tus poemas//
5 y seré la primera en leerlos///
6 ¿no te gusta mi idea?↑
7 Chen Qing: no/
8 no me gusta///
9 **oye**///
10 ¿estas allí?↑
11 Zhou Yu: sí↑///
12 ¿a qué hora vas a salir?↓
13 Chen Qing: aún no lo sé
14 Zhou Yu: **pues** no te espero
15 Chen Qing: ¿adónde irás?↓
16 Zhou Yu: no te preocupes

Conversación 6'

- 1 Zhōu Yú: **wái**↑
周渔: **喂**
2 Chén Qīng: ¿nǐ gānmá mǎi zhèige yě bù {ú} gào sù wǒ?↓
陈青: 你干嘛买这个也不告诉我
3 Zhōu Yú: nǐ {í} xiě de shī/ kě {é} yǐ {í} mǎshàng chuán gei wǒ//
周渔: 你写的诗可以马上传给我
4 wǒ {ó} kě {é} yǐ dìyīge qù kàn///
我可以第一个去看
5 ¿zěnmē?↑
怎么
6 ¿nǐ bù xǐhuān a?↓
你不喜欢啊
7 Chén Qīng: bù xǐhuān///

- 陈青: 不喜欢
- 8 **wái↑**///
喂
- 9 **wái↑**
喂
- 10 Zhōu Yú: ¿nǐ/// jiābān dào shénme shíhòu?↓
周渔: 你加班到什么时候
- 11 Chén Qīng: xiànzài hái bù zhīdào
陈青: 现在还不知道
- 12 Zhōu Yú: **nà** wǒ bù děng{é} nǐ le
周渔: **那**我不等你了
- 13 Chén Qīng: ¿nǐ yào shàng nǎr?↓
陈青: 你要上哪儿
- 14 Zhōu Yú: nǐ bié guǎn le
周渔: 你别管了

Conversación 7

- Duración: 1 minuto 9 segundos
- Situación comunicativa: Zhou Yu y Chen Qing hablan de su relación y de su futuro. Ella se enfada por un malentendido.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Chen Qing – sobre 30 años, bibliotecario y poeta
Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
- Texto transcrito:

- 1 Chen Qing: Zhou Yu
- 2 Zhou Yu: mm↑
- 3 Chen Qing: ¿te gustan mis poemas?↑//
o ¿te gusto yo?↓(5»)³¹
- 5 Zhou Yu: a mí me gusta/// el poeta
- 6 (RISAS)(9»)

³¹ Zhou Yu se queda pensando.

7 Chen Qing

8 Chen Qing: mm↑

9 Zhou Yu: ¿piensaas// en el futuro?↑

10 Chen Qing: **pues** no/

11 la verdaa es que no//

12 AHORA las cosas van bien//

13 tengo muchos LIBROS que leer/

14 y así me distraigo

15 Zhou Yu: y ¿yo qué?↓(3»)

16 Chen Qing: oh///

17 túu también(4»)

18 Zhou Yu: Chen Qing//

19 ¿yo↑ te distraigo→///

20 igual que tus libros?↑

21 Chen Qing: eh/ no me refería a eso(4»)³²

22 ¡Zhou Yu!↓/

23 no me estaba refiriendo a eso//

24 te aaseguro que no quería ofenderte//

25 ¡Zhou Yu!↓//

26 °(por favor)°

Conversación 7'

1 Chén Qīng: Zhōu Yú a
陈青: 周渔啊

2 Zhōu Yú: **mng**↑
周渔: 嗯

3 Chén Qīng: ¿nǐ (sh)ì xǐhuān wǒ shī ne?→//
陈青: 你是喜欢我诗呢

4 ¿háishì xǐhuān wǒ rén?↓(5»
还是喜欢我人

5 Zhōu Yú: xǐhuān/// shīrén

³² Zhou Yu se aparta de Chen Qing y se va.

- 6 周渔: 喜欢诗人
(RISAS)(9»)
呵呵
- 7 Chén Qīng
陈青
- 8 Chén Qīng: **mng**→
陈青: **嗯**
- 9 Zhōu Yú: ǐxiǎng méi xiǎngdào/ jiānglái?↓
周渔: 想没想到将来
- 10 Chén Qīng: méiyóu/
陈青: 没有
- 11 méi xiǎng^o(guo)^o//
没想过
- 12 ǐxiàn(z)ài bù {ú} shì tǐng {ǐ} hǎo ma?↓///
现在不是挺好吗
- 13 túshūguǎn {á} yǒu shū kàn//
图书馆有书看
- 14 yě méi rén dǎ {á} rǎo
也没人打扰
- 15 Zhōu Yú: ǐnà wǒ ne?↓(3»)
周渔: **那**我呢
- 16 Chén Qīng: ò///
陈青: **哦**
- 17 hái yǒu {ó} nǐ(4»)
还有你
- 18 Zhōu Yú: Chén Qīng//
周渔: 陈青
- 19 nǐ gàosù wo///
你告诉我
- 20 ǐwǒ shì(b)ushì dǎ {á} jiǎo {á} nǐ le?↓
我是不是打搅你了
- 21 Chén Qīng: **ng**→/ wǒ MÉI zhèige yisi a(4»)

- 11 un libro↑/ no es como publicar en un periódico
- 12 Zhou Yu: °(mm)°///
- 13 °(come)°
- 14 °(se te va [a enfriar])^{o33}
- 15 Hombre: [sin em]bargo↑/ hay otra forma//
- 16 podría invertir su propio dinero↑//
- 17 y así/ publicar el libro//
- 18 usted consiga los fondos→/
- 19 y yo haré/ que lo publiquen
- 20 Zhou Yu: ¿cuánto costaría?↓
- 21 Hombre: ehm// creo/ que bastante
- 22 Zhou Yu: oh///
- 23 pruebe [eso]
- 24 Hombre: [(RISAS)]
- 25 brindo→/ ¡para el futuro ÉXITO!→

Conversación 8'

- 1 Mǒunán: xièxie nǐmen QǐNG{ǐ} wǒ °(lai)°//
某男: 谢谢你们请我来
- 2 yǒuxīn la//=
有心啦
- 3 Zhōu Yú: (CONTESTA CON UNA SONRISA)
周渔: 呵呵
- 4 Mǒunán: =ǐzhēn shì/ DÀkāiyǎnjiè ya!↓///
某男: 真是大开眼界呀
- 5 nǐmende shìr/ wǒ{ó} kě jìnli le//
你们的事儿我可尽力了
- 6 Chén xiānsheng/ SHĪ xiě de BÙ{ú}cuò//
陈先生诗写得不错
- 7 bù{ú}guò/ shuō shíhuà//
不过说实话
- 8 nǐ xiànzài hái méi shénme MÍNGqi//

33 Se lo dice a Chen Qing.

- 9 你现在还没什么名气
shī chūle/ yě MÉI rén mǎi///
诗出了也没人买
- 10 chū shījī a/ bù{ú} xiàng shàngBÀOzhi nàme jiǎndān
出诗集啊 不像上报纸那么简单
- 11 Zhōu Yú: °(mng)°///=
周渔: **嗯**
- 12 Mǒunán: ài//=
某男: **哎**
- 13 Zhōu Yú: =nǐ xiān chī diǎnr dōng[xi/
周渔: 你先吃点儿东西
- 14 ā→]
啊
- 15 Mǒunán: =[bù{ú}guò]/ háiyǒu yī{i}zhǒng bànfǎ//
某男: 不过还有一种办法
- 16 zǒu Zìfèi chū shū zhèitiáo lù//
走自费出书这条路
- 17 qián↑/ nǐmen qù còu//
钱你们去凑
- 18 chūbǎnshè nàibiān ne// yóu Wǒ qù pǎo//
出版社那边呢由我去跑
- 19 ¿zěnmeyàng?↓
怎么样
- 20 Zhōu Yú: ¿nà děi duōshǎo qián a?↓
周渔: **那**得多少钱啊
- 21 Mǒunán: kǒngpà/ děi huā diǎnr
某男: 恐怕得花点儿
- 22 Zhōu Yú: ò///
周渔: **哦**
- 23 kuài chī ba/ [(RISAS)]
快吃吧 呵呵
- 24 Mǒunán: [lái lai] lái//

某男: 来来来
 25 wǒ jìng nǐmen yī{ì} bēi
 我敬你们一杯

Conversación 9

- Duración: 8,2 segundos
- Situación comunicativa: Zhou Yu se ha desmayado en el tren. El revisor pide ayuda a Zhang que es veterinario. (En la película esta escena aparece después de que Zhang y Zhou Yu se conocieran. Sin embargo, cronológicamente sucede antes de eso.)
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Revisor – sobre 50 años, revisor del tren
 Zhang Qiang – sobre 35 años, veterinario
- Texto transcrito:

1 Revisor: una mujer se ha desmayado
 2 Zhang: sí↑§
 3 Revisor: ¿¿podría ver qué le ocurre?↑
 4 Zhang: espere espere
 5 ESO no es asunto mío/
 6 yo soy veterinario
 7 no puedo diagnosticar a las personas§
 8 Revisor: §vamos échele un vistazo§
 9 Zhang: §no

Conversación 9'

1 Lièchēyuán: nèibiānr yǒu rén yūndǎo le§
 列车员: 那边儿有人晕倒了
 2 Zhāng: §ā§
 张: 啊
 3 Lièchēyuán: §¿gēn wǒ guòqu kànkàn hǎoma?↓
 列车员: 跟我过去看看好吗

- 4 Zhāng: áǐ↑ bié bie bié bie bie/
张: 哎 别别别别别
- 5 rén bù GUĪ wǒ{ó} guǎn
人不归我管
- 6 wǒ shì shòuyī
我是兽医
- 7 nǐ yòu bù{ú} shì bù zhīdào a/
你又不是不知道啊
- 8 zhǐ kàn dòngwu
只看动物
- 9 bù{ú} kàn rén da
不看人的
- 10 Lièchēyuán: ĵēiyaa!↓/ gēn wǒ guòqu kànkān/
列车员: 唉呀 跟我过去看看
- 11 ā→§
啊
- 12 Zhāng: §mngg→ bù bu
张: 嗯 不不

Conversación 10

- Duración: 7,8 segundos
- Situación comunicativa: El revisor oye el ruido del jarrón tirado al suelo y cree que ha sido Zhang. (Es la siguiente escena de la Conversación 2, pero están separadas en la película.)
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Revisor – sobre 50 años, revisor del tren
Zhang Qiang – sobre 35 años, veterinario
- Texto transcrito:

- 1 Revisor: ¿QUÉ ha ocurrido?↓/ ¿EH?↑/
2 ¿QUÉ ha ocurrido?↓///

- 3 ¿¡por qué ha roto un jarrón tan BIEN decorado!?!↓
 4 Zhang: **oiga**/→ ¡YO↑ no lo he roto!↓/
 5 ¡sólo quería COMPRARlo!↓

Conversación 10'

- 1 Lièchēyuán: ¿zěnmē la?↓//
 列车员: 怎么啦
 2 éi↑/ ¿zěnmē la?↓//
 哎 怎么啦
 3 ¿¡nǐ {í} xiǎoza zěnmē bǎ {á} hǎohǎo {ā} de yī {í} gē píngr/ gěi
 SHUĀI la!?!↓
 你小子怎么把好好的一个瓶儿给摔啦
 4 Zhāng: ¡BÙ {ú} shì WŌ shuāi de!↓/
 张: 不是我摔的
 5 ¡wǒ shì yào Mǎi ya!↓
 我是要买呀

Conversación 11

- Duración: 1 minuto 35 segundos
- Situación comunicativa: Zhou Yu llora después de romper el jarrón. Zhang se siente culpable y quiere compensarla.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
 Zhang Qiang – sobre 35 años, veterinario
 Revisora – sobre 25 años, revisora del tren
- Texto transcrito:

- 1 Zhou Yu: (SOLLOZOS)
 2 Zhang: lo lamento(19»)
 3 Zhou Yu: (SIGUE CON LOS SOLLOZOS)

- 4 Zhang: ¿esto será suficiente para compensarla por su jarrón?↑(13»)³⁴
- 5 Zhou Yu: (NO CONTESTA Y BUSCA ALGO EN SU BOLSO)
- 6 Zhang: ¿busca sus cigarrillos?↑/
7 los tengo yo///
8 estaban sobre la mesa↑
9 cuando se desmayó³⁵(13»)³⁶
- 10 Zhou Yu: (TOSES) usted no tiene naada que ver
11 lo rompí yo(8»)
- 12 Zhang: (RISAS)
13 tiene mucho carácter³⁷/
14 ACABA de darme un buen susto→³⁸(4»)
- 15 ¿adónde va?↓
- 16 Zhou Yu: lejos de usted
- 17 Zhang: (RISAS)
- 18 Zhou Yu: (RISAS)
- 19 Zhang: perdone→/ ¿puede decirme cuál es la siguiente estación?↑
- 20 Revisora: pararemos en Xianhu
- 21 Zhang: ¿cuánto es?↓
- 22 Revisora: tres cincuenta cada uno§
- 23 Zhang: §deme dos

Conversación 11'

- 1 Zhōu Yú: (SOLLOZOS)
周渔: (抽泣)
- 2 Zhāng: duibuqǐ a(19»)
张: 对不起啊
- 3 Zhōu Yú: (SIGUE CON LOS SOLLOZOS)
周渔: (继续抽泣)

34 Saca algún dinero de su bolsillo.

35 Está mal traducido por un malentendido del argumento. En el texto original no menciona nada sobre el desmayo, porque eso no sucede en el mismo viaje en que se rompe el jarrón, y además, cuando el desmayo, Zhang no fue a ver a Zhou Yu y los dos todavía no se conocían.

36 Zhang le da los cigarrillos a Zhou Yu y le enciende uno.

37 Entre risas.

38 Entre risas.

- 4 Zhāng: wǒ bù zhīdào zhèxiē qián gòubugòu péi nǐ huāpíngr da(13»)
张: 我不知道这些钱够不够赔你花瓶儿的
- 5 Zhōu Yú: (NO CONTESTA Y BUSCA ALGO EN SU BOLSO)
周渔: (不回答并开始从包里找东西)
- 6 Zhāng: ¿zhǎo yān ne ba?↓/
张: 找烟呢吧
- 7 zài wǒ zhèr na///
在我这儿呢
- 8 gāngcái nǐ là zài zhuōzi shang le/
刚才你落在桌子上了
- 9 wǒ{ó} gěi{é} nǐ ná guòlai le(13»)
我给你拿过来了
- 10 Zhōu Yú: (TOSES) huāpíng shì wǒ zìjǐ shuāi de/
周渔: 咳咳 花瓶是我自己摔的
- 11 gēn nǐ méi guānxi(9,5»)
跟你没关系
- 12 Zhāng: nǐ ZHĒN shì gòu yǒu xìnggé de³⁹/
张: 你真是够有性格的
- 13 gāngcái xià le wǒ yī{ì} TIÀO a⁴⁰(4»)
刚才吓了我一跳啊
- 14 ¿zhè shì xiǎng qù nǎr a?↓
这是想去哪儿啊
- 15 Zhōu Yú: duǒ{ó} nǐ bei
周渔: 躲你呗
- 16 Zhāng: (RISAS)
张: 呵呵
- 17 Zhōu Yú: (RISAS)
周渔: 呵呵呵呵
- 18 Zhāng: āi→ máfan yī{ì} xia/
张: 哎 麻烦一下
- 19 ¿zuijìn/ dào nǎr a?↓
最近到哪儿啊

39 Entre risas.

40 Entre risas.

20	Nǚshì: 售票员:	Tiānhú zhàn 天湖站
21	Zhāng: 张:	ò// 哦
22		¿duōshao qián yī{i} zhāng a?↓ 多少钱一张啊
23	Nǚshì: 售票员:	sān kuài wǔ 三块五
24	Zhāng: 张:	liǎng zhāng 两张

Conversación 12

- Duración: 3 minutos 8 segundos
- Situación comunicativa: Después de lo del jarrón, Zhou Yu y Zhang van a una estación de tren que se llama Tianhu, y ella se empeña en buscar el lago Xianhu descrito en el poema que le regaló su novio Chen Qing. Empieza a llover, y Zhang tiene prisa por volver a casa.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Zhang Qiang – sobre 35 años, veterinario
Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
- Texto transcrito:

1	Zhang:	aún falta media hora para que pase el próximo tren(15») ⁴¹
2		eh/ ¿adónde va?↓
3	Zhou Yu:	a buscar el Xianhu
4	Zhang:	¿¡pero está hablando en SERIO!?!↑///
5		Xianhu es el nombre de la estaCIÓN/
6		no significa que haya un LAgo
7		ni nada de eso↑(28») ⁴²
8		POR favor/ vámonos

41 Zhang y Zhou Yu están en el andén de una parada de tren, y ésta se pone a andar alejándose de él.

42 Zhou Yu va en busca del Xianhu, y Zhang la sigue detrás.

9 ¡está lloviendo!↓/
 10 si quiere↑
 11 lo buscamos OTRO día(4,5»)⁴³
 12 Zhou Yu: este poema dice↑// que por aQUÌ hay un lago llamado Xianhu//
 13 nno puede ser aquí
 14 Zhang: CLARO que es aquí/
 15 ¡allí ESTÁ!↓/
 16 el XIANHU/
 17 ¡allí lo tiene!↓/
 18 el Xianhu//
 19 ¿podemos irnos ya?↑//
 20 NO quisiera perder el tren→/
 21 TENgo animales que atender
 22 Zhou Yu: verá/ mi novio↑/// escribió este poema para mí///
 23 me compara con el Xianhu///
 24 él no me mentiría
 25 Zhang: **bueno/** déjeme ver(5,5»)⁴⁴
 26 “*Mi Xianhu*
 27 *escrito por Chen Qing*
 28 *para llegar a tu corazón*
 29 *a veces mi voz se adelgaza*
 30 *la suave brisa acaricia la grieta*
 31 *en forma de anguila abierta en el hielo*
 32 *Xianhu*
 33 *la porcelana que moldeada por mis manos*
 34 *es suave*
 35 *y me recuerda tu piel”*(17»)
 36 SI la luna↑// es creciente o menguante↑//
 37 un lago→/ puede estar vaCÍo o lleno///
 38 es usted↑/ muy sentimental(4,5»)
 39 tieene que recordarlo//
 40 si está en su corazón↑

43 Zhou Yu abre un papel que contiene el poema de Chen Qing.

44 Zhou Yu le da el poema a Zhang, y éste empieza a leer.

41 es real/
 42 si NO/
 43 nunca lo será//
 44 HOY hemos buscado el Xianhu/
 45 su corazón sabe que esTÁa aLLÍ//
 46 **así↑/ que** lo hemos encontrado
 47 Zhou Yu: no se trata de nosotros///
 48 yo no lo he obligado a venir
 49 Zhang: ¡**VA**ya!↓ otra vez/
 50 la verdad/ no la entiendo//
 51 por lo visto↑
 52 yo tengo la culpa de todo/
 53 ¿qué le vamos a hacer?↓
 54 Zhou Yu: ¿dónde está?↓
 55 Zhang: ¿EL qué?↓
 56 Zhou Yu: el DINERO para el jarrón
 57 Zhang: (RISAS)
 58 nos vamos ya⁴⁵///
 59 ¡**SU**ba aquí!↓///
 60 EH↑// ¿¿adónde VA!?!↓
 61 Zhou Yu: ¡**MU**chas gracias doctor Zhang!↓

Conversación 12'

1 Zhāng: **āiyā**/ hái yǒu bànge xiǎoshí huíqù de chē cái néng lái ne(15,5»)
 张: **唉呀** 还有半个小时回去的车才能来呢
 2 **āi**→/ ¿qù nǎr a?↓
哎 去哪啊
 3 Zhou Yú: qù zhǎo Xiānhú
 周渔: 去找仙湖
 4 Zhāng: ¡wǒshuō nǐ hái ZHĒN qù a!↓///
 张: 我说你还真去啊

45 Entre risas.

- 5 NÈI bù{ú}guò jiù shì ge zhàn míngér(yǐ)
那不过就是个站名儿而已
- 6 ǐyǒu méiyǒu Xiānhú nán shuō zhe na!↓(29»)
有没有仙湖难说着呢
- 7 wǒ qiúqiuniǐ le/
我求求你了
- 8 tiān xià zhème dà yǔ
天下这么大雨
- 9 zámén gǎitiān zài zhǎo ǐxíngma?↑(4,5»)
咱们改天再找行吗
- 10 Zhōu Yú: zhèishǒu shī lǐmiàn// ZHĒNde yǒu yī{ǐ}ge hěn{é} měide
Xiānhú//
周渔: 这首诗里面真的有一个很美的仙湖
- 11 wǒmen zhǎo de bù{ú}duì
我们找得不对
- 12 Zhāng: ǐwǒmen zhǎo de hěn duì yaa!→/
张: 我们找得很对呀
- 13 ǐzhè bù{ú}shì Xiānhú ma!?!↑/
这不是仙湖吗
- 14 ǐzhè duō hǎo a!↓
这多好啊
- 15 Xiānhú/
仙湖
- 16 á↑/ zámén kuài zǒu ǐxíngma?↑/
啊 咱们快走行吗
- 17 bié wùle huǒchē
别误了火车
- 18 zhū děng zhe wǒ pèizhǒng ne/ ǐhǎoma?↑
猪等着我配种呢 好吗
- 19 Zhōu Yú: zhèishǒu shī// shì wǒ nán péngyou sòng gěi{é} wǒ de//
周渔: 这首诗是我男朋友送给我的
- 20 tā bǎ{á} wǒ{ó} bǐzuò Xiānhú//
他把我比作仙湖

- 21 tā bù {ú} huì piàn wǒ de
他不会骗我的
- 22 Zhāng: á↑/ wǒ kàn(ka)n(6»)
张: 啊 我看看
- 23 “wǒde Xiānhú
“我的仙湖
- 24 zuòzhě Chén Qīng
作者陈青
- 25 wèile ràng nǐ tīngjiàn wǒde huà
为了让你听见我的话
- 26 yǒushíhòu biàn de xiānxì
有时候变得纤细
- 27 wēifēng chuīqǐ shànyú de bīngliè
微风吹起鱗鱼的冰裂
- 28 Xiānhú
仙湖
- 29 táozuìde qīngcí
陶醉的青瓷
- 30 zài wǒde shǒu zhōng róuruǎnde
在我的手中柔软的
- 31 rútóng nǐde pífu”(17,5»)
如同你的皮肤”
- 32 yuè nee// dōu yǒu yuán yǒu quē//
月呢都有圆有缺
- 33 hú dāngrán yě {é} yǒu kū yǒu {ó} mǎn la//
湖当然也有枯有满啦
- 34 nǐ zhèyàng tài qíngxùhuà le ba?↓(5»)
你这样太情绪化了吧
- 35 nǐ jiù jìzhù le//
你就记住了
- 36 xīnlǐ {ì} yǒu/ jiùshì yǒu/
心里有就是有
- 37 xīnlǐ méiyǒu

- 心里没有
38 jiùshì zhēn méiyǒu//
就是真没有
- 39 nǐkàn jiù xiàng wǒmen jīntiān dào zhèr zhǎo Xiānhú
你看 就像我们今天到这儿找仙湖
- 40 jiù shuōmíng wǒmen xīnlǐ {ì} YŌU wa/
就说明我们心里有哇
- 41 zhēn kànjian Xiānhú la
真看见仙湖啦
- 42 Zhōu Yú: shéi gēn nǐ {ì} wǒmen wǒmen da//
周渔: 谁跟你我们我们的
- 43 wǒ yòu méi bī zhe nǐ gēn wǒ lái
我又没逼着你跟我来
- 44 Zhāng: nǐkàn nǐkàn//
张: 你看你看
- 45 wǒ yòu biǎo cuò qíng le bù {ú} shi//
我又表错情了不是
- 46 **āi(y)a/** jīntiān dōu guài wǒ//
唉呀 今天都怪我
- 47 dōu guài wǒ ¿xíng le ba?↓
都怪我行了吧
- 48 Zhōu Yú: ná lai ba
周渔: 拿来吧
- 49 Zhāng: ¿shénma?↓
张: 什嘛
- 50 Zhōu Yú: ¿Nǐ bù {ú} yào péi wǒ huāpíng ma?↓
周渔: 你不要赔我花瓶吗
- 51 Zhāng: (RISAS)
张: 呵呵
- 52 jǐ zǒu baa!→//
走吧
- 53 jǐ shàngchē!↓//
上车

- 18 Zhang: jeh!↓/ ¿iqué ha querido decir!?!↓/
 19 a mí sólo me interesan las mujeres decentes

Conversación 13'

- 1 Lièchēyuán: āi nǐmen zuò a///
 列车员: 哎 你们坐啊
- 2 jèi!↓
 哎
- 3 Zhāng: ēiyōu/ ¿XIÀ sǐ{i} wǒ la!↓
 张: 诶呦 吓死我啦
- 4 Lièchēyuán: ¿diū qián la?↓
 列车员: 丢钱啦
- 5 Zhāng: méiyōu méi(y)ou méi(y)ou
 张: 没有没有没有
- 6 Lièchēyuán: ¿nà nǐ{i} zhǎo shénme na?↓
 列车员: 那你找什么呢
- 7 Zhāng: liūde liūde→///
 张: 溜达溜达
- 8 ái↑/ lǎoyéza//
 哎 老爷子
- 9 ¿kànjian Zhōu Yú le ba?↓§
 看见周渔了吧
- 10 Lièchēyuán: §á↑//
 列车员: 啊
- 11 ¿nǐ{i} zhǎo tā gànshénma?↓
 你找她干什么
- 12 Zhāng: á↑
 张: 啊
- 13 Lièchēyuán: ¿nǐ shìbùshì KÀNshang tā le?↓///
 列车员: 你是不是看上她了

- 14 áǐ↑ wǒ gàosu nǐ a/
 哎 我告诉你啊
- 15 nǐ{ǐ} kě bié dǎ tā zhúyì
 你可别打她主意
- 16 Zhāng: (RISAS)
 张: 呵呵呵
- 17 Lièchēyuán: rénjie xiànzài zhèng ài de sǐqùhuólái na//
 列车员: 人家现在正爱得死去活来呢
- 18 ZÀIshuō(le)/ rénjie shì LIÁNGjiāfùnǚ
 再说了 人家是良家妇女
- 19 Zhāng: éi↑/ lǎoyéza/
 张: 哎 老爷子
- 20 ¿shénme yìsi a!?!//
 什么意思啊
- 21 ǐwǒ{ó} ZHǎO de jiù shì liángjiāfùnǚ a!↓
 我找的就是良家妇女啊

Conversación 14

- Duración: 1 minuto 27 segundos
- Situación comunicativa: Zhang está leyendo en el tren. Zhou Yu empieza una conversación con él y se entera de que éste sabe leer la mano, entonces le pide que se lo haga, pero éste le gasta una broma.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
 Zhang Qiang – sobre 35 años, veterinario
 Pasajeros
- Texto transcrito:

- 1 Zhou Yu: ¿qué está leyendo?↓
2 Zhang: COsas de mi trabajo/
3 es un libro de veterinaria(6») ⁴⁷

47 Le da el libro a Zhou Yu, y ésta lo hojea.

4 Zhou Yu: lo que me dijo la última vez me fascinó

5 Zhang: ¿en serio?↑/

6 ¿qué dije?↓(4»)

7 Zhou Yu: si está en tu corazón

8 es real↑

9 si no/

10 nunca lo será

11 Zhang: ooh/ eso/

12 **bueno**/ sólo hablaba por hablar/

13 venga/ siéntese//

14 ¡**VAMOS!**/ tome asiento//

15 Es sólo por diversión/

16 igual que cuando leo la palma de la mano//

17 cierto/

18 si está en su corazón↑

19 e(s) real

20 Zhou Yu: mm(8»)

21 **oiga**// léame la mano/

22 ¿QUÉ es lo que ve?↓

23 Pasajera1: **SÍ/ vamos**↑/ **LÉAsela**/

24 nos gustará saberlo/

25 espero que su futuro sea agradable§

26 Pasajera2: §ES una chica muy guapa§

27 Pasajero1: §sí↑

muy guapa

28 Zhang: tienes una cicatriz en las nalgas/

29 por las palizas que le daba su padre=

30 Pasajeros: (RISAS)

31 Pasajera1: ¡**vaya** ocurrencia!→⁴⁸

32 Zhang: =¿es cier[to]?↑=

33 Pasajera2: [creo] que no le ha gustado

34 Zhang: =dígame si tengo razón//

35 o quiere que esta señora la acompañe al servicio→/

48 Entre risas.

- 36 y así puede comprobar que es verdad
- 37 Pasajeros: (RISAS)
- 38 Zhang: si estoy eQUIvocado↑/
39 saltaré del tren por [la ventana]
- 40 Pasajera1: [noo] lo hará⁴⁹
- 41 Zhang: ¡les doy mi palabra!↓
- 42 Pasajeros: (RISAS)
- 43 Zhang: ¿tengo razón?↑
- 44 Zhou Yu: hmm⁵⁰
- 45 Zhang: CLArO que síi(5»)
- 46 Zhou Yu: quiero que me la lea

Conversacion 14'

- 1 Zhōu Yú: ¿kàn shénme shū na?↓
周渔: 看什么书呢
- 2 Zhāng: à/ wǒ zhè shūu/ méi shénme Yìsi/
张: 啊 我这书没什么意思
- 3 dōu shì shuòyīde shū(6»)
都是兽医的书
- 4 Zhōu Yú: nǐ shàngcì shuō nèi HUÀ tǐng {i} yǒu yìsi de
周渔: 你上次说那话挺有意思的
- 5 Zhāng: ¿shénma?↓/
张: 什嘛
- 6 ¿wǒ yòu shuō shénme le?↓(4»)
我又说什么了
- 7 Zhōu Yú: xīnlǐ {i} yǒu jiù yǒu
周渔: 心里有就有
- 8 xīnlǐ méiyǒu jiù méiyǒu la
心里没有就没有啦
- 9 Zhāng: ò/ hǎi/ nèi jù huà a/
张: 哦 咳 那句话呀

49 Entre risas.

50 Entre risas.

- 10 wǒ jiù shì suíbiàn yī{1} shuō//
我就是随便一说
- 11 lái lái lái zuòxià zuòxià//
来来来 坐下坐下
- 12 jiùxiàng wǒ{ó} gěi biéren suànguà yī{1} yàng/
就像我给别人算卦一样
- 13 wánrma!↓//
玩儿嘛
- 14 xìn zé yǒu/
信则有
- 15 bù{ú} xìn zé wú
不信则无
- 16 Zhōu Yú: **mng(8»)**
周渔: **嗯**
- 17 ài// nǐ gěi{é} wǒ kànkān//
哎 你给我看看
- 18 gěi{é} wǒ suàn yī{1} guà
给我算一卦
- 19 Nǚ 1: ài/ kànkān
女乘客 1: **哎** 看看
- 20 Nǚ 2: ài/ kànkān/ shénme yìsi a//
女乘客 2: **哎** 看看什么意思啊
- 21 kànkān tā shuōde zhǔnquèbuzhǔnquè a§
看看他说得准确不准确啊
- 22 Nán 1: §°(kàn tā shuōde
zhǔnquèbuzhǔnquè)°
男乘客 1: 看他说得准确不准确
- 23 Zhāng: nǐ pìgu shàng yǒu kuài bā//
张: 你屁股上有块疤
- 24 shì xiǎo shíhòu nǐ bà dǎ de=
是小时候你爸打的
- 25 Chéngkè: (RISAS)

- 乘客: 哈哈哈哈哈
- 26 Nǚ 1: áiya/ ǐzhēn dòu!↓⁵¹/
女乘客 1: 唉呀 真逗
- 27 °(nǐ shuō ei)°
你说哎
- 28 Zhāng: =ǐduibu[duì a]?↓=
张: 对不对啊
- 29 Nǚ 2: [ǎ]/ jiùshi
女乘客 2: 啊 就是
- 30 Zhāng: =ái↑/ ǐwǒ shuō de duibudui aa?→///
张: 哎 我说得对不对呀
- 31 yàobu zámén zhǎo zhèiwei/
要不咱们找这位
- 32 ái↑/ zhèiwei dàjiě/ lǐng {ǐ} nǐ dào cèsuǒ yànyiyàn///
哎 这位大姐领你到厕所验一验
- 33 rúguǒ méiyǒu/ [zánmen]→=
如果没有咱们
- 34 Nǚ 1: ǐ[wǒ cái bù {ú} qù] ne!⁵²
女乘客 1: 我才不去呢
- 35 Zhāng: =-wǒ {ó} mǎshàng cóng chuānghu tiàoxiē/
张: 我马上从窗户跳下去
- 36 ǐwǒ {ó} kěndìng tiào!↓
我肯定跳
- 37 Zhōu Yú: (RISAS)
周渔: 呵呵呵
- 38 Zhāng: ǐduibudui?↓
张: 对不对
- 39 Zhōu Yú: °(mng)°
周渔: 嗯
- 40 Zhāng: àai(6»)

51 Entre risas.

52 Entre risas.

- 张: 唉
- 41 Zhōu Yú: Wǒ shì rènzhēnda//
周渔: 我是认真的
- 42 °(mng)°↑
嗯

Conversación 15

- Duración: 24,2 segundos
- Situación comunicativa: Zhang y Zhou Yu bajan del tren y siguen con el tema de leer la mano.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
Zhang Qiang – sobre 35 años, veterinario
- Texto transcrito:

- 1 Zhou Yu: ha dicho que nunca habla en serio//
2 ¿qué quería↑ decir?↓
- 3 Zhang: nada/ nada
- 4 Zhou Yu: creía que había visto algo en la palma de mi mano§
- 5 Zhang: §por supuesto
- 6 Zhou Yu: ¿en serio?↑//
7 ¿el qué?↓
- 8 Zhang: enséñemela(4»)⁵³
9 ciérrela//
10 ¿lo ve?↑/
11 SU destino está en sus manos

Conversación 15'

- 1 Zhōu Yú: nǐ gāngcái shuō/ bù gǎn rènzhēn//
周渔: 你刚才说不敢认真

53 Zhou Yu le enseña una mano a Zhang y éste se la lee.

2		¿shénme yìsi a?↓ 什么意思啊
3	Zhāng: 张:	méishénme ya 没什么呀
4	Zhōu Yú: 周渔:	wǒ/ juéde nǐ {í} hǎoxiàng kànchū diǎnr shénme 我觉得你好像看出点儿什么
5	Zhāng: 张:	nà dāngrán la 那 当然啦
6	Zhōu Yú: 周渔:	¡zhēnda! ↓/// 真的
7		¿shénme ya?↓ 什么呀
8	Zhāng: 张:	(nǐ {í}) bǎ {á} shǒu shēnchulai(4») 你把手伸出来
9		wòjǐn le/// 握紧了
10		éi↑/ 哎
11		mìng jiù zài nǐ zìjǐ {í} shǒu {ó} lǐtōu 命就在你自己手里头

Conversación 16

- Duración: 47,5 segundos
- Situación comunicativa: Chen Qing está distraído en su trabajo de bibliotecario (debido a la relación con Zhou Yu), por lo cual su jefe habla con él y le recomienda que vaya al Tibet, donde hay plazas, porque tienen que recortar la plantilla en la biblioteca de acuerdo con una política nueva del gobierno.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Director – sobre 60 años, director de la biblioteca
Chen Qing – sobre 30 años, bibliotecario y poeta
- Texto transcrito:

1 Director: últimamente no pone el corazón en su trabajo/
2 ¿qué le ocurre?↓
3 Chen Qing: tengo// fuertes dolores de cabeza
4 Director: ah/ ¿sí?↑//
5 **pus/** vaya al médico///
6 he oído que sus poemas son muy buenos↑/
7 **Y** que los han publicado///
8 pero necesiita centrarse/ en su trabajo
9 Chen Qing: veráa en cuanto a mi trabajo↑/
10 trato de cumplir
11 Director: déjelo/
12 TAL vez ya sepa lo que vooy a decirle/
13 el gobierno está recortando la plantilla/
14 nuestra unidad no es una excepción/
15 sin embargo↑/ hay vacantes en el Tibet//
16 veamos/// hay un puesto→/ de maestro///
17 y otro→// para trabajar en una reserva natural/
18 es un poco remota↑//
19 pero/ el TIEMpo es excelente/
20 ¿qué le parece?↓

Conversación 16'

1 Guǎnzhǎng: nǐ zuìjìn gōngzuò yǒu {ó} diǎnr xīnbù {ú} zài yān/
馆长: 你最近工作有点儿心不在焉
2 ¿zěnmē huíshìr a?↓
怎么回事儿啊
3 Chén Qīng: wǒ/// piāntóuténg
陈青: 我偏头疼
4 Guǎnzhǎng: ¿piāntóuténg?↑//
馆长: 偏头疼
5 **nà** qù kànkān bìng ba//
那去看看病吧

- 6 á↑
啊
- 7 tīng(shu)ō nǐ shī xiě de bù{ú}cuò/
听说你诗写得不错
- 8 hái shàng guò bào//
还上过报
- 9 háishì yào bǎ jīnglì/ jízhōng zài gōngzuò shang/
还是要把精力集中在工作上
- 10 á↑
啊
- 11 Chén Qīng: guǎn{á}zhǎng nǐ shì shuō/ wǒde gōngzuò
陈青: 馆长你是说我的工作
- 12 Guǎnzhǎng: Chén Qīng a/ nǐ{í} yě tīngshuō le ba//
馆长: 陈青啊 你也听说了吧
- 13 quán shì dōu zài gǎo jīngjiǎn jīgòu//
全市都在搞精简机构
- 14 zámen dānwèi yě bù néng lìwài//
咱们单位也不能例外
- 15 bù{ú}guò jīnnián// zámen guǎn{á} yǒu yī{í}ge yuánZÈNGde
míng'é//
不过今年咱们馆有一个援增的名额
- 16 nǐ kàn// yī{í}ge ne// shì qù jiāoshū//
你看 一个呢 是去教书
- 17 yī{í}ge// shì dào zìrán bǎohùqū//
一个是到自然保护区
- 18 zhèrr/ suīrán huāngliáng yī{í}diǎnr//
这儿虽然荒凉一点儿
- 19 ((dàn)) KŌNGqì mán xīnxiānde
但空气蛮新鲜的

Conversación 17

– Duración: 29 segundos

- Situación comunicativa: Después de conocer su posible cambio de trabajo, Chen Qing llama a Zhou Yu por teléfono.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Chen Qing – sobre 30 años, bibliotecario y poeta
Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
- Texto transcrito:

1 Chen Qing: Zhou Yu
2 Zhou Yu: hola//
3 dime//
4 ¿dónde estás?↓
5 Chen Qing: estoy trabajando///
6 Zhou Yu/// te echo de menos///
7 no me gusta que tenngas que IR de aquí para allá
8 Zhou Yu: ((a mí)) no me importa//
9 estoy acostumbrada///
10 en SERio
11 Chen Qing: tendríamos que hablar de nuestro futuro///
12 compréndelo///
13 debemos tomar↑// una decisión

Conversación 17'

1 Chén Qīng: Zhōu Yú
 陈青: 周渔
2 Zhōu Yú: ài///
 周渔: 哎
3 nǐ{ì}hǎo//
 你好
4 ¿nǐ zài nǎr na?↓
 你在哪儿呢
5 Chén Qīng: wǒ{ó} HǎO{á} xiǎng{á} nǐ///
 陈青: 我好想你

6		Zhōu Yú a// 周渔啊
7		wǒ shì NÁNde// 我是男的
8		zǒng bù kě{é}yǐ ràng yī{í}ge nǚrén zhèiyàng liǎngtóu pǎo a 总不可以让一个女人这样两头跑啊
9	Zhōu Yú: 周渔:	méiguānxi// 没关系
10		wǒ{ó} pǎo guàn le// 我跑惯了
11		ZHĒNda 真的
12	Chén Qīng: 陈青:	ǐ nǐ shìbùshì juéde wǒ TÈbié méi běnshì?↓// 你是不是觉得我特别没本事
13		wǒmen yīnggāi hǎohǎo{ā}de tán yī{í}xià// 我们应该好好的谈一下
14		wǒ{ó} xiǎng// zuò yī{í}ge juéding 我想做一个决定

Conversación 18

- Duración: 1 minuto 2 segundos
- Situación comunicativa: Zhou Yu va a casa de Chen Qing de improviso, llevando muchos objetos de porcelana que se pueden vender o usar como regalos, porque quiere publicar los poemas de Chen Qing, y además, le dice que tiene otro plan.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Chen Qing – sobre 30 años, bibliotecario y poeta
Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
- Texto transcrito:

1	Chen Qing:	ǐ! qué haces aquí!?!↓//
2		ǐ! por qué has venido!?!↓/
3		acordamos↑/ que YO↑ iría a verte//
4		pero→

- 5 Zhou Yu: ¿no tienes algo que decirme?↑//
6 ¿qué es?↓
7 Chen Qing: lo he olvidado
8 Zhou Yu: ahhh// yo sí tengo algo que decirte///
9 te he traído↑/ estos regalos//
10 son de porcelana//
11 algunos los he pintado yo//
12 otros son// mm→/ de mi familia///
13 puedes venderlo↑
14 (o) usarlos como regalo
15 Chen Qing: ¿por qué?↓
16 Zhou Yu: quiero publicar tus poemas
17 Chen Qing: hmm/ pero yo→
18 Zhou Yu: eres el hombre al que quiero/
19 lo sé(8»)⁵⁴
20 tengo un plan///
21 es una sorpresa⁵⁵
22 Chen Qing: ¿¡cómo que un plan!?!↓

Conversación 18'

- 1 Chén Qīng: éi↑/// ¿jǐnǐ{í} zěnmē lái la!?!↓//
陈青: 哎 你怎么来啦
2 ¿bù shuōhǎo{á} wǒ huíqù ma?↑///
不说好我回去吗
3 °(zhè)°
这
4 Zhōu Yú: ¿nǐ bù shuō yǒu huà gēn wǒ shuō ma?↓//
周渔: 你不说有话跟我说吗
5 ¿Shénma?↓
干嘛
6 Chén Qīng: °(wǒ)°

54 Zhou Yu besa a Chen Qing.

55 Le da un beso a Chen Qing y entra en la habitación.

- 陈青: 我
- 7 Zhōu Yú: àa// wǒ{ó} yǒu huà yào gàosu nǐ///
周渔: 啊 我有话要告诉你
- 8 zhèixiē/ dōu shì cíqì//
这些都是瓷器
- 9 yǒu{ó} wǒ huà de//
有我画的
- 10 yǒu{ó} wǒ jiālǐ chuánxiàláí de//
有我家传下来的
- 11 háiyǒu{ó} wǒ//
还有我
- 12 wǒ dōu dài^o(lái le)///
我都带来了
- 13 cíqì kě{é} yǐ náqù mài/
瓷器可以拿去卖
- 14 kě{é} yǐ sònglǐ
可以送礼
- 15 Chén Qīng: ǔgàn(shén)m(e) na?↓
陈青: 干什么呢
- 16 Zhōu Yú: wǒ{ó} xiǎng ràng nǐ{í} bǎ shījī chū le
周渔: 我想让你把诗集出了
- 17 Chén Qīng: hǎi/// wǒ bù{ú} shì→
陈青: 唉 我不是
- 18 Zhōu Yú: nǐ shì wǒ zuìhǎode//
周渔: 你是我最好的
- 19 wǒ zhīdào(8»)
我知道
- 20 wǒ háiyǒu yī{í} ge jìhuà//
我还有一个计划
- 21 huì gěi{é} nǐ yī{í} ge jīngxǐ
会给你一个惊喜
- 22 Chén Qīng: ǔnǐ háiyǒu shénme jìhuà!?!↓
陈青: 你还有什么计划

Conversación 19

- Duración: 2 minutos 55 segundos
- Situación comunicativa: Después del fracaso del recital de poesía de Chen Qing, y viendo que es un hombre débil, Zhou Yu va a casa de Zhang, y los dos se muestran interés mutuo.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Zhang Qiang – sobre 35 años, veterinario
Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
- Texto transcrito:

- 1 Zhang: **bueno**ooo/// te aseguro que nunca había conocido a nadie como
tú///
- 2 eres extraordinaria
- 3 Zhou Yu: ¿qué quieres decir?↓
- 4 Zhang: creo/ que ya lo sabes
- 5 Zhou Yu: hmm/// la última vez no terminaste la conversación/
6 quisiera oír/ lo que tienes que decir
- 7 Zhang: era para divertirnos/
8 era bromaa/
9 no debiste tomártelo en serio///
- 10 a todo el mundo le gusta el romance y la poesía(3»)⁵⁶
- 11 pero la vida real↑/// es otra historia(25»)⁵⁷
- 12 Zhou Yu: ¿así que/ por eso quisiste/ liarme con el otro hombre?↑
- 13 Zhang: a decir verdaad//
- 14 tú/ y ese poeta no hacéis/ muy buena pareja//
- 15 te buscaré otro↑/
16 y será el fin mejor
- 17 Zhou Yu: (RISAS) preffiero no tener ninguno
- 18 Zhang: (RISAS) y ¿qué me dices de mí?↓/ ¿eh?↑
- 19 Zhou Yu: Ni lo sueñes
- 20 Zhang: (RISAS) estaba bromeando→///

56 Sale al patio y se prepara para lavarse.

57 Mientras Zhang se lava, Zhou Yu sale de la habitación.

- 21 ahhh/ sinceramente↑/ yo no podríaa(5») esTAR con una mujer
como tú
- 22 Zhou Yu: ¿por qué?↓
- 23 Zhang: no↑ lo sé/
es↑/ difícil de explicar
- 24
- 25 Zhou Yu: ¿difícil↑ de explicar?↑
- 26 Zhang: ahm// no sé explicarlo
- 27 Zhou Yu: **entonces**↑ te lo diré yo(5»)⁵⁸
- 28 los hombres como tú/// sois egoístas//
- 29 yyy// no aceptáis responsabilidades(8,5»)⁵⁹
- 30 Zhang: mm(4») Chongyangg/ está lejos//
¿por qué sigues yendo?↓/// °(¿eh?)°↑(3,5»)⁶⁰
- 31
- 32 Zhou Yu: la verdad es que no conozco la ciudad///
sólo el camino→/// hasta la casa de Chen Qing(6,5»)⁶⁰
- 33 para llegar// hay que cruzar// un río///
y subir unas escalera(s)///
- 34
- 35
- 36 ¿has estado en Chongyang?↑
- 37 Zhang: °(no)°

Conversación 19'

- 1 Zhāng: āiyaaa/// wǒ zhèi bèize háishi tóuyī {ì} huí jiànzhao///
张: 唉呀 我这辈子还是头一回见着
- 2 nǐ zhèi rén yǒu {ó} diǎnr yìsi
你这个人有点儿意思
- 3 Zhōu Yú: ¿shénme yìsi a?↓
周渔: 什么意思啊
- 4 Zhāng: nǐ zìjǐ xīnlǐ qīngchū
张: 你自己心里清楚
- 5 Zhōu Yú: shàngcì huàa hái méi shuō wán na//
周渔: 上次话还没说完呢

58 Coge la mano de Zhang y hace como que la lee.

59 Zhang coge la mano de Zhou Yu y se acerca a ella. Él quiere cogerle la otra mano, pero ella se niega.

60 Se suelta de la mano de Zhang mientras habla.

- 6 wǒ{ó}xiǎng tīngting//
我想听听
- 7 nǐ jiēzhe shuō ba
你接着说吧
- 8 Zhāng:
张: nèige jiù shì wánr/
那个就是玩儿
- 9 nà qiānwàn bù néng dāng zhēn/
那千万不能当真
- 10 wàn shì BÙ néng dāng zhēn da//
万事不能当真的
- 11 làngmànde shīqíng huà yì SHÉI dōu xǐ huān(3»)
浪漫的诗情画意谁都喜欢
- 12 nǐ yào shuō guò rì zǐ → ///
你要说过日子
- 13 nà shì líng yì mǎ shì r la(25»)
那是另一码事儿啦
- 14 Zhōu Yú:
周渔: jiù shì yīn wèi zhèige// ¿nǐ ràng wǒ rèn shi líng wài nèige nán rén?↑
就是因为这个你让我认识另外那个男人
- 15 Zhāng:
张: shuō jù lǎo shí huà //
说句老实话
- 16 nǐ gēn nǐ nèige shén me shén me shī rén / bù {ú} dà hé shì //
你跟你那个什么什么诗人不大合适
- 17 zài gěi {é} nǐ {í} zhǎo yī {í} ge
再给你找一个
- 18 bù {ú} jiù wán le maa! ↓
不就完了嘛
- 19 Zhōu Yú:
周渔: (RISAS) yào shì nèi yàng /
呵呵 要是那样
- 20 wǒ níng kěn bù {ú} yào
我宁肯不要
- 21 Zhāng:
张: éi ↑ / ¿nǐ jué de wǒ {ó} zěn me yàng? ↓ //
哎 你觉得我怎么样
- 22 à

- 啊**
- 23 Zhōu Yú: měi de nǐ
周渔: 美得你
- 24 Zhāng: (RISAS) kāi ge wánxiào maaa///
张: 嘿嘿 开个玩笑嘛
- 25 **āiyaa/ qíshí zài shuō jù shíhuà a(5»)**
唉呀 其实再说句实话啊
- 26 nǐ zhèiyàngde nǚrén wǒ yàobuqǐ a
你这样的女人我要不起啊
- 27 Zhōu Yú: ¿wèishénma?↓
周渔: 为什么
- 28 Zhāng: bù zhīdào//
张: 不知道
- 29 shuō bù qīngchu
说不清楚
- 30 Zhōu Yú: ¿zhēn shuō bù qīngchu a?↓
周渔: 真说不清楚啊
- 31 Zhāng: à// zhēn shuō bù qīngchu
张: **啊** 真说不清楚
- 32 Zhōu Yú: nà wǒ{ó} gěi{é} nǐ shuō qīngchu(5»)
周渔: **那** 我给你说清楚
- 33 nǐ zhèizhǒng nánrén ne/// zìsī///
你这种男人呢 自私
- 34 bù{ú} ài chéngdān zérèn(8,5»)
不爱承担责任
- 35 Zhāng: mng(4») Chóngyáng nàme lǎo{á} yuǎn//
张: **嗯** 重阳那么老远
- 36 ¿nǐ{í} zǒng qù yǒu shénme yìsi a?↓///
你总去有什么意思啊
- 37 á↑(3,5»)
啊
- 38 Zhōu Yú: qíshí/ wǒ duì nàr yě bù shóu///
周渔: 其实/ 我对那儿也不熟///

	周渔:	其实我对那儿也不熟
39		jiù rènshi yī{ì}tiáo lù/// 就认识一条路
40		°(qù Chén Qīng jiā)°(6,5») 去陈青家
41		qù tā nàar// yào guò yī{ì}tiáo jiāng// 去他那儿要过一条江
42		zuò lǎnchē/// 坐缆车
43		°(zǒu{ó} hǎoduō táijiē)°/// 走好多台阶
44		¿nǐ méi qù guò nàr ba?↓ 你没去过那儿吧
45	Zhāng:	méiyóu
	张:	没有

Conversación 20

- Duración: 19,5 segundos
- Situación comunicativa: En la calle, Zhou Yu se encuentra con un hombre que le lleva un recado de Zhang.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Mensajero – sobre 30 años, amigo de Zhang Qiang
Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
- Texto transcrito:

1	Mensajero:	perdone/ ¿es usted Zhou Yu?↑/
2		Zhang/ me ha pedido que le diera esto(7») ⁶¹
3		la he estado esperando
4	Zhou Yu:	¿adónde vamos?↓§
5	Mensajero:	§eh/ lo sabrá cuando lleguemos/
6		eh lleva varios días preparando esto/
7		QUIERE sorprenderLA/

⁶¹ Zhou Yu abre el papel que le ha dado el mensajero y lo lee.

8 así que no puedo decírselo

Conversación 20'

- 1 Sòngxìn rén: ¿nín shì Zhōu Yú ba?↓//
送信人: 您是周渔吧
- 2 Zhāng Qiáng ràng wǒ{ó} gěi nín yī{i} tiáor(8»
张强让我给您一条儿
- 3 wǒ dōu dǎi zhèr dèng nín bàn tiān le
我都呆这等您半天了
- 4 Zhōu Yú: ¿qù nǎr a?↓
周渔: 去哪儿啊
- 5 Sòngxìn rén: ¡hài!↓/ DÀO nàr nín jiù zhī dào la//
送信人: 咳 到那儿您就知道啦
- 6 tā ya/ dōu wèi zhèi shìr máng huò hǎo{á}jǐ tiān la/
他呀 都为这事儿忙活好几天了
- 7 shuō yào gěi{é} nǐ yī{i}ge jīng xi/
说要给你一个惊喜
- 8 wǒ hái zhēn bù néng SHUŌ
我还真不能说

Conversación 21

- Duración: 29,5 segundos
- Situación comunicativa: En el taller de porcelana, las compañeras de Zhou Yu tienen una conversación sobre ella.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: A Xiang – sobre 25 años, pintora de porcelana
Otras chicas – sobre 25 años, pintoras de porcelana
- Texto transcrito:

- 1 Chica1: ¿qué↑ le pasa a Zhou Yu?↓
- 2 Chica2: creo que tiene problemas con un hombre

3 Chica1: ¿con un HOMbre?↑§
4 Chica2: §sí
5 Chica1: eh/ A Xiang//
6 vosotras sois muy amigas/
7 ¿QUÉ es lo que le pasa?↓
8 A Xiang: esto ya le ha pasado antes
9 y SIEMPRE terminan mal(3»)
10 Chica1: tú estás celosa/
11 ¡A Xiang está celosa!↓
12 A Xiang: TÚU eres la que está celosa
13 Chica1: A Xiang/ cuéntenos algo de ellos
14 Chica2: síii
15 dínos cómo es él§
16 A Xiang: §no lo sé↑/
17 no le conozco
18 Chica2: **vaamos**/ ¡eso es imposible!↓§
19 Chica1: §¡si sois muy amigas!→
20 A Xiang: ¡os he dicho↑ que no le conozco!↓

Conversación 21'

1 Nǚ1: ¿Zhōu Yú zuijìn zěnmē la?↓§
女 1: 周渔最近怎么啦
2 Nǚ2: §qíshí wǒ juéde Zhōu Yú zhèirén
xiàng shì yǒu shénme xīnshì shìde
3 女 2: 其实我觉得周渔这人像是有什么
心事似的
4 Nǚ1: °(wǒ juéde hái kě{é}yǐ a)°/
女 1: 我觉得还可以啊
5 °(zhǎng de yě{é} tǐng piàoliang)°§
长得也挺漂亮
6 Nǚ1: §ài/ A Xiāng//
女 1: 哎 阿香

- 7 **nèi**/ píngshí nǐmenliǎ guānxi tǐng bù{ú} cuò de/
那平时你们俩关系挺不错的
- 8 SHUŌ(shu)o tāliǎde SHĪR§
说说他俩的事儿
- 9 A Xiāng: §wǒ kàn gòuqiàng//
阿香: 我看够强
- 10 měiCÌ dōu bù{ú} huì yǒu jiéguǒ de
每次都不会有结果的
- 11 Nǚ1: ài// A Xiāng/ chīcù la§
女 1: **哎** 阿香 吃醋啦
- 12 Nǚ2: §chīcù la
女 2: 吃醋啦
- 14 A Xiāng: ǐNǐǐ cáí chīcù na!↓
阿香: 你才吃醋呢
- 15 Nǚ1: A Xiāng/ gēn wǒmen shuō(shu)o tāliǎ[de]=
女 1: 阿香 跟我们说说他俩的
- 16 Nǚ2: [éi]↑/=
女 2: **哎**
- 15 Nǚ1: =shìr bei
女 1: 事儿呗
- 16 Nǚ2 : =jiùshi/
女 2: 就是
- 17 ǔnèirén zěnmeyàng a?↓
那人怎么样啊
- 18 A Xiāng: méi jiàn guo/
阿香: 没见过
- 19 bù'rdào
不知道
- 20 Nǚ2: ǐbù kěnéng ba!→/
女 2: 不可能吧
- 21 nǐ{ǐ} liǎ nàme hǎo§
你俩那么好
- 22 Nǚ1: §jiùshi'a§

	女 1:	就是啊
23	A Xiāng:	§jwǒ ZHĒnde méi jiàn guo!↓
	阿香:	我真的没见过

Conversación 22

- Duración: 46 segundos
- Situación comunicativa: Zhou Yu sigue yendo a Chongyang donde está la casa de Chen Qing, y Zhang siempre la acompaña hasta el tren. Conversan antes de que Zhou Yu suba al tren, y ésta quiere saber lo que Zhang piensa de verdad.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
Zhang Qiang – sobre 35 años, veterinario
- Texto transcrito:

1	Zhou Yu:	oye Zhang
2	Zhang:	sí↑
3	Zhou Yu:	TÚ me conoces//
4		dame un consejo
5	Zhang:	¿de qué clase?↓
6	Zhou Yu:	¿tú qué crees?↓
7	Zhang:	disfrutas corriendo de un lugar a otro→
8		y creo/ que eso está bien
9	Zhou Yu:	vamos Zhang//
10		estoy hablando en serio
11	Zhang:	yo también
12	Zhou Yu:	mm///
13		dos veces a la semana me envías ⁶² a Chongyang/
14		¿por qué lo haces?↓
15	Zhang:	y ahora↑ ¿por qué cambias de tema?↓ ⁶³ §
16	Zhou Yu:	§¡estás fingiendo!↑
17		y lo sabes

62 Está mal traducido. El texto original quiere decir “acompañar” o “llevar”. Se entiende por el contexto que es acompañarla hasta el tren.

63 Entre risas.

- 18 Zhang: eso depende de hasta CUÁNDO quieres mentirte//
 19 CREO que Chen Qing no existe
 20 Zhou Yu: será porque tú lo digas§
 21 Zhang: §¡está bien!↓
 22 iré a Chongyang
 23 y conoceré a ese Chen Qing§
 24 Zhou Yu: §¿¡por qué no me acompañas!?!↓/
 25 ¡sube conmigo al tren!↓//
 26 ¡VAMOS!↓

Conversación 22'

- 1 Zhōu Yú: Zhāng Qiáng
 周渔: 张强
 2 Zhāng: á↑
 张: 啊
 3 Zhōu Yú: nǐ shì ge míngbai rén//
 周渔: 你是个明白人
 4 bāng wǒ chūchu zhúyì
 帮我出出主意
 5 Zhāng: ¿shénme zhúyì?!↓
 张: 什么主意
 6 Zhōu Yú: ¿nǐ shuō shénme zhúyì?!↓
 周渔: 你说什么主意
 7 Zhāng: nǐ jiù zhèyàng liǎng biān pǎo zhe⁶⁴
 张: 你就这儿样两边儿跑着
 8 ¡duō{ó} shūfu a!↓/
 多舒服啊
 9 wǒ juéde tǐng{í} hǎo de
 我觉得挺好的
 10 Zhōu Yú: ¡haah!/ Zhāng Qiáng///
 周渔: 唉 张强

64 Entre risas.

- 11 wǒ{ó} kě shì rènzhēn da
我 可是 认真的
- 12 Zhāng: wǒ{ó} yě shì rènzhēn da→
张: 我也是 认真的
- 13 Zhōu Yú: heng///
周渔: 哼
- 14 nǐ yī{i} zhōu/ sòng wǒ{ó} liǎng cì qù Chóngyáng/
你 一周 送 我 两次 去 重阳
- 15 ǚxīnlǐ jiù hǎoshòu?↑
心 里 就 好 受
- 16 Zhāng: shuō de hǎohǎo{ā}de/
张: 说 得 好 好 的
- 17 ǚdǎ shénme chà a!?!⁶⁵
打 什 么 差 儿 啊
- 18 Zhōu Yú: ǚnǐ zhēn hún na jiǎ hún na!?!↓
周渔: 你 真 浑 呢 假 浑 呢
- 19 Zhāng: ǚnà nǐ néngbunéng bié zìjǐ piàn zìjǐ ne!?!↑///
张: **那** 你 能 不 能 别 自 己 骗 自 己 呢
- 20 ǚGĒENBĚN jiù méiyǒu Chén Qīng nèiyàngde RÉN!↑
根 本 就 没 有 陈 青 那 样 的 人
- 21 Zhōu Yú: ǚnǐ shuō méiyǒu jiù méiyǒu la!↓
周渔: 你 说 没 有 就 没 有 啦
- 22 Zhāng: ǚnàhǎo!→/
张: **那 好 啊**
- 23 něitiān wǒ péi nǐ yī{i} kuàir qù/
哪 天 我 陪 你 一 块 儿 去
- 24 wǒ HUÌHUI zhèige Chén Qīng§
我 会 会 这 个 陈 青
- 25 Zhōu Yú: §ǚnǐ XIÀnzai jiù gēn wǒ qù!↓/
周渔: 你 现 在 就 跟 我 去
- 26 ǚzǎ^o(men)^oliǎ shàng chē hǎobuhǎo!?!//
咱 们 俩 上 车 好 不 好

65 Entre risas.

27 ¡ZÖU a!↓
 走啊

Conversación 23

- Duración: 40 segundos
- Situación comunicativa: En casa de Zhang, Zhou Yu prepara la comida para los amigos de aquél, quienes no dejan de hablar de ella.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
 Hombre1 – sobre 25 años, amigo de Zhang Qiang
 Hombre2 – sobre 40 años, amigo de Zhang Qiang
 Zhang Qiang – sobre 35 años, veterinario
 Hombre3 – sobre 40 años, amigo de Zhang Qiang
- Texto transcrito:

1 Zhou Yu: Zhang/
2 aquí está//⁶⁶
3 ¿hay suficiente comida?↑
4 Hombre1: [aah/ síi/ claro]
5 Hombre2: [aah/ síii]/ síi§
6 Zhou Yu: §[que disfru]téis
7 Hombre1: [gracias/
8 es mu]y amable§
9 Hombre2: §gracias
10 Hombre1: (SONRISA)⁶⁷
11 Hombre2: ¡eh!↓// es la novia de Zhang
12 Hombre1: ah/ °(ella)° es muy gua[pa]
13 Entre todos: [(RISAS)]
14 Hombre2: [escuchad]/
15 estaba pensando/ en aquel día/
16 ¿os acordáis?↑/

66 Con charla y risas de los hombres al fondo.

67 Está mirando a Zhou Yu mientras ésta se va de la mesa, y se le cae la baba.

17 y ¿SI hubiera ocurrido algo?↓//
 18 no hay NAdA entre nosotros
 19 Zhang: (RISAS) no digas tonterías
 20 a qué estáis jugando ¿eh?
 21 Hombre3: (RISAS) pero ¿qué dices?↑/
 22 **vamos/ CUÉntanos§**
 23 Hombre2: §sí/
 24 cuéntanoslo
 25 Zhang: sólo somos amigos

Conversación 23'

1 Zhōu Yú: ¡Zhāng Qiáng!↑/
 周渔: 张强
 2 **ng→///**
嗯
 3 ¿cài gòubugòu a?↓
 菜够不够啊
 4 Mǒunán1: [à/ gòu gòu]
 某男 1: **啊** 够够
 5 Mǒunán2: [gòu la/ gòu la]
 某男 2: 够啦够啦
 6 (())§
 7 Zhōu Yú: §¿jīdàn gòu la?↓§
 周渔: 鸡蛋够啦
 8 Mǒunán3: §chībuliǎo ne a§
 某男 3: 吃不了呢啊
 9 Zhāng: §((bié jiǎnglǐ a))
 张: 别讲理啊
 10 Mǒunán1: xièxie
 某男 1: 谢谢
 11 Zhāng : xiǎoxīn bié ràng yóu pēngzhao a
 张: 小心别让油崩着啊

- 12 Mǒunán2: áí↑// ǐnà shì nǐ kàn de ma?↓
某男 2: 哎 那是你看的吗
- 13 Mǒunán1: hēi/ hēi/ tǐng {ǐ} hǎo/
某男 1: 嘿嘿 挺好
- 14 hēihēihēi§
嘿嘿嘿
- 15 Qún: §(RISAS)
群: 哈哈哈哈哈
- 16 Mǒunán2: ài Zhāng Qiáng/
某男 2: 哎 张强
- 17 nǐ {ǐ} xiǎoze gòu hēi de a //
你小子够黑的啊
- 18 ná wǒ dāng yuāndetóu/
拿我当冤大头
- 19 nǐ jiù bù xiǎng {á} xiang/
你就不想想
- 20 yàoshi nèitiān wǒ///
要是那天我
- 21 -ǐ°(yàoshi nèitiān wǒ)° zhēn shàng le ne?↑
要是那天我真上了呢
- 22 Zhāng: (RISAS) wǒmen xiànzài hái méi shénme ya
张: 哈哈哈哈哈 我们现在还没什么呀
- 23 Mǒunán3: (RISAS)§
某男 3: 嘿嘿嘿嘿嘿
- 24 Zhāng: §ǐnǐ hēihe shénme!?!↓
张: 你嘿嘿什么
- 25 Mǒunán3: ǐduì wǒmen hái bǎomì a!?!↓
某男 3: 对我们还保密啊
- 26 Mǒunán2: [shì'a]
某男 2: 是啊
- 27 Zhāng: ǐ[bǎo shénme] mì a!?!↓//
张: 保什么密啊
- 28 bù {ú} yào luàn shuō a

不要乱说啊

Conversación 24

- Duración: 36 segundos
- Situación comunicativa: En la cocina de la casa de Zhang, Zhou Yu sigue haciendo la comida. Zhang le habla un poco de sus amigos y le pregunta por su relación con Chen Qing.
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Zhang Qiang – sobre 35 años, veterinario
Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
- Texto transcrito:

- 1 Zhang: eh/// no te tomes en serio a mis amigos/
2 son muuy groseros cuando hablan→
3 Zhou Yu: Lao es todo un personaje
4 Zhang: sí//
5 somos amigos desde la infancia(7»)
6 eh
7 Zhou Yu: hmm↑
8 Zhang: ¿cómo va/ al otro lado?↓(3»)
9 Zhou Yu: ¿qué lado?↓(3»)
10 Zhang: el tuyo(4»)
11 Zhou Yu: muy bien

Conversación 24'

- 1 Zhāng: ài// gāngcái bié jièyì a//
张: 哎 刚才别介意啊
2 wǒ nèixiē péngyou shuōhuà hěn cū a→
我那些朋友说话很粗啊
3 Zhōu Yú: nèige lǎoLiú/ tǐng {í} ((yǒu yìsi de))
周渔: 那个老刘挺有意思的

4	Zhāng:	shì'a//
	张:	是啊
5		cóng xiǎor yī{ī}kuàir wánr dà de(7»)
		从小儿一块儿玩儿大的
6		ài
		哎
7	Zhōu Yú:	mng↑
	周渔:	嗯
8	Zhāng:	¿nèibiān zěnmeyàng la?↓(3»)
	张:	那边怎么样啦
9	Zhōu Yú:	¿nèibiān a?↓(3»)
	周渔:	哪边啊
10	Zhāng:	NÈIbiān a(4»)
	张:	那边啊
11	Zhōu Yú:	tǐng{ī} hǎo de
	周渔:	挺好的

Conversación 25

- Duración: 12 segundos
- Situación comunicativa: Zhou Yu conversa con el empleado de la taquilla de la estación de trenes. Quiere viajar a una estación lejana, pero no hay trenes para allí ese día y cogerá el autobús. (El personaje que sale en esta escena es Xiu, la chica que lee el libro de “El tren de Zhou Yu”. Sin embargo, se refiere en realidad a lo que hace Zhou Yu.)
- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Zhou Yu – sobre 30 años, pintora de porcelana
Empleado de la taquilla de la estación de trenes
- Texto transcrito:

1	Zhou Yu:	disculpe/
2		¿cuál es la estación más lejana?↓§
3	Empleado:	§es Tianshui/

- | | | |
|----|-----------|---|
| 4 | | pero sólo hay trenes dos días a la semana/
y hoy no sale ninguno |
| 5 | | |
| 6 | Zhou Yu: | °(ah)° |
| 7 | Empleado: | si tiene prisa→/
aun puede coger el autobús |
| 8 | | |
| 9 | Zhou Yu: | gracias/
adiós |
| 10 | | |

Conversación 25

- | | | |
|---|-------------------|---|
| 1 | Zhōu Yú:
周渔: | nǐ{ì}hǎo/
你好 |
| 2 | | qǐngwèn// ¿zhèlǐ zuìyuǎnde chē/ néng dào nǎ a?↓
请问这里最远的车能到哪啊 |
| 3 | Shòupiào:
售票员: | zuìyuǎn dào Tiānshuǐ//
最远到天水 |
| 4 | | bù{ú}guò yī{ì} zhōu zhǐ{í} yǒu{ó} liǎng bān/
不过一周只有两班 |
| 5 | | jīn(ti)an méiyǒu la///
今天没有啦 |
| 6 | | āi/ nǐ yàoshi zhāojí a/
哎 你要是着急啊 |
| 7 | | kě{é}yǐ qù zuò qìchē
可以去坐汽车 |
| 8 | Zhōu Yú:
周渔: | °(ài)°/ xièxie
哎 谢谢 |

Conversación 26

- Duración: 1 minuto 10 segundos
- Situación comunicativa: Zhou Yu murió en un accidente de autobús. Xiu, la novia actual de Chen Qing, va al colegio del Tibet donde él trabaja para verle. Tienen una conversación sobre Zhou Yu.

- Tipo de discurso: Conversación
- Descripción de participantes: Chen Qing – sobre 30 años, maestro y poeta
Xiu – sobre 30 años, la chica que lee el libro de “El tren de Zhou Yu”
- Texto transcrito:

1 Chen Qing: Xiu//
 2 la verdad es que// en aquel momento no entendía a Zhou Yu//
 3 no quiero volver(5»)
 4 Xiu: ¿no estás reemplazando a Zhou Yu por mí?↑//
 5 vi a Zhou Yu en el tren(5»)
 6 Chen Qing: estás soñando⁶⁸//
 7 Zhou Yu ha muerto//
 8 es imposible que la vieras(6»)
 9 Xiu: Chen Qing//
 10 mírame//
 11 ¿no serás tú// quien vive en un sueño?↑(9»)
 12 Zhou Yu quería a otro hombre
 13 Chen Qing: NO ees cierto//
 14 SÓlo me quería a mí//
 15 TÚ no conocías a Zhou Yu

Conversación 26⁷

1 Chén Qīng: Xiù//
 陈青: 秀
 2 qíshí// wǒ nèige shíhòu bìng bù dǒng Zhōu Yú//
 其实我那个时候并不懂得周渔
 3 wǒ bù xiǎng huíqu(4»)
 我不想回去
 4 Xiù: ¿nǐ bù{ú}shì bǎ{á} wǒ dāngchéng Zhōu Yú le ba?↓//
 秀: 你不是把我当成周渔了吧
 5 wǒ jiàndao Zhōu Yú le(6»)

68 Entre risas.

		我见到周渔了
6	Chén Qīng:	hee/ jǐ{í} z(h)è zài zuòmèng ba!↓ ⁶⁹ ///
	陈青:	呵 你这在做梦吧
7		Zhōu Yú yǐjīng sǐ le///
		周渔已经死了
8		nǐ méi jīhuì jiàn tā(7»)
		你没机会见她
9	Xiù:	Chén Qīng//
	秀:	陈青
10		nǐ kànzhe wǒ//
		你看着我
11		¿nǐ bù{ú}shì měitiān// dōu huó zài mènglǐ ma?↓(9»)
		你不是每天都活在梦里吗
12		Zhōu Yú hái yǒu yī{í}ge nánrén
		周渔还有一个男人
13	Chén Qīng:	BÙ kěnéng//
	陈青:	不可能
14		Zhōu Yú zhǐ ài wǒ yī{í}gè//
		周渔只爱我一个
15		nǐ GĒNběn bù liǎo{á}jiě Zhōu Yú
		你根本不了解周渔

4.4 Análisis de los marcadores

En este apartado estudiaremos los marcadores del discurso *bueno, entonces, oiga, pues, vamos, vaya* y sus formas correspondientes en chino mandarín a través de los ejemplos seleccionados del material presentado anteriormente. Los analizaremos a dos niveles: prosódico y semántico-pragmático.

4.4.1 Nivel prosódico

El análisis prosódico de los marcadores del discurso es muy importante para el

69 Entre risas.

estudio de estos elementos. De hecho, el carácter prosódico de un marcador es uno de los factores determinantes para la función comunicativa de dicho marcador en ciertos contextos. Nuestro análisis se basa en el corpus que tenemos sobre la película mencionada arriba, lo cual conlleva la desventaja de que no hay casos tan abundantes de marcadores como en conversaciones reales. Sin embargo, esto no supone un problema real, pues se trata de un film moderno ambientado en la China contemporánea. En este tipo de películas se suele utilizar un lenguaje muy próximo al habitual en conversaciones normales. Así es posible corroborar todas las características que presentan los marcadores en las conversaciones reales. Además, al contar con actores profesionales se evita el sesgo que puede suponer realizar un experimento en la vida cotidiana. Muchas veces, si no se es cuidadoso y los interlocutores saben o intuyen que están siendo grabados, la conversación registrada no es muy fiel a lo que acontecería en una situación *libre*. Por otra parte, el carácter comparativo es esencial en nuestro trabajo y se antoja imposible reproducir dos situaciones conversacionales idénticas en dos idiomas diferentes que tengan lugar de manera espontánea.

4.4.1.1 Metodología

Hemos empleado el programa *Speech Analyzer 3.0.1* bajo *windows* para los estudios prosódicos de los marcadores. En primer lugar, anotamos algunos datos que proporciona *Speech Analyzer*⁷⁰: la duración, el valor inicial (valor 0), el valor máximo (pico) y el valor final (en Hz) de F0 de cada sílaba de los marcadores para todas las ocurrencias de los marcadores, después sacamos las medias de estos valores para cada marcador. En el corpus se encuentran voces masculinas y femeninas, y así calculamos sus valores medios separadamente. *Anexo I* es una muestra de este proceso.

Una vez obtenidas todas las medias, procedimos a la tarea de estandarización de las curvas de F0 e hicimos los correspondientes gráficos, para lo cual nos servimos del cálculo de semitonos desde el valor inicial⁷¹. En la tabla 4

70 Los casos dudosos los comprobamos con el programa *Praat*.

71 $St = (12/\log_2) * (\log_2[F_1/F_2])$. Donde F_1 y F_2 son las dos frecuencias cuya distancia en semitonos deseamos obtener. Véase Martínez Celdrán (2007).

presentamos los valores medios en Hz y en semitonos (st) de la curva tonal de los marcadores elegidos, cuya representación fonológica se haría según los cuatro modelos básicos (L*+H, L+H*, H*+L, H+L*) más H* y L* de Fernández Planas y Martínez Celdrán (2003) fundamentados en la teoría métrico autosegmental (AM)⁷².

4.4.1.2 Resultados del análisis

En la mayoría de las frases estudiadas, se percibe una pausa delante o después de los marcadores del discurso, de ahí que comprobemos que estas unidades suelen estar delimitadas por una pausa anterior o posterior, y que pueden formar una unidad entonacional independiente [→ § 1.2.3].

En la tabla 4 observamos el bien conocido desplazamiento al alza de la frecuencia en las hablantes femeninas respecto a los hablantes masculinos.

Tabla 4: Valores medios en Hz y en semitonos de cada sílaba de los marcadores del discurso seleccionados para hablantes masculinos y femeninos

Palabras	Sílabas	Duración (sec)	Valor 0 ⁷³ (Hz)/(st)		Valor pico (Hz)/(st)		Valor final ⁷⁴ (Hz)/(st)	
bueno								
(H) ⁷⁵	bue	0,1134	120,2	0	169,6	5,96	148,8	3,70
	no	0,1061	140,3	2,68	151,9	4,05	127,3	0,99
entonces								
(H)	en	0,0976	227,0	0	244,0	1,25	210,4	-1,31
	ton	0,1199	239,0	0,89	248,0	1,53	200,8	-2,12
	ces	0,0805	224,0	-0,23	226,0	-0,08	152,9	-6,84
(M) ⁷⁶	en	0,1130	306,0	0	306,0	0,00	238,0	-4,35

72 Para las aplicaciones de esta teoría al español, véanse el libro de Sosa (1999) y el trabajo de Hualde en Prieto (2003, capítulo 6).

73 Cuando la sílaba empieza por una consonante sorda, el valor 0 que anotamos es el valor inicial de la vocal de dicha sílaba. En los demás casos, es el valor inicial de la sílaba.

74 Cuando la sílaba termina en una consonante sorda, el valor final que anotamos es el valor final de la vocal de dicha sílaba. En los demás casos, es el valor final de la sílaba.

75 Por (H) denotamos a los hablantes masculinos.

76 Por (M) denotamos a las hablantes femeninas.

Palabras	Sílabas	Duración (sec)	Valor 0 (Hz)/(st)		Valor pico (Hz)/(st)		Valor final (Hz)/(st)	
	ton	0,1260	301,0	-0,29	305,0	-0,06	294,0	-0,69
	ces	0,1252	294,0	-0,69	294,0	-0,69	291,0	-0,87
oiga								
(H)	oi	0,1219	108,2	0	115,3	1,10	108,7	0,08
	ga	0,1574	107,7	-0,08	119,0	1,65	108,6	0,06
(M)	oi	0,1285	236,0	0	236,0	0,00	215,3	-1,59
	ga	0,1063	215,3	-1,59	215,3	-1,59	183,3	-4,37
pues								
(H)	pues	0,1585	131,5	0	131,6	0,01	107,0	-3,57
(M)	pues	0,1327	224,9	0	225,0	0,01	196,1	-2,37
vamos								
(H)	va	0,0700	140,6	0	163,9	2,65	158,8	2,11
	mos	0,2200	158,8	2,11	160,3	2,27	137,9	-0,34
(M)	va	0,1495	209,4	0	211,8	0,20	159,6	-4,70
	mos	0,1914	159,6	-4,7	162,2	-4,42	148,6	-5,94
vaya								
(H)	va	0,1322	100,1	0	152,7	7,31	146,9	6,64
	ya	0,1934	146,9	6,64	198,2	11,83	113,0	2,10

A continuación compararemos el marcador *pues* en español y su forma correspondiente en chino mandarín. Siguiendo este ejemplo, se puede hacer el mismo tipo de comparación para otros marcadores.

En nuestro corpus, se encuentran el *pues* comentador y el *pues* comentador con sentido consecutivo (pero no llega a ser conector consecutivo). Para el primero no existe una pausa posterior; para el segundo sí, pero no necesariamente:

- (1) Zhou Yu: fue hace tiempo
Zhang: aah↑/ **pues** ya pintaba muy BIEN (Conversación 2)
- (2) Chen Qing: tengo// fuertes dolores de cabeza
Director: ah/ ¿sí?↑// **pues**/ vaya al médico/// [...] (Conversación 16)
- (3) Zhou Yu: sí↑/// ¿a qué hora vas a salir?↓

Chen Qing: aún no lo sé

Zhou Yu: **pues** no te espero (Conversación 6)

El comentador *pues* en mandarín es *ng* [嗯] con el primer o cuarto tono. Igual que en español, *ng* se sitúa en la posición inicial del miembro que introduce sin estar seguido por pausa, pero suele tener un alargamiento de la consonante. *Ng* con el primer tono a veces indica un proceso de “pensar” del hablante y sirve de relleno para mantener la fluidez del discurso. En este caso, *ng* puede ir en el medio del enunciado [→ § 3.2.2].

Cuando el comentador *pues* tiene sentido consecutivo o cuando sirve de conector consecutivo, su forma correspondiente en mandarín es *nà* [那]⁷⁷. Según Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4100), *pues* como conector consecutivo evita la posición inicial del miembro del discurso en el que se incluye y va seguido de pausa. En mandarín, en cambio, *nà* siempre aparece en la posición inicial sin pausa posterior:

(2) ' Chén Qīng: wǒ/// piāntóuténg

陈青: 我偏头疼

Guǎnzhǎng: ¿piāntóuténg?↑// **nà** qù kànkàn bìng ba// [...]

馆长: 偏头疼 **那**去看看病吧 (Conversación 16')

(3) ' Zhōu Yú: ¿nǐ/// jiābān dào shénme shíhòu?↓

周渔: 你加班到什么时候

Chén Qīng: xiànzài hái bù zhīdào

陈青: 现在还不知道

Zhōu Yú: **nà** wǒ bù děng{é} nǐ le

周渔: **那**我不等你了 (Conversación 6')

Ahora observamos el contorno tonal de *pues*:

⁷⁷ Hablamos del marcador discursivo *nà* [那], no el demostrativo [→ § 3.2.1.2].

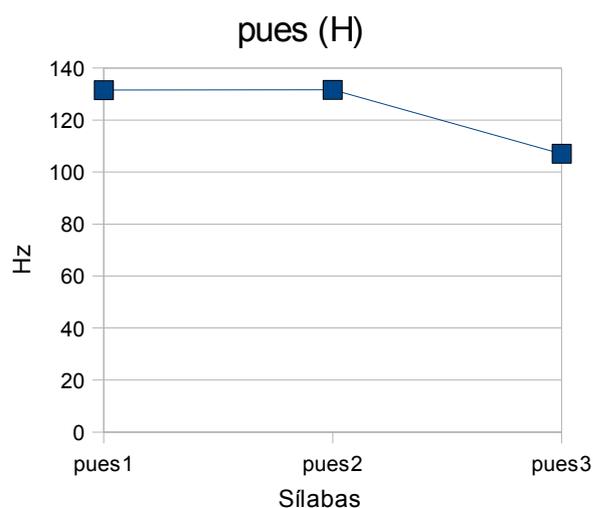


Figura 2: El contorno tonal del marcador del discurso “pues” para hablantes masculinos en nuestro corpus

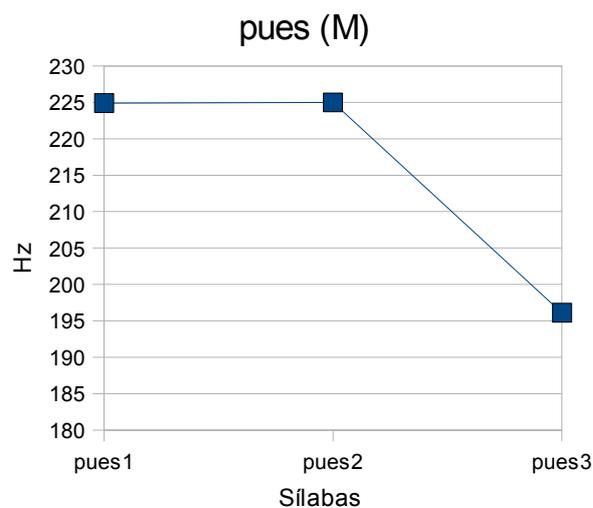


Figura 3: El contorno tonal del marcador del discurso “pues” para hablantes femeninos en nuestro corpus

La representación fonológica de las curvas tonales de la fig. 2 y 3 podría ser H* L%.

Para las curvas tonales de *ng* [嗯] (tono 55 o 51) y *nà* [那] (tono 51), podemos observar la fig. 1, dado que los contornos melódicos de los marcadores en chino

mandarín son básicamente fijos teniendo en cuenta que es una lengua tonal. Los cuatro tonos del mandarín ya están comprobados por los estudiosos y se trata de un criterio universal, por ende la representación fonológica podría ser $\bar{n}g$ (55): H-H⁷⁸, $\grave{n}g$ (51): H-L, y $\grave{n}à$ (51): H-L. Viéndolo en general, estas representaciones tienen rasgos comunes o parecidos a la de *pues*.

Podemos resumir los diferentes aspectos de esta comparación en la siguiente tabla:

Tabla 5: Comparación prosódica de “*pues*” y sus formas correspondientes en chino mandarín

Alargamiento silábico	Pausa posterior	Posición sintáctica	Español	Mandarín	Posición sintáctica	Pausa posterior	Alargamiento silábico
-	-	inicial	pues1 ⁷⁹ (H* L%)	$\grave{n}g$ (H-L)	inicial	-	+
				$\bar{n}g$ (H-H)	Inicial/ medial	-	+
-	+	medial	pues2 ⁸⁰ (H* L%)	$\grave{n}à$ (H-L)	inicial	-	-
-	-/+	inicial	pues 1+2 ⁸¹ (H* L%)	$\grave{n}à$ (H-L)	inicial	-	-

De la misma manera, conseguimos la representación fonológica de: *bueno* (H*+L L%) -- *hǎo* [好] (L-L⁸²), *entonces* (H*+L L%)/(H* H%)(M) – *nà* [那] (H-L), *oiga* (L*+H L%)/(H*+L L%)(M) – *ái/ài/āi* [哎/唉/诶⁸³] (L-H)/(H-L)/(H-

78 En chino mandarín cada sílaba tiene su propio tono y no existe el concepto de “sílabas tónicas”. Sin embargo, cuando una sílaba está seguida por otra que tiene el tono neutro, se puede considerar que la primera es la tónica, de ahí que usemos el asterisco según los casos. Sobre la notación prosódica para mandarín puede consultarse Lee, Li, Lee, Wang y Huo (2007, capítulo 11).

79 Se refiere al *pues* comentador.

80 Se refiere al *pues* como conector consecutivo.

81 Se refiere al *pues* comentador con sentido consecutivo.

82 Según la fig. 1, el tercer tono estándar del chino mandarín corresponde a 214, y la representación fonológica sería L-H. Sin embargo, en la lengua hablada, el sonido se mantiene sobre todo en el rango de 1 – 2, por lo que es un tono bajo. Para más detalles, véase Comité Nacional de Lengua y Escritura (2004).

83 Se pueden usar los tres caracteres para las mismas funciones. Según el *pinyin* estándar la transcripción fonética es *ai*. Sin embargo, es muy frecuente que se pronuncie como *ei* o una vocal entre *ai* y *ei* en la lengua coloquial.

H), *vamos* (H* L%)/(H*+L L%)(M) – *āiya* [哎／唉／诶⁸⁴呀] (H*+L L%) , *vaya* (L*+H L%) -- *ēiyōu* [哎／唉／诶⁸⁵呦] (H*+L L%). Las curvas tonales de los marcadores españoles pueden verse en *Anexo II*.

Según las representaciones fonológicas, la mayoría de las curvas tonales de estos marcadores son parecidas o incluso idénticas en los dos idiomas. Una conclusión podría ser que a pesar de las obvias diferencias tanto en escritura como en pronunciación, los marcadores con la misma función comunicativa en español y en chino mandarín mantienen una entonación parecida o incluso igual en términos generales.

También es necesario destacar que en español el tipo de tonema que predomine (ascendente, descendente o suspensión) se asocia sistemáticamente a ciertos sentidos de los marcadores discursivos. Por ejemplo, *bueno* con un tonema descendente expresa “acuerdo” en relación con la propuesta, mientras que la expresión de “desacuerdo”, por medio de esta partícula, se suele marcar con el tonema de suspensión. El tonema de cadencia acompaña habitualmente a todo marcador que exprese “acuerdo” en el turno de palabra que sirve de réplica a la propuesta incluida en el turno precedente (Martín Zorraquino 1998: 49).

En chino mandarín, este rasgo se refleja en las partículas modales monosilábicas que pueden servir de marcadores discursivos. Estos elementos no tienen el significado conceptual y cambian de tono entre el primero, el segundo y el cuarto según convenga a la comunicación. En estos casos, la entonación del marcador coincide con su tono, puesto que es monosilábico. En el ejemplo (4), *à* [啊] lleva el cuarto tono, que es descendente, por lo cual se trata de una “confirmación” o “acuerdo”. En cambio, el *á* [啊] del ejemplo (5) indica “duda” o “desacuerdo” debido al segundo tono ascendente. Muchas veces está precedido o seguido por una pregunta. En el (6), *ā* [啊] con el primer tono, que es mantenido como la suspensión, refuerza el mandato del imperativo. Sin embargo, si *ā* tiene un alargamiento vocálico, suele servir de relleno discursivo.

84 Véase la nota 83.

85 Véase la nota 83.

- (4) Zhōu Yú: ǐzhēn shuō bù qīngchū a?↓
 周渔: 真说不清楚啊
 Zhāng: à// zhēn shuō bù qīngchū
 张: 啊 真说不清楚 (Conversación 19')
- (5) Zhāng: [...] yě shuō nǐ huà de hěn {é} hǎo§
 张: [...]也说你画得很好
 Lièchēyuán: §ò/ xiànzài shuō hǎo la// á↑/ shàngguí/ [...]// ǐnǐ shuō shénma? ↓// [...]
 列车员: 哦 现在说好啦 啊 上回[...]你说什嘛 (Conversación 1')
- (6) Zhōu Yú: =nǐ xiān chī diǎnr dōng[xi/ ā→]
 周渔: 你先吃点儿东西 啊 (Conversación 8')

Normalmente el cuarto tono (descendente) acompaña a todo marcador (formado por partículas modales monosilábicas) que indique “acuerdo”, “contestación afirmativa” o “confirmación de la información”, como en español; se emplea el segundo (ascendente) para el mismo marcador cuando se quiere expresar “duda”, “desacuerdo” o “sorpresa”. Además de 啊 [à/á], otros ejemplos pueden ser 嗯 [ng/ńg], 哦 [ò/ó], etc. El primer tono no se usa con algunas de estas partículas. Por ejemplo, 哦 no se suele pronunciar *ō*. Ng con este tono expresa o refuerza los sentidos como “toma/aquí está” (con algo en la mano para dárselo al interlocutor) o “mira/allí está” (con un gesto de la cabeza y/o de la mirada indicando hacia lo que llama la atención). El ejemplo (7) muestra el primer caso. Igual que 啊, cuando *ng* tiene el primer tono y un alargamiento silábico, sirve de relleno discursivo.

- (7) Zhōu Yú: ǐZhāng Qiáng!↑/ ng→⁸⁶// ǐcài gòubugòu a?↓
 周渔: 张强 嗯 菜够不够啊 (Conversación 23')

86 Ofreciendo otro plato de comida.

Como afirma Martín Zorraquino (1998: 48), no es fácil sistematizar las relaciones que existen entre los rasgos suprasegmentales y los *sentidos* de los marcadores. El chino mandarín es una lengua tonal, por lo que la gran mayoría de las palabras tienen tonos y significados establecidos. Sin embargo, en cuanto a los marcadores de partículas modales monosilábicas, todavía se requieren estudios para mostrar si existen regularidades entre las propiedades prosódicas y los *matices* que aportan estas unidades. Con todo, la conclusión de esta comparación podría ser que tanto en español como en chino mandarín, los rasgos prosódicos determinan el *sentido* o *matiz* de los marcadores en muchas ocasiones.

4.4.2 Nivel semántico-pragmático

Ahora analizaremos los marcadores españoles y chinos por pares a nivel semántico-pragmático. Para ello, los dividiremos primero en tres grupos: *bueno* – *hǎo* [好]; *entonces* – *nà* [那]⁸⁷; *oiga* – *àì*⁸⁸ [哎], *vamos* – *āiya* [哎呀] y *vaya* – *ēiyōu* [诶呦].

En el primer grupo, *bueno* y *hǎo* son palabras equivalentes en español y en chino mandarín. Las dos son originalmente adjetivos con el significado conceptual “que es agradable”, a través del cual van recibiendo el significado de procesamiento y al final obtienen su función como marcadores.

Como *bueno*, *entonces* del segundo grupo también se va evolucionando de un significado conceptual a uno de procesamiento: de un adverbio temporal a un conector consecutivo hasta simplemente una partícula que sirve de enlace discursivo. En cambio en mandarín, *nà* sólo es una de las equivalencias que corresponden a la segunda función de *entonces*. Las otras dos funciones tienen formas distintas.

Las palabras españolas del tercer grupo, además de ser marcadores, también pueden utilizarse como verbos con sentido conceptual, lo cual es imposible para los marcadores equivalentes en chino mandarín. Éstos están constituidos por

87 Hablamos del marcador discursivo *nà* [那], no el demostrativo [→ § 3.2.1.2].

88 También se puede pronunciar con el primer o segundo tono, depende a veces del hablante mismo, pero principalmente de la función pragmática que ejerza.

partículas modales que carecen de un significado conceptual. En este grupo, analizaremos *oiga* y *ài* [哎] como caso particular.

4.4.2.1 Bueno y *hǎo* [好]

Bueno es un marcador reactivo polifuncional. Como exponen Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4163):

“Esta polifuncionalidad viene determinada por la versatilidad semántica de esta(s) unidad(es), que se desliza(n), en su contenido, desde el ámbito de la aceptación o conformidad en relación con el miembro del discurso al que remiten, hasta indicar la mera recepción del mensaje (el darse por enterado de éste) o el procesamiento de la información, pasando por el valor de marcar el refuerzo positivo de la imagen del hablante para paliar el desacuerdo con el interlocutor.”

Veamos en los siguientes ejemplos cómo *bueno* realiza estas funciones pragmáticas:

- (8) Zhou Yu: verá/ mi novio↑/// escribió este poema para mí/// me
compara con el Xianhu/// él no me mentiría
Zhang: **bueno**/ déjeme ver(5,5») (Conversación 12)
- (9) [...]
- Zhou Yu: si está en tu corazón es real↑ si no/ nunca lo será
Zhang: ooh/ eso/ **bueno**/ sólo hablaba por hablar/ [...]
(Conversación 14)
- (10)Zhang: **buenooo**/// te aseguro que nunca había conocido a nadie
como tú/// eres extraordinaria (Conversación 19)

En el ejemplo (8), *bueno* indica la recepción del mensaje, mientras que en (10) señala la apertura de la conversación. Considerando su carácter reactivo, para abrir una conversación con *bueno*, es necesario el contacto previo entre los hablantes, sea este contacto fruto de su conocimiento personal, o venga

determinado por las reglas sociales, como afirman Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4194). En (9) *bueno* indica el procesamiento de la información y también suaviza la discrepancia con el interlocutor. Según el contexto, Zhou Yu toma en serio lo que le dijo Zhang, pero éste dice que era por diversión. El uso de *bueno* aquí favorece la imagen del hablante y también evita que el interlocutor se quede embarazado. De los tres casos, sólo el primero sería posible para el empleo del marcador *hǎo* en chino mandarín, cuyas funciones también abundan, pero no para paliar la discrepancia con el interlocutor ni iniciar una conversación sin que haya otra previamente. En (9) podría ser *hài* [咳], y en (10), *ài* [哎].

Hablando de las funciones de *hǎo*, conviene presentar las postulaciones de Miracle (1991: 32) sobre este marcador:

“*hao* not only 1) plays a role in the development and closure of commissive/requestive social actions, but also 2) acts as an appreciation of assertions and marks the transition to a new topic or social activity, 3) marks the closure of telephone speaker's turn, functions as a marker of idea management signalling the completion of a prior topic or activity and the transition to another topic or activity.”

Hǎo es una partícula reactiva. Entendemos que es, primero, un marcador de cierre y, secundariamente, de transición, sean cuales sean las funciones concretas que ejerce, por tanto no puede comenzar una conversación desde cero, aunque exista cierto tipo de contacto previo entre los hablantes como para el caso de *bueno*. Este marcador chino siempre finaliza una idea o un tema anterior y frecuentemente conlleva una transición a un tema nuevo o un cambio de turno. *Bueno* también sirve para indicar operaciones constructivas como por ejemplo la conclusión de la conversación, el cambio de tema o de turno.

Ahora bien, veamos otras funciones pragmáticas de *hǎo* y comparémoslas con las de *bueno*.

El punto 1) de Miracle se refiere a la “conformidad” con el interlocutor o el “asentimiento” a mandatos, peticiones, ofrecimientos, sugerencias, invitaciones,

etc., lo cual coincide con la función más destacada de *bueno*. Lo ilustramos a continuación:

(11)A: wǒmen shíyīdiǎn kāishǐ nòng cài, nòng dào shí'èrdiǎn, nǐ māma huílaile

B: **hǎo** (Miracle 1991:33, tonos puestos por la autora)

En este diálogo el hablante A propone que empiecen a hacer la comida de once a doce, que será cuando llegue la madre de B. B utiliza *hǎo* para mostrar que “está de acuerdo” con A o que “acepta la propuesta”. Si sustituimos *hǎo* por *bueno*, tendremos el mismo efecto en español.

Según el punto 2), *hǎo* indica el reconocimiento de la información, es decir, la recepción del mensaje, una función frecuente de *bueno*. Por ende, como hemos dicho anteriormente, en el ejemplo (8), valdrían tanto *bueno* como *hǎo* en el contexto de la conversación. En (12) *hǎo* muestra que Zhang se da por enterado de lo que infiere Zhou Yu en su contestación a su pregunta – “sí, lo he pintado yo”. En español también encajaría *bueno* para esta conversación.

(12)Zhāng: ái↑/// ¿zhèi shì nǐ huà de ba?↓

张: 哎 这是你画的吧

Zhōu Yú: mng

周渔: 嗯

Zhāng: **hǎo**aa/ |zhēn shì bù{ú}cuò a!↓

张: **好**啊 真是不错啊 (Conversación 2')

La función que posee *bueno* de indicar el procesamiento de la información o mantener la continuidad discursiva también se refleja en *hǎo* dentro del turno de un hablante. No obstante, esto sólo ocurre a condición de que la partícula esté para marcar principalmente la compleción de una idea o un tema y luego pasar a otro asunto. Por ejemplo, no puede ejercer el valor rectificativo y autocorrectivo independientemente como *bueno*:

(13) Cuando voy a Nueva York -**bueno**, la verdad es que yo sólo he estado allí una vez-, [...]
(Santos Río 2003: 231)

Para esta frase, no es esperable usar *hǎo* en chino mandarín sino *nèige* [那个] habitualmente [→ § 3.2.1.2]. Sin embargo, podría valer *hǎo*, *zhème shuōba* (*bueno, dicho de otro modo*). En este caso, el valor rectificativo está en *zhème shuōba*, mientras que *hǎo* sirve para terminar lo precedido.

Como hemos expuesto en el análisis prosódico, con los rasgos suprasegmentales adecuados, *bueno* puede señalar el “desacuerdo” o la “desaprobación” en relación con lo que se infiere del discurso previo o de lo que se halla implícito en el contexto de comunicación. En mandarín *hǎo* recurre a dos formas para expresar el “desacuerdo”: primero, se pronuncia con un tonema ascendente como si fuera el segundo tono en vez del tercero o, segundo, le sigue la partícula modal *a* [啊] con un tonema ascendente en ésta⁸⁹, aunque se pronuncie con el tono neutro siendo partícula de final de frase. A veces las dos formas están precedidas por *nà* [那]. Después de marcar el “desacuerdo”, suele aparecer una frase de la que se infiere un desafío al interlocutor:

(14)A: tā shuō nǐ zuò de tài chà

他说你做得太差。

Dice que lo has hecho muy mal.

B: (nà) **hǎo**, ràng tā lái zuò a

(那)好，让他来做啊！

Bueno, pues que lo haga él.

(15)Zhōu Yú: jǐnǐ shuō méiyǒu jiù méiyǒu la!↓

周渔：你说没有就没有啦

Zhāng: jǐnàhǎo!→/ něitiān wǒ péi nǐ yī{í} kuàir qù/ wǒ HUÌHUÌ zhèige Chén Qīng§

89 Normalmente, *hǎo* [好啊] expresa “acuerdo” con un tonema descendente o mantenido.

张: 那**好啊** 哪天我陪你一块儿去 我会会这个陈青

(Conversación 22')

Hǎo se puede combinar con muchas partículas modales, por ejemplo, *hǎo* [好啊], *hǎode* [好的], *hǎoba* [好吧], *hǎole* [好了], *hǎola* [好啦], etc. La función básica de los primeros tres es mostrar “acuerdo” y cerrar el tema, pero tienen diferentes matices. Los últimos dos (de hecho, *la* es una derivación del sonido *le*), además de terminar la conversación, también pueden iniciar una con tal de que los hablantes tengan cierto contacto previo [→ pp.115], y suele estar seguido por un imperativo en forma negativa. Veamos la siguiente frase:

(16)**hǎola**, bié kū le

好啦, 别哭了。

Bueno/venga, no llores.

En resumen, tanto *bueno* como *hǎo* son marcadores reactivos polifuncionales. A nivel semántico-pragmático, tienen muchas funciones parecidas como por ejemplo mostrar la conformidad con el interlocutor, indicar la recepción del mensaje, finalizar y cambiar un tema o turno, entre otras. No obstante, *bueno* tiene un uso más amplio que *hǎo*. El valor de abrir una conversación o el de rectificación que tiene *bueno* se obtienen a través de otros marcadores en lugar de *hǎo* en chino mandarín. Por último, mientras *bueno* cambia de sentido o matiz mediante distintos rasgos prosódicos, *hǎo* lo consigue, sobre todo, por la combinación con diferentes partículas modales, debido a que en una lengua tonal cada sílaba tiene su tono y significado correspondiente y no se suelen cambiar.

4.4.2.2 *Entonces* y *nà* [那]

Hemos mencionado anteriormente que en chino mandarín existen distintas formas para las diferentes funciones de *entonces*. Como adverbio temporal, *entonces* significa “en aquel tiempo, en aquel momento, en el tiempo o momento consabido a que se acaba de aludir o que se va a especificar en el circunstancial correlativo subsiguiente” (Santos Río 2003: 363). Para este caso, su forma

equivalente en chino mandarín es *nà/nèi shíhòu* [那时候] o *dāngshí* [当时], que literalmente significa “aquel tiempo” o “ese momento” y no se trata de marcadores del discurso sino simplemente adverbios que indican tiempo secuencial.

El marcador *entonces* refleja, sobre todo, un cierto sentido de consecuencia, por lo que muchos estudiosos lo llaman “conector consecutivo”; o en otro término, “adverbio causal explicativo” (Santos Río 2003). Veamos los siguientes ejemplos:

(17) Hacía mal tiempo y, **entonces**, no fuimos a la playa.

(18) Revisor: ¿ha perdido algo?↑

Zhang: noo/ de momento no

Revisor: **entonces**/ ¿qué busca?↓ (Conversación 13)

Tanto en (17) como en (18), *entonces* tiene un sentido consecutivo. Es más, en el segundo, el marcador indica un acto ilocutivo de tipo impositivo como mandato, ruego, disposición, pregunta, etc. En (17), la equivalencia de *entonces* en mandarín es *yúshì* [于是] o *suǒyǐ* [所以], mientras que en (18) es *nà* [那], y no es posible intercambiarlos entre ellos, porque el último sólo realiza la función del *entonces* de (18) y siempre empieza un nuevo turno de habla, la cual no tienen *yúshì* y *suǒyǐ*. Además, estos dos suelen estar relacionados con la progresión narrativa. Pueden usarse con el adverbio *jiù* [就] para reforzar la consecuencia:

(17)' *tiānqì bù hǎo, yúshì/suǒyǐ wǒmen jiù méi qù hǎitān*

天气不好, **于是/所以**我们就没去海滩。

(18)' *Lièchēyuán: ¿diū qián la?↓*

列车员: 丢钱啦

Zhāng: méiyǒu méi(y)ou méi(y)ou

张: 没有没有没有

Lièchēyuán: ¿**nà** nǐ {i} zhǎo shénme na?↓

列车员: **那**你找什么呢 (Conversación 13')

El uso del marcador *nà* es muy frecuente en chino mandarín. A veces equivale al *entonces* consecutivo y a veces al *pues* consecutivo [→ § 4.4.1.2]. Ponemos otro ejemplo aquí:

- (19) Zhou Yu: ¿difícil↑ de explicar?↑
Zhang: ahm// no sé explicarlo
Zhou Yu: **entonces**↑ te lo diré yo(5») (Conversación 19)
- (19)' Zhōu Yú: ¿zhēn shuō bù qīngchu a?↓
周渔: 真说不清楚啊
Zhāng: à// zhēn shuō bù qīngchu
张: 啊 真说不清楚
Zhōu Yú: **nà** wǒ{ó} gěi{é} nǐ shuō qīngchu(5») (Conversación 19')

Respecto al *entonces* que sirve de enlace discursivo, según Santos Ríó (2003: 365), se utiliza en la conversación como nexo vagamente ilativo y próximo a la mera función fática. Es lo que es llamado “función textual de continuación” por Romera (2001). En mandarín, para este objetivo fático o de continuación, se emplea *ér* [而] o *ránhòu* [然后] etc. dependiendo de la relación y/o la semántica que exijan las dos partes conectadas, de modo que es obvio que estos nexos no son *vagos* sino que tienen sus matices semánticamente. Por ejemplo, en (19) utilizaríamos *ér*, que expresa un leve sentido adversativo; en (20) usaríamos *ránhòu*, que significa “después”, dado que borrar las cintas es normalmente un paso que se toma después de grabarlas según el conocimiento común.

- (20) Allí por las noches se armaba bastante jaleo. **Entonces** yo soy una persona más bien amante de la tranquilidad y de respetar los derechos de los otros.
[...]
(Santos Ríó 2003: 365)

(21)Es muy fácil [...] que las fuerais grabando enteras. [...] **Entonces** para borrarlas tienen que poner un papelito [...] (Romera 2001: 212)

A veces cuando *entonces* sirve de enlace discursivo también puede tener un matiz consecutivo. En este caso, se podría utilizar *zhèyàng* [这样] en mandarín, que significa “así” literalmente, como en la frase siguiente:

(22)Yo por ejemplo tengo un horario de diez a dos y de cuatro a ocho. [...] **Entonces** más o menos intentamos que la librería no se quede sola a medio día y [...] (Romera 2001: 213)

Tanto Martín Zorraquino y Portolés (1999) como Santos Río (2003) afirman el uso de *entonces* como pregunta ocupando él solo un turno de palabra. Se indica al interlocutor que saque él mismo una consecuencia de lo que ha dicho y a veces con sorpresa. En chino mandarín no será posible utilizar de este modo ninguno de los marcadores mencionados arriba, sino que se recurrirá a cierto tipo de frases, de lo cual no entraremos en detalle aquí.

En conclusión, el marcador *entonces* tiene muchas funciones pragmáticas. Para cada una de ellas se emplean distintas palabras en chino mandarín e incluso frases. Por ejemplo, como adverbio temporal, su equivalencia es *nà/nèi shíhòu* o *dāngshí*, los cuales no se consideran como marcadores del discurso en mandarín; *entonces* como conector consecutivo, corresponde a *yúshì/suǒyǐ* o *nà*; como enlace discursivo vago corresponde a *ér*, *ránhòu*, entre otros. Es necesario destacar que en el caso de nexos vagos, las equivalencias en mandarín no son simplemente enlaces textuales sino que mantienen sus significados desde el punto de vista semántico.

4.4.2.3 *Oiga* y *ài* [哎]⁹⁰

A nivel semántico, *oiga*, como *oye*, viene del verbo *oír*. Como un marcador del discurso, “refleja un proceso de pérdida de su valor significativo y sirve, fundamentalmente, para introducir un miembro del discurso como un conjunto informativo relevante que el hablante desea transmitir al interlocutor.” (Martín

90 Véanse las notas 83 y 88.

Zorraquino y Portolés 1999: 4184). Por añadidura, *oiga* tiene característica interjetiva y vocativa. Básicamente, se usa para llamar la atención del oyente. Puede introducir una gran variedad de miembros discursivos como la asertiva, imperativa e interrogativa. En chino mandarín, *ài* [哎] también tiene estas funciones de *oiga* y se combina con enunciados declarativos, con órdenes, con ruegos, con preguntas, etc. Sin embargo, *ài* es una partícula modal sin un significado conceptual y no sirve como verbo. Solamente se trata de una expresión interjetiva y vocativa, y puede corresponder tanto a *oiga* como a *oye* en español. Veamos a continuación algunos efectos concretos que tiene *oiga* en el discurso.

Con la presencia del marcador *oiga*, el hablante intenta introducirse al ámbito del oyente, lo cual favorece la imagen positiva del primero y el acercamiento hacia el último:

(23)Zhang: [...] **oiga**→/// ¿es porcelana auténtica?↑ (Conversación 2)

Ài funciona de la misma manera que *oiga* en este sentido, sobre todo si se incluye un vocativo afectuoso a continuación:

(24)Zhāng: [...] **ái**↑/ lǎoyéza// ¿kànjian Zhōu Yú le ba?↓§

张: [...] **哎** 老爷子 看见周渔了吧 (Conversación 13')
oye, tío, ¿has visto a Zhou Yu?

Pero, si *oiga* o *ài* recibe un tono agresivo, sirve en cierto modo de advertencia al oyente. Veamos los ejemplos (25) y (26):

(25)Dependiente: *oiga*, que tiene que pagar el libro.

Padre: ¿cómo? ¿qué libro? (El día de la bestia)

(26)Lièchēyuán: [...] ¡èi!↓

列车员: [...] **哎**

Zhāng: ēiyóu/ ¡XIÀ sǐ{ì} wǒ la!↓

张: 诶哟 吓死我啦 (Conversación 13')

En las intervenciones reactivas, *oiga* expresa frecuentemente la protesta o el enfado hacia el interlocutor. *Ài* suele realizar esta función con el segundo tono ascendente. Lo mostramos abajo:

- (27)Revisor: ¿QUÉ ha ocurrido?↓/ ¿EH?↑/ ¿QUÉ ha ocurrido?↓//
 ¿¡por qué ha roto un jarrón tan BIEN decorado!?!↓
- Zhang: **oiga**/→ ¡YO↑ no lo he roto!↓/ ¡sólo quería COMPRARlo!↓

(Conversación 10)

- (28)Lièchēyuán: rénjie xiànzài zhèng ài de sǐqùhuólái na// ZÀishuō(le)/
 rénjie shì LIÁNGjiāfùnǚ
- 列车员: 人家现在正爱得死去活来呢 再说了 人家是良家妇女
- Zhāng: éei↑/ lǎoyéza/ ¿ishénme yìsi a!?!↓// ¡wǒ{ó} ZHǎO de jiù shì
 liángjiāfùnǚ a!↓
- 张: **哎** 老爷子 什么意思啊 我找的就是良家妇女啊

(Conversación 13')

Una explicación para *oye/oiga* en Santos Río (2003: 485) es la siguiente: expresión fática de mero contacto. (*Me acerqué a ella y le dije: “¿Hace una copichuela conmigo, tía?” Pensé que no me iba ni a mirar; pero, oye, va y me contesta sonriendo: “Bueno, ¿por qué no?”*) No hemos encontrado el uso similar de *ài* en nuestro corpus. Sin embargo, sí lo hay en mandarín, en cuyo caso *ai* se suele pronunciar con el segundo tono. Si tradujéramos el ejemplo a chino mandarín, encajaría perfectamente *ài* en lugar de *oye*.

Hasta ahora hemos visto las funciones comunes de *oiga* y *ài*. No obstante, también tienen diferencias. Primero, en español, *oiga* se puede posponer al fragmento del discurso al que remite, pero *ài* habitualmente no se halla en posición final respecto de dicho fragmento. Segundo, *ài* se puede utilizar como indicador de la recepción del mensaje, lo cual es parecido a *bueno*. Es evidente que *oiga* no tiene esta función. En (29), el vendedor de billetes le dice a Zhou Yu

que no sale ningún tren ese día y que puede coger el autobús si tiene prisa. Zhou Yu usa *ài* para señalar que se da por enterada de la información.

(29) Shòupiào: [...] nǐ yàoshi zhāojí a/ kě{é}yǐ qù zuò qìchē

售票员: [...] 你要是着急啊 可以去坐汽车

Zhōu Yú: °(ài)°/ xièxie

周渔: 哎 谢谢 (Conversación 25')

Por último, cuando se habla por teléfono y no se oyen bien los dos hablantes o si se quiere comprobar si el interlocutor escucha, empleamos *oiga* con la entonación interrogativa. En mandarín no se usa *ài* sino *wèi/wéi* [喂] (Véase la Conversación 6'). En otros casos, *wèi* también es una forma correspondiente a *oiga*, pero sólo se limita a la función apelativa.

Resumiendo, *oiga* y *ài* sirven para llamar la atención del oyente e introducir al hablante a la esfera de éste, por lo que favorecen la imagen positiva del hablante. Con tono agresivo, pueden indicar cierta advertencia al interlocutor. Es más, en las intervenciones reactivas expresan frecuentemente la protesta o el enfado. También funcionan como expresión fática de mero contacto. No obstante, son distintos en cuanto a las posibles posiciones sintácticas, a la función de señalar la recepción de información y a su uso en conversaciones telefónicas.

4.5 Aportaciones a la enseñanza y el aprendizaje del español y del chino mandarín

Uno de los objetivos de este estudio comparativo de los marcadores del discurso en español y en chino mandarín es mostrar la importancia del uso correcto de estos elementos en un idioma extranjero, y analizar los posibles errores y estrategias de los estudiantes chinos de español y los españoles de chino mandarín en el uso de algunos marcadores (no necesariamente los que hemos analizado anteriormente) con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de

estos dos idiomas.

4.5.1 Importancia del uso de los marcadores del discurso en un idioma extranjero

Como indica la definición de los marcadores del discurso [→ § 1.1], estas unidades guían las inferencias que se realiza en la comunicación. El uso correcto de ellos, además de expresar ideas claras, cumplen otras dos funciones básicas, sobre todo en la lengua coloquial: mantienen la fluidez del hablante y el contacto comunicativo, o sea, la interacción entre los interlocutores.

El objetivo principal del aprendizaje de un idioma es la comunicación. Como es sabido, la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero consta de cuatro destrezas: comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Hoy día se presta cada vez más atención a la expresión oral y la comprensión auditiva, destrezas imprescindibles para conseguir una comunicación eficaz. El conocimiento de los marcadores del discurso es, sin duda, muy importante para la adquisición de estas destrezas, y constituye un medio esencial para mejorar la competencia comunicativa según lo que entendemos por sus funciones. Si no se emplean los marcadores o si se usan mal en una conversación, se pueden causar malentendidos o la interrupción de la comunicación, sobre todo con los nativos. De hecho, uno siente la necesidad de usar marcadores tanto al hablar en su lengua materna como en una lengua extranjera. Incluso a veces se intentan utilizar los marcadores nativos o los de una lengua más familiar cuando se habla una lengua que no se domina muy bien.

4.5.2 Algunos errores y estrategias en el uso de los marcadores del discurso de los estudiantes chinos y españoles

La lengua materna influye en el aprendizaje de una segunda lengua en general. Una influencia concreta se ve en el uso de los marcadores. Según nuestra experiencia en la enseñanza del español y del chino mandarín como lenguas extranjeras, los principiantes de los dos idiomas tienden a usar los marcadores de

su lengua materna cuando se comunican con gente de su idioma en la lengua meta y a no usar nada con los nativos aunque hagan falta marcadores debido a la falta de conocimiento sobre éstos. En el segundo caso, los alumnos se suelen quedar sin contestar o sin ningún tipo de reacciones durante un tiempo. Se nota más en los estudiantes chinos de español, porque la mayoría de los marcadores coloquiales en chino mandarín son partículas modales sin un significado conceptual, son cortos fonéticamente (monosilábicos o bisilábicos) y se omiten en la comunicación muchas veces, sobre todo al contestar o cuando uno está pensando en lo que va a decir. Por tanto, en el ambiente español, cuando la situación requiere una reacción con cierto tipo de marcadores, los hablantes chinos “no reaccionan” por la carencia del conocimiento sobre los marcadores españoles y por la influencia de los marcadores chinos. Este fenómeno puede durar hasta el nivel intermedio o incluso más tiempo.

Otra estrategia que emplean los alumnos sobre los marcadores es la traducción directa de su lengua materna a la lengua meta, lo cual suele conducir a errores. Por ejemplo, en chino mandarín las conjunciones que indican “causa-consecuencia” o “concesión” suelen aparecer en pares, que son *yīnwei...suǒyǐ* [因为...所以] y *suīrán...dànshì* [虽然...但是] respectivamente. Los alumnos chinos de español los traducen literalmente, cuando la expresión los requiere, por *porque...por eso* y *aunque...pero*, los cuales resultan redundantes, y además en español, la causa introducida por *porque* se halla después de la consecuencia. En estos casos, los alumnos españoles de chino mandarín tienen el problema inverso. Tienden a utilizar sólo uno de cada par sin completar la idea expresada. Otro caso es el uso de *y*. Esta partícula funciona muchas veces como marcador secuencial, especialmente en el lenguaje coloquial. Sirve para mantener el hilo del discurso. Su forma correspondiente en mandarín es la partícula conjuntiva *hé* [和]. Cuando los alumnos españoles necesitan utilizar el marcador *y* hablando chino mandarín, lo sustituye por su equivalencia literal *hé*. Sin embargo, *hé* no puede conectar oraciones (Liu, Pan y Gu 2006: 313) y no se trata de un marcador del discurso. Por ejemplo, para traducir la frase “María se ha ido a Madrid y Juan a Barcelona.” simplemente se omite *y*. Si se pone *hé* en el lugar de *y*, es agramatical. Cuando *y*

lengua están menos estudiadas dado que el interés por el idioma chino era meramente testimonial hasta tiempos muy recientes.

CONCLUSIÓN

En este trabajo, a través de diálogos cinematográficos, hemos realizado un estudio comparativo sobre las características prosódicas y comunicativas de varios marcadores del discurso del lenguaje coloquial en español y en chino mandarín. En concreto, hemos trabajado con *pues* – *ng* [嗯]/ *nà* [那], *bueno* – *hǎo* [好], *entonces* – *nà* [那], *oiga* – *ài* [哎], *vamos* – *āiya* [哎呀] y *vaya* – *ēiyōu* [诶呦]. Nuestro análisis se basa en los estudios previos sobre marcadores discursivos en dichos dos idiomas. Sin embargo, también contiene desarrollos originales, sobre todo en chino mandarín, dados los escasos estudios sobre el tema. Mencionaremos en este sentido el tratamiento de los rasgos prosódicos que se ha efectuado, así como la inclusión de tres marcadores (*ài*, *āiya*, *ēiyōu*) poco tratados en la literatura hasta la fecha. A través de la comparación, hemos obtenido las siguientes conclusiones:

A nivel prosódico, hemos observado que la mayoría de los marcadores en español y en chino mandarín tienen una pausa posterior o anterior. Según las representaciones fonológicas, los marcadores con la misma función comunicativa en los dos idiomas mantienen una entonación parecida o incluso igual en términos generales a pesar de las obvias diferencias tanto en escritura como en pronunciación, algo que parece no ser mera coincidencia sino que probablemente esté relacionado con la psicología o sociología intercultural, lo cual nos abriría otro camino de estudio. Por añadidura, en ambos idiomas, los rasgos prosódicos determinan el *sentido* o *matiz* de los marcadores en muchas ocasiones; y en mandarín, esta característica se nota más en las partículas monosilábicas que tienen funciones como marcadores.

A nivel semántico-pragmático, los marcadores que hemos analizado son polifuncionales tanto en español como en chino mandarín. No obstante, los marcadores en español tienden a tener un uso más amplio que sus equivalencias

en mandarín. En otros términos, un marcador español puede tener varias formas en mandarín según sus funciones.

También hemos destacado la importancia de los marcadores en la enseñanza y el aprendizaje de español y de chino mandarín, por lo que hemos analizado posibles errores y estrategias sobre el uso de marcadores por los estudiantes de ambos idiomas con el fin de mejorar su competencia comunicativa.

Este trabajo comparativo nos conducirá a más posibilidades de estudio en el futuro. A lo largo de la comparación, surgen temas como el de las partículas de final de frase en chino mandarín [→ § 3.4]. De hecho, las características de los marcadores del discurso y su definición probablemente requerirán un estudio más profundo con posterioridad. Destaquemos que las teorías fundamentales sobre este tema se basan mayormente en idiomas indo-europeos. Es un hecho notable que otros estudiosos las apliquen a lenguas radicalmente diferentes sin considerar sus propias características. Posiblemente existan otros fenómenos lingüísticos que puedan constituir marcadores del discurso teniendo en cuenta la gran variedad expresiva de los lenguajes. Algunas preguntas surgen de manera natural: ¿Deberíamos revisar la noción de marcadores? ¿Será posible un concepto universal válido para todos los idiomas? ¿Será relevante tal generalización o estará vacía de contenido? ¿Será necesario establecer clasificaciones diferentes con intersecciones comunes entre distintas familias de idiomas? En todo caso, el campo que se abre parece prometedor.

Otro campo de estudio pudiera radicar en la comparación de las características prosódicas. Intentar conciliar las tendencias analíticas de un idioma con las sintéticas de otro en cuanto a prosodia se refiere, podría resultar de sumo interés.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-Cortés, A. (1999): “Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativos”, en Bosque, I. y Demonte, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*, Tomo 3, Madrid, Espasa, pp. 3993-4050.
- Andrés Toledo, G. (2005): “Uso del Speech Analyzer para la enseñanza de la ortofonía, la fonética y la fonología españolas”, *Revista de Filología*, 23, pp. 293-303.
- Blakemore, D. ([2001] 2006): “Discourse and Relevance Theory” en Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. E. *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford, Blackwell Publishing, pp. 100-118.
- Blakemore, D. (2002): *Relevance and Linguistic Meaning: The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Briz, A. y Grupo Val. Es. Co. (2000): *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel.
- Casado Velarde, M. (1998): “Lingüística del texto y marcadores del discurso” en Martín Zorraquino, M^a A. y Montolío Durán, E. *Los marcadores del discurso: Teoría y análisis*, Madrid, Arco/Libros, pp. 55-70.
- Chafe, W. ([2001] 2006): “The Analysis of Discourse Flow” en Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. E. *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford, Blackwell Publishing, pp.673-687.
- Chang, Charles y Yao, Yao (2007): “Tone Production in Whispered Mandarin”, *ICPhS XVI*, Germany.
- Chen, Zhenyu y Piao, Minxiu (2006): “Discourse Markers 'nikan' and 'wokan' and Realis”, *Yuyanxue*, Vol. 5, Issue 2, <http://www.cnki.com.cn>
- Chen, Kaiju (2002): “A Contrastive Pragmatic Analysis of Discourse End Markers in the Chinese and the English Conversations”, *Xiandaiwaiyu*, Issue 3, <http://scholar.ilib.cn/A-xdwy200203011.html>
- Chen, Yudong (2007): “From Tone to Accent: the Tonal Transfer Strategy for Chinese L2

- learners of Spanish”, *ICPhS XVI*, Germany.
- Comité Nacional de Lengua y Escritura (2004): *Putonghua shuiping ceshi shishi gangyao* [Normativa para el examen de Putonghua], Beijing, Shangwuyinshuguan.
- Cortés, L. y Camacho, M^a M. (2005): *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*, Madrid, Arco/Libros.
- Cortés Moreno, M. y Fang, Shuru (2007): *Español básico para alumnos chinos: Gramática y recursos comunicativos*, Madrid, Santillana.
- Cortés Moreno, M. (2001): “Percepción y adquisición de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes Taiwaneses”, *Estudios de Fonética Experimental*, XI, pp. 89-117.
- Cortés Moreno, M. (2001): “Producción de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes Taiwaneses”, *Estudios de Fonética Experimental* XI, pp. 191-209.
- Dai, Zhaoming (2006): “The Typological Significance of the Chinese Modality Particles”, 39th International Conference on Sino-Tibetan Languages and Linguistics, University of Washington.
- Dorta, J. y Domínguez García, M^a. N. (2003): “Funciones discursivas y prosodia del marcador *entonces*”, *Anuario de Letras*, Vol. 41, pp. 65-84.
- Fernández Planas, A. M. y Martínez Celdrán, E. (2003): “El tono fundamental y la duración: dos aspectos de la taxonomía prosódica en dos modalidades de habla (enunciativa e interrogativa) del español”, *EFE* XII, pp. 165-200.
- Gao, Zengxia (2004): “Ziran kouyu zhong de huayu biaoji 'wanle'” [El marcador discursivo 'wanle' en el discurso natural], *Yuwenyanjiu*, Issue 4, http://engine.cqvip.com/content/h/81803x/2004/000/004/sk46_h2_10934405.pdf
- Gil Fernández, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid, Arco/Libros.
- Hernán Martínez y Domínguez, C. L. (2006): “Análisis prosódico de algunos marcadores discursivos en el habla de Mérida, Venezuela”, *LEA* XXVIII, pp. 247-264.
- Hidalgo Navarro, A. (2006): *Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques*, Madrid, Arco/Libros.

- Hidalgo Navarro, A. (1997): *La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Huang, Borong y Liao, Xudong (2002): *Xiandaihanyu* [El chino moderno], Beijing, Higher Education Press.
- Johnstone, B. ([2001] 2006): “Discourse Analysis and Narrative” en Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. E. *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford, Blackwell Publishing, pp. 635-649.
- Lee, Chin-hue, Li, Haizhou, Lee, Lin-shan, Wang, Ren-hua y Huo, Qiang (2007): *Advances in Chinese Spoken Language Processing*, World Scientific.
- Li, David C. S. y Lee, S. ([2004] 2007): “Bilingualism in East Asia”, en Bhatia, T. K. y Ritchie, W. C. *The Handbook of Bilingualism*, Oxford, Blackwell Publishing, pp. 742-779.
- Liao, Qiuzhong (1986): “Discourse Connectives in Modern Mandarin Chinese”, *Zhongguo Yuwen*, Vol. 6, pp. 413-427.
- Liu, Yonghua y Gao, Jianping (2007): “*Bieshuo* as a Discourse Marker in Natural Colloquialism”, *Yuyan yu fanyi*, Issue 2, <http://scholar.ilib.cn/A-yyyfy200702007.html>
- Liu, Yuehua, Pan, wenyu y Gu Ye (2006): *Shiyong xiandaihanyu yufa* [Gramática práctica del chino moderno], Beijing, Shangwuyinshuguan.
- Llorente Arcocha, M^a T. (1996): *Organizadores de la conversación: Operadores discursivos en español*, Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia Salamanca.
- Lu, Weng-Ying (1990): *Sentence-final Particles as Attitude Markers in Modern Mandarin Chinese*, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Lü, Keqin ([2001] 2007): *Zhongguo gudaiishi* [La historia antigua de China], Shanghai, East China Normal University.
- Malamud Makowski, M. P. (2005): *Discourse Markers in Spanish*, Ann Arbor UMI.
- Marco Martínez, C. (1988): *La categoría de aspecto verbal y su manifestación en la lengua china*, Madrid, Universidad de Complutense.
- Martín Zorraquino, M^a A. y Montolío Durán, E. (1998): *Los marcadores del discurso: Teoría y análisis*, Madrid, Arco/Libros.

- Martín Zorraquino, M^a A. y Portolés, J. (1999): “Los marcadores del discurso”, en Bosque, I. y Demonte, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*, Tomo 3, Madrid, Espasa, pp. 4051-4203.
- Martínez Celdrán, E. (2007): *Análisis espectrográfico de los sonidos del habla*, Barcelona, Ariel.
- Martínez Celdrán, E. y Fernández Planas, A. M. (2007): *Manual de fonética española: Articulaciones y sonidos del español*, Barcelona, Ariel.
- Miracle, W. C. (1991): *Discourse Markers in Mandarin Chinese*, Ph.D. thesis, The Ohio State University.
- Olshtain, E. y Celce-Murcia, M. ([2001] 2006): “Discourse Analysis and Language Teaching” en Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. E. *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford, Blackwell Publishing, pp. 707-724.
- Portolés, J. (1998): *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Prieto, P. (ed.) (2003): *Teorías de la entonación*, Barcelona, Ariel.
- Qu, Chengxi y Li, bin (2004): “Translating Modern Chinese Utterance-Final Particles into English: A Case Study of the Discourse Function of *BA*”, *Waiyuxuekan*, Issue 6, <http://scholar.ilib.cn/Abstract.aspx?A=wyxk200406001>
- Renkema, J. (1999): *Introducción a los estudios sobre el discurso*, Barcelona, Gedisa.
- Romera, M. (2001): *Discourse Functional Units: A Re-examination of Discourse Markers with Particular Reference to Spanish*, University of Southern California.
- Romera, M. y Elordieta, G. (2002): “Características prosódicas de la unidad funcional del discurso *entonces*: implicaciones teóricas”, *ORALIA*, Vol. 5, pp. 247-263.
- Santos Río, L. (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca, Luso-Española de Ediciones.
- Schiffrin, D. ([1987] 1996): *Discourse Markers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. ([2001] 2006): “Discourse Markers: Language, Meaning, and Context” en Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. E. *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford, Blackwell Publishing, pp. 54-75.
- Shih, Chilin (2000): “A Declination Model of Mandarin Chinese”, en Botinis, A. (ed.)

- Intonation: Analysis, Modelling and Technology*, Kluwer Academic Publishers, pp. 243-268.
- Siepmann, D. (2005): *Discourse Markers Across Languages*, London, Routledge.
- Silva-Corvalán, C. (2001): *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington: Georgetown University.
- Sosa, J. M. (1999): *La entonación del español: Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*, Madrid, Cátedra.
- Tracy, K. ([2001] 2006): “Discourse Analysis in Communication” en Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. E. *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford, Blackwell Publishing, pp. 725-749.
- Xu, Jiajin (2005): *The Use of Discourse Markers in Spoken Chinese of Urban Teenagers*, Ph.D. Thesis, Beijing Foreign Studies University.
- Xu, Jiajin (2008): “Discourse Markers in Natural Speech: A Situated Discourse Perspective” (en prensa), *Waiyuxuekan*.
- Wang, Lu (2003): *Boyinyuan zhuchiren xunlian shouce* [Manual de formación de presentadores y locutores], Communication University of China.
- Wang, Yu-Fang y Tsai, Pi-Hua (2005): “Hao in Chinese spoken discourse: relevance and coherence.”, *Language Sciences*, Vol. 27, Issue 2, pp. 215-243.
- Wang, Yu-Fang y Tsai, Pi-Hua (2007): “Textual and contextual contrast connection: A study of Chinese contrastive markers across different text types”, *Journal of Pragmatics*, Vol. 39, Issue 10, pp. 1775-1815.

Anexo I Datos prosódicos de los marcadores del discurso estudiados en español

Palabras	Sílabas	Duración (sec)	Valor 0 ⁹¹ (Hz)	Valor pico (Hz)/ Duración (sec)	Valor final ⁹² (Hz)
bueno					
(T12-5g) ⁹³	bue	0,0757	179,9	94	
	no	0,0308	123,3	132,6/0,0198	109,8
(T14-0g)	bue	0,1105	115,1	126,4/0,0254	88,6
	no	0,1675	88,6	109,6/0,1675	109,6
(T19-0g)	bue	0,1163	125,3	212,7/0,0961	208,9
	no	0,1201	208,9	213,6/0,0116	162,4
V. MEDIOS ⁹⁵					
	bue	0,1134	120,2	169,6/0,0608	148,8
	no	0,1061	140,3	151,9/0,0663	127,3
entonces					
(T13-2g)	en	0,0976	227	244/0,0117	210,4
	ton	0,1199	239	248/0,0180	200,8
	ces	0,0805	224	226/0,0072	152,9
(T19-2g)(M) ⁹⁶	en	0,1130	306	306/0	238
	ton	0,1260	301	305/0,0446	294
	ces	0,1252	294	294/0,0625	291
oiga					
(T1-3g)	oi	0,0843	106,8	113,6/0,0690	111,9

91 Cuando la sílaba empieza por una consonante sorda, el valor 0 que anotamos es el valor inicial de la vocal de dicha sílaba. En los demás casos, es el valor inicial de la sílaba.

92 Cuando la sílaba termina en una consonante sorda, el valor final que anotamos es el valor final de la vocal de dicha sílaba. En los demás casos, es el valor final de la sílaba.

93 Es el nombre del fichero de audio. Se emplea una nomenclatura propia. No afecta el contenido de este trabajo.

94 En caso de que el programa *Speech Analyzer* no capte los datos necesarios, dejamos la casilla en blanco.

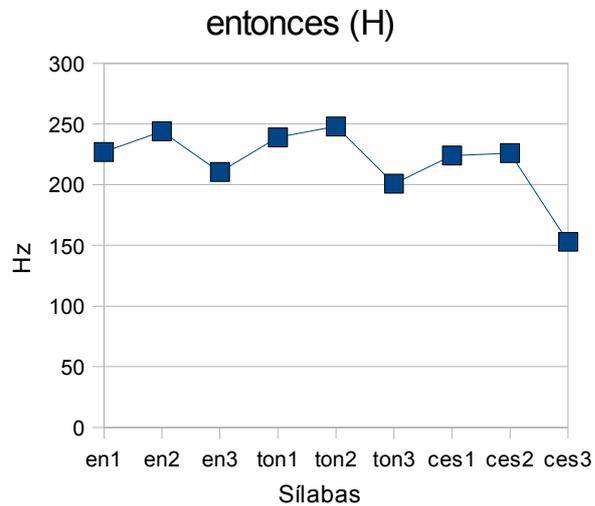
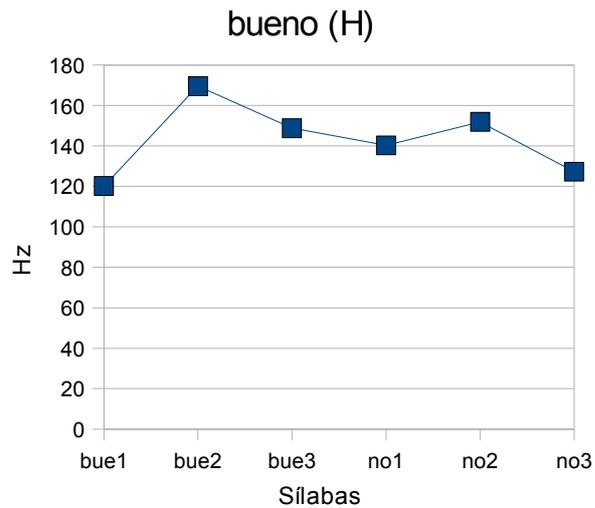
95 Para calcular el valor medio de las sílabas de los marcadores, se utilizan sólo aquellas que cuentan con valores explícitos en todas sus columnas. Además, obtenemos las medias de los hablantes masculinos y femeninos separadamente.

96 Por (M) denotamos a las hablantes femeninas.

Palabras	Sílabas	Duración (sec)	Valor 0 (Hz)	Valor pico (Hz)/ Duración (sec)	Valor final (Hz)
	ga	0,1546	105,3	106,3/0,0668	91,6
(T1-5g)	oi	0,1306	90,2	97/0,1088	89,5
	ga	0,1644	97,5	111,3/0,1315	97,1
(T2-2g)	oi	0,1442	120,1	120,1/0	111,1
	ga	0,2079	111,1	129,6/0,0226	116,7
(T10-1g)	oi	0,1286	115,6	130,3/0,0960	122,2
	ga	0,1028	117	128,9/0,1028	128,9
(T14-3g)(M)	oi	0,1285	236	236/0	215,3
	ga	0,1063	215,3	215,3/0	183,3
V. MEDIOS					
	oi	0,1219	108,2	115,3/0,0913	108,7
	ga	0,1574	107,7	119/0,0809	108,6
pues					
(T2-1g)	pues	0,1920	110,5		
(T4-1g)(M)	pues	0,1430	214,8	214,9/0,0126	185,6
(T6-2g)(M)	pues	0,1224	235	235/0,0069	206,5
(T7-1g)	pues	0,1513	133,8	134,1/0,0131	98,4
(T16-1g)	pues	0,1657	129,1	129,1/0,0174	115,5
V. MEDIOS					
	pues	0,1585	131,5	131,6/0,0153	107,0
V. MEDIOS(M)					
	pues	0,1327	224,9	225/0,0098	196,1
vamos					
(T9-1g)	va	0,0703	60,1	73,7/0,0438	67,5
	mos	0,2245	67,5	68,5/0,1374	58,8
(T14-2g)	va	0,0602	221	254/0,0440	250
	mos	0,2175	250	252/0,0119	216,9
(T14-4g)(M)	va	0,0924	386	452/0,0924	452
	mos	0,2247			
(T22-1g)(M)	va	0,1495	209,4	211,8/0,0040	159,6
	mos	0,1914	159,6	162,2/0,0686	148,6
(T23-2g)	va	0,0820			

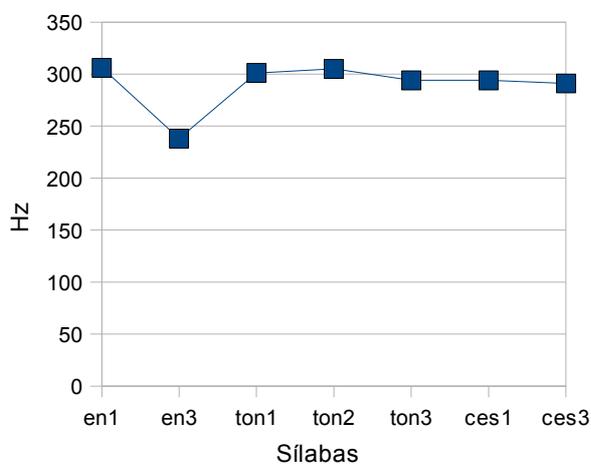
Palabras	Sílabas	Duración (sec)	Valor 0 (Hz)	Valor pico (Hz)/ Duración (sec)	Valor final (Hz)
	mos	0,1298			
V. MEDIOS					
	va	0,0700	140,6	163,9/0,0439	158,8
	mos	0,2200	158,8	160,3/0,0747	137,9
vaya					
(T2-0g)	va	0,1059	84,8	142,4/0,1059	142,4
	ya	0,1378	142,4	227/0,0623	122,2
(T12-6g)	va	0,1666	100,8	184,9/0,1290	167,5
	ya	0,1999	167,5	167,5/0	109,3
(T13-1g)	va	0,1241	114,7	130,9/0,1241	130,9
	ya	0,2425	130,9	200,2/0,0429	107,6
V. MEDIOS					
	va	0,1322	100,1	152,7/0,1197	146,9
	ya	0,1934	146,9	198,2/0,0526	113,0

Anexo II Curvas tonales de los marcadores del discurso estudiados en español⁹⁷

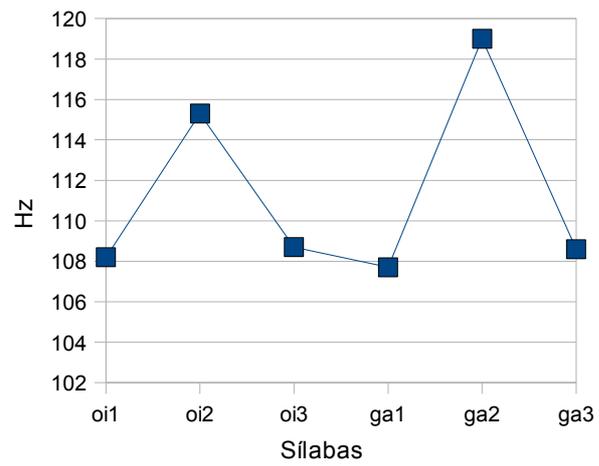


⁹⁷ Cuando el valor pico de una sílaba coincide con el valor inicial o con el valor final de dicha sílaba, omitimos uno de ellos, de modo que el gráfico salga más parecido a lo que sucede en la realidad. Hacemos lo mismo cuando el valor final de una sílaba coincide con el valor inicial de la sílaba siguiente si la sílaba anterior no termina en ni la sílaba posterior empieza por una consonante sorda.

entonces (M)



oiga (H)



oiga (M)

