

ACTAS DEL XIX ENCUENTRO DE PROFESORES DE ESPAÑOL DE ESLOVAQUIA

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte



ACTAS DEL XIX ENCUENTRO DE PROFESORES DE ESPAÑOL DE ESLOVAQUIA



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN ESLOVAQUIA

AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: www.publicacionesoficiales.boe.es

Autores:

Rosario Colomina Moratal
Patricia González Almarcha
Magda Kučerková
Javier Martínez Ruíz
Mária Spišáková
Diana Patricia Varela Cano
Roman Zat'ko

Fermín Domínguez Santana
Carlos González-Espresati García-Medall
Olga Martínez Cancelas
José Luis Sánchez Melgarejo
Bohdan Ulašin
Carmen Yunta Hidalgo

Reseñadores:

Joaquín Támara Espot
Julián Espinosa Calabuig



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio
www.educacion.gob.es

Texto completo de esta obra en versión electrónica:
[http://www.mecd.gob.es/eslovaquia/dms/consejerias-exteriores/eslovaquia/publicaciones/
material-did-ctico/actasxix.pdf](http://www.mecd.gob.es/eslovaquia/dms/consejerias-exteriores/eslovaquia/publicaciones/material-did-ctico/actasxix.pdf)

Edición: Noviembre de 2016

NIPO: 030-16-598-0

ISBN: 978-80-971962-3-3

Maquetación: AnaPress Bratislava

ÍNDICE

	Pág.
PRESENTACIÓN	6
EL CASTILLO INTERIOR DE SANTA TERESA DE JESÚS. EL AYER Y EL HOY DE LA EXPERIENCIA MÍSTICA.....	7
Magda Kučerková	
ENSEÑAR IDIOMAS EN LÍNEA ES FÁCIL, SI SABES CÓMO	17
José Luis Sánchez Melgarejo	
RECURSOS AUDIOVISUALES PARA EL AULA DE ELE	25
Javier Martínez Ruiz	
LA ENSEÑANZA DE DIMINUTIVOS PARA LOS ALUMNOS DE ELE ESLOVACOS.....	36
Carlos González-Espresati García-Medall	
PRESENTACIÓN DEL MANUAL: ŠPANIELČINA – MODERNÁ GRAMATIKA.....	51
Mária Spišiaková	
FORMA DE TRATAMIENTO EN ESPAÑOL DE COLOMBIA.....	61
Diana Patricia Varela Cano	
ALGUNOS COMENTARIOS ACERCA DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LOS SUSTANTIVOS ESPAÑOLES Y ESLOVACOS	77
Bohdan Ulašin	

LA DIALÉCTICA DE LOS ELEMENTOS DEL AGUA Y EL FUEGO EN LA NOVELA DE LA SELVA HISPANOAMERICANA	85
Roman Zafko	
RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS PERIODÍSTICOS A ESTUDIANTES DE ELE	99
Carmen Yunta Hidalgo	
CONOCIENDO A LAS SINSOMBRERO, ARTISTAS OLVIDADAS	115
Rosario Colomina Moratal	
EL APRENDIZAJE DE COLOCACIONES LÉXICAS EN NIVELES SUPERIORES. CON ESPECIAL ATENCIÓN AL CURRÍCULO DE SECCIONES BILINGÜES DE ESLOVAQUIA	
Fermín Domínguez Santana	122
MATEMÁTICAS Y ELE: UN BINOMIO PERFECTO PARA DESCUBRIR LAS CIUDADES INVISIBLES	144
Olga Martínez Cancelas	
ACTITUDES Y MOTIVACIONES DE LOS ALUMNOS QUE HAN ELEGIDO E/LE EN DIVERSOS CONTEXTOS ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES CENTROEUROPEOS: UN TOQUE DE DISTINCIÓN	159
Patricia González Almarcha	

PRESENTACIÓN

En las Actas del XIX Encuentro de profesores de español de Eslovaquia, celebrado los días 26 y 27 de noviembre de 2015 en Bratislava, se recogen las ponencias, intervenciones y conferencias que diversos especialistas presentaron en torno a la didáctica del español como lengua extranjera, la traducción, las diferencias entre el eslovaco y el español, peculiaridades del español americano y otros aspectos de tipo metodológico, literario o cultural que tienen que ver tanto con el hispanismo en Eslovaquia como con aprovechar diversos materiales para la enseñanza del español.

Desde la Agregaduría de Educación damos las gracias al Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Deporte de Eslovaquia por su habitual colaboración en la financiación del Encuentro, e igualmente a la Asociación Eslovaca de Profesores de Español (AESPE) por su activa contribución en el desarrollo académico del mismo; y, cómo no, a la Embajada de España en Eslovaquia por su constante apoyo en todas las actividades que se realizan en el ámbito de la Educación y a todos los profesores de español, destinatarios de estos Encuentros, que nos animan a continuar esta tradición anual.

Bratislava, octubre de 2016

EL CASTILLO INTERIOR DE SANTA TERESA DE JESÚS EL AYER Y EL HOY DE LA EXPERIENCIA MÍSTICA

Magda Kučerková

Facultad de Filosofía, Universidad de Constantino el Filósofo, Nitra

¿Y no es quizás así que el hombre verdaderamente y originariamente intente ser feliz? El pensamiento que sale del taller intelectual y espiritual del psicólogo Viktor E. Frankl anticipa en un lenguaje moderno el hilo conductor de este artículo: la actualidad y vivacidad del mensaje de Santa Teresa de Jesús (1515 – 1582). El carácter de la espiritualidad contemporánea, o si queremos, postmoderna –que se muestra a través de una abundancia de manifestaciones religiosas, como también por un esfuerzo renovado de regresar hacia lo sagrado– nos revela que el deseo de alcanzar la auténtica felicidad le acompaña al hombre perennemente. La sensibilidad religiosa de nuestra época se recrea frente al mundo en un movimiento continuo e imposible de aferrar (llamado líquido por el sociólogo polaco Zygmunt Bauman) que despierta en el hombre la necesidad de estabilidad y serenidad y lo conduce a contemplar la realidad, a pensar en el sentido de su existencia a través de los gestos y rituales simbólicos. En este contexto ubicamos y explicamos el incesante interés por la obra mística de Santa Teresa.

La gran atención que despierta nuestra autora se mostró claramente en el año 2015, cuando celebramos los 500 años de su nacimiento. Solo en su ciudad natal, en Ávila, tuvieron lugar dos grandes congresos internacionales, cuyos nombres demuestran el enorme impacto histórico, cultural y religioso de su personalidad y de su obra a nivel mundial: *Santa Teresa de Jesús, maestra de vida*,¹ organizado en agosto por la Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila en colaboración con otras universidades, y *Teresa de Jesús, patrimonio de la humanidad*, organizado en septiembre por la Orden de los Carmelitas Descalzos y CITES – Universidad de la Mística. El 2015 confirmó a Santa Teresa como un fenómeno espiritual, literario y cultural que sigue

¹ Algunas partes de este artículo fueron presentadas en el mismo congreso en colaboración con M. Režná bajo el título *El castillo interior como topos de la literatura espiritual*, 682–692. Ávila: Servicio de Publicaciones de Universidad Católica de Ávila. Cfr. <http://www.congresosantateresa2015.es/downloads/actasCongreso.pdf>

promoviendo nuevas interpretaciones, desde las “clásicas” hasta aquellas que se plasman en las técnicas de narración audiovisual más modernas (cuyo ejemplo son los *videomapping* realizados en Ávila: *La andariega de Dios*², en la muralla de la ciudad, o *Teresa ilumina Ávila*³, en la fachada de la iglesia-convento de Santa Teresa).

Las vivencias transpersonales de los místicos cristianos, entre los que destaca la santa española, tienen diferente valor literario. No todos los autores se distinguen por la capacidad creativa de expresar su vivencia con el mundo transcendental. La obra de Santa Teresa es uno de los ilustres ejemplos de este talento, con el que enriqueció a la propia literatura española y a la vez contribuyó a la creación de un lenguaje más universal, indispensable para captar la realidad espiritual y su experiencia a través de la creación artística. Sobre dicho aspecto del estilo de la autora llama la atención también Félix Valdés y Valentín-Gamazo, embajador del Reino de España en Eslovaquia, en su discurso de inauguración del congreso *La vía espiritual y sus manifestaciones en la literatura*, que tuvo lugar en mayo 2015 en la Universidad Constantino el Filósofo de Nitra y que incluyó una sección dedicada a la interpretación de la vía espiritual de la santa: “Teresa convierte lo pequeño en grande, lo actual en intemporal y lo personal en universal, por lo que trasciende las fronteras de su tiempo y de España y puede considerarse auténtico patrimonio de la humanidad” (cfr. Kučerková, ed., 2015: 13). Otra sugerente mirada a la aportación de Santa Teresa a lo humano nos la ofrece el preposición general de la Orden de los Carmelitas Descalzos Saverio Cannistrà en un discurso pronunciado durante el acto de la concesión a Santa Teresa de Jesús del título de Doctora Honoris Causa el 3 de agosto de 2015 en Ávila.⁴

Las virtudes teresianas son una escuela de vida no sólo para las comunidades del Carmelo descalzo, sino para todos los creyentes y, por qué no, también para hombres y mujeres de buena voluntad que sepan acercarse a su palabra libres de prejuicios. Una escuela que hemos dado en llamar el *humanismo teresiano*. Piedra angular del mismo, como decía, es el amor. Nos lamentamos muchas veces de las adherencias que, en nuestro tiempo, han desprestigiado un término de tan gran valor; pero no somos originales. Ya Santa Teresa era consciente de que hay muchas formas de entender el

² http://www.congresosantateresa2015.es/video_mapping.htm

³ <https://www.youtube.com/watch?v=PIMxJY-TFug> o <http://www.teresailuminaavila.com/>

⁴ El homenaje fue respaldado por la Universidad Católica de Ávila y por las universidades participantes del Congreso Interuniversitario “Santa Teresa de Jesús, Maestra de Vida”.

amor y no se maravillaba de que no supiésemos qué cosa es amar de veras. [...] La experiencia humana que mejor define el amor al estilo teresiano es la *amistad* y por eso ella la usa con profusión para iluminar lo que ha vivido e invitarnos a vivirlo, incluso en la relación con Dios. La amistad teresiana se caracteriza [...] por la transparencia y la sinceridad, el amor a la verdad y la comprensión de las debilidades de los otros. Basta echar un vistazo a su correspondencia para comprender que, para Santa Teresa, los amigos no son cómplices en el peor sentido del término, sino compañeros en el camino del descubrimiento de la propia verdad, capaces de denunciar los errores y defectos del otro no para condenarlo, sino para enderezar su camino; capaces también de dejar a los otros enderezar el nuestro.

Hablar del camino espiritual personal, de la búsqueda del sentido de la vida, de la reflexión y de los acontecimientos interiores que se le unen es una tarea muy compleja. A menudo nos sentimos incapaces de “compaginar” nuestro idioma con la naturaleza e intensidad de lo que experimentamos. Cuando queremos mediar la realidad interior, el instrumento de comunicación del que disponemos nos parece torpe, poco preciso, hasta insuficiente. Entonces tenemos ocasión de vivir una condición semejante a la de los poetas: ellos también desde la antigüedad están buscando un lenguaje que gracias a su peculiaridad adquiera otra capacidad expresiva, mucho más efectiva en cuanto a la recepción. Por lo tanto, en ciertas situaciones especiales acudimos espontáneamente a expresiones figuradas: el lenguaje metafórico refleja más plenamente, desde el punto de vista expresivo, cualquier realidad, ya que se une a la experiencia humana desde hace mucho tiempo, brota desde las capas más profundas del significado de nuestra conciencia, incluso desde la más profunda, o sea, desde la capa arquetípica. En relación con la escritura mística de Teresa de Jesús y su metáfora inspirada del *Castillo interior*⁵ se pueden percibir precisamente estas fuentes de pensamiento y expresión figurativas, unidas con la imagen del camino espiritual.

A Teresa de Jesús sus superiores le encargaron poner por escrito la experiencia de la realidad espiritual que vivía para compartirla con las hermanas. En ella misma esta experiencia despertaba admiración y, sobre todo, era esencialmente diferente de la idea que de ella hasta entonces había tenido.

⁵ Para indicar las coordenadas de *Castillo interior* uso la abreviación C, el número que antecede a la abreviación señala las moradas, los números que siguen se refieren, respectivamente, al capítulo concreto dentro de ellas y al párrafo dentro de éste (por ej. 7 C 1, 5).

Por lo tanto estaba buscando el mejor modo de expresar el núcleo de la vida espiritual del hombre como lo había conocido por inspiración. En la introducción del primer capítulo de las moradas primeras nos aclara que la imagen del *castillo interior* le vino a la mente de repente, en el momento en que sintió una intensa perplejidad sobre la manera de tratar el encargo: «[...] se me ofreció lo que ahora diré, [...] que es considerar nuestra alma como un castillo todo de un diamante o muy claro cristal, adonde hay muchos aposentos [...]» (1 C 1, 1).

Si consideramos la obra el *Castillo interior o las Moradas* del 1577 en el contexto literario, hallamos los procedimientos artísticos y las peculiaridades lingüísticas de la época. Es imposible, sin embargo, no tener en cuenta la dimensión mística en el manuscrito de Teresa o, dicho con otras palabras, separar en él la posición literaria y la espiritual. Ésta es una característica específica de la experiencia mística como tal: la conciencia de la no captación del misterio revelado en su plenitud semántica estimula la necesidad de un lenguaje que se acerque lo más posible al carácter y a la esencia de dicha experiencia. Se trata de la “poética de lo inexpresable”, en la interpretación de la cual se muestra inevitable tomar en consideración la otredad de la creación verbal de los místicos. Su base es, de hecho, el expresar la vivencia de la presencia transcendental de Dios, de la mirada espiritual dirigida a Él como a la sustancia del ser, que se distancia del todo de la realidad física tal como la percibimos comúnmente. En general, el instrumento clave para expresar la experiencia metafísica es la imagen interior, que se formó en la conciencia del místico durante el estado contemplativo y que él intenta captar del modo más fiel posible para conservar la identidad semántico-axiomática de lo visto (identidad de significados y de valores) (Kučerková – Režná, 2014: 5). La imagen interior es el resultado de la llamada *visión imaginaria*: es una visión hacia el interior, una mirada a través “de los ojos del alma”, a menudo acompañada de una luz efusiva (cfr. 8 C 5, 7). El lenguaje místico que habla de ella no puede ser decodificado literalmente, porque es fundamentalmente figurativo; las imágenes interiores son los paralelos de las imágenes bíblicas o metáforas, metonimias, analogías o símbolos espirituales originales.

La imagen interior del castillo no es signo de la solidez externa, sino interna y, sin duda, se halla entre las imágenes más famosas en el marco de la poética autorial de Teresa. La escritura acerca de esta imagen se edifica sobre el número simbólico de la plenitud: el auto-conocimiento espiritual junto al conocimiento de Dios se expresa por medio de una transición paulatina

a través de las siete moradas sobre siete “niveles de dificultad”, basándose en un principio de gradación. En las últimas séptimas moradas, el alma vive la llamada *visión intelectual* (cfr. 6 C 5, 7; 6 C 4, 4). Las séptimas moradas crean el centro del alma que permanece en una profunda paz pase lo que pase, no lo tocan los acontecimientos externos, ni las penas y angustias interiores. Vale para éste lo que en relación con la simbología del centro afirmó Mircea Eliade (1993: 18-19): el centro es la zona de lo sagrado por excelencia, zona de la realidad absoluta. Hacia él lleva un camino duro, empinado y lleno de peligros, ya que representa el ritual de transición de lo profano a lo sagrado, es decir, de lo efímero e ilusorio a lo real y eterno, de la muerte a la vida, del hombre a la divinidad. Conseguir el centro equivale a la consagración, iniciación; después de una existencia que hasta ayer fue profana e ilusoria, llega una existencia nueva, duradera y eficaz.

La penetración gradual a través de las primeras moradas (desde el nivel espiritual más bajo) hasta el centro (al nivel espiritual más alto) hace entender que la experiencia mística de la vivencia de Dios tiene un carácter dinámico. Como explica Sara Gallardo González, “está edificada sobre el conocimiento de que la vida humana no representa algo estático y cerrado. Al revés, Dios constantemente conduce al hombre a superar sus propios límites [...]. Todo lo que le es propio (la vida, la cultura, las relaciones etc.), es algo dinámico y, por tanto, capaz de enriquecimiento, maduración, profundización. Por esta razón, santa Teresa consideraba señal de ir por buen camino que el alma creciera en su amor al Señor” (2015: 276).

Es evidente que uno de los requisitos de dicho movimiento espiritual es el esfuerzo intencional del hombre motivado por el deseo de “lograr el centro”. El hombre, según la experiencia y la reflexión de Teresa, no tiene que pasar inevitablemente de las moradas de un nivel a las del nivel siguiente en modo continuo, sino que puede moverse libremente y en todas las direcciones; sin embargo, debe aceptar decididamente el hecho de que está emprendiendo un camino, cuyo itinerario no puede prever. Es posible intuir únicamente un cierto grado de subida (este esfuerzo se deduce del clímax que está presente en el texto: la imagen interior se aclara progresivamente, o sea desde las primeras moradas hasta las séptimas).

Evelyn Underhill, a base del estudio del lenguaje de muchos místicos, interpreta a Dios, el centro de la simbología del místico, como estrella brillante o imán del universo: el místico lo capta en distancia, se inclina ante él y lo anhela (2004: 161). En este sentido entendemos los atributos entusiastas que Teresa relaciona con Dios como esencia del centro del castillo

interior: «tan resplandeciente y hermoso, esta perla oriental, este árbol de vida que está plantado en las mismas aguas vivas de la vida» (1 C 2, 1) o «sol resplandeciente que está en el centro del alma» (1 C 2, 3).

El movimiento hacia el centro del castillo lo podemos razonablemente expresar también con la palabra *peregrinaje*. Ella integra el arco dinámico de la búsqueda de Dios, como lo evidencia la historia de la humanidad: implica un anhelo intrínseco, el cambio del pensamiento, la penitencia, la purificación, la intensificación de la vida de la oración (Teresa ve la oración como la puerta entre las moradas, un requisito inevitable para la transición de una morada a otra). La decisión de emprender el camino hacia el centro representa un paso de mucha confianza y se convierte –como ya hemos mencionado– en una experiencia de iniciación. Se nos ofrece la analogía con el “éxodo de la fe” de Abraham; empero la aventura de la experiencia mística no es un viaje al destierro, en un país extranjero, como dicha comparación podría evocar. En su esencia más íntima se revela más bien como el viaje a Canaán o el regreso al comienzo del ser que es para los místicos cristianos un Creador perfecto, amoroso. También en este sentido se puede entender el término *exilio* –cuando con relación al misticismo se aplica como sinónimo del término “viaje” o “peregrinación”– como «un camino hacia fuera, del mundo de las ilusiones al mundo real o trascendente» (Underhill, 2004: 161).

El movimiento figurativo a través del castillo interior se transforma –sobre esta base ontológico-axiomática– en un camino espiritual ennobecedor. Su fuerza motriz es el autoconocimiento. Teresa lo considera (en un modo absolutamente moderno o más bien supratemporal) el requisito del crecimiento espiritual: únicamente el hombre que entendió su esencia natural y conoció sus límites puede anhelar una autotranscendencia, es decir, la superación de los límites de su propia humanidad. Para el místico, que es el que contempla Dios, el autoconocimiento condiciona la visión del centro espiritual: Dios mora en el centro del castillo que es el palacio real que Teresa, como sabemos, compara con un palmito: si el alma quiere llegar a él, es decir, a un núcleo tan sabroso, es necesario eliminar todas las coberturas (1 C 2, 8). Únicamente «[...] mirando su grandeza, acudamos a nuestra bajeza; y mirando su limpieza, veremos nuestra suciedad; considerando su humildad, veremos cuán lejos estamos de ser humildes». (1 C 2, 9)

La imagen literaria del *castillo interior* tiene, como se muestra, una doble validez de significado: no es sólo la captación estática o visual del alma

humana (del alma como un castillo creado de un solo diamante, en el que hay muchos aposentos), sino también la expresión de la dinámica y de la silenciosa dramaticidad del crecimiento espiritual del hombre. Atrae en la fuerza de significado y expresiva de esta imagen literaria, desde el punto de vista receptivo, su capacidad de salir de la lógica linear del lenguaje y vincular (sintética y sinestésicamente) varios significados. Este proceso se conecta con las capas profundas de la conciencia humana, con las imágenes arcaicas o arquetípico-simbólicas que fundan nuestro pensamiento imaginativo. A ellas se superponen por capas otras unidades figurativas y forman complejos de significado, cuyo valor se estabiliza con el paso del tiempo. Estos lugares estabilizados de significado son lo que llamamos *topoi* (en singular *topos*⁶).

El castillo, si lo entendemos como una imagen de la realidad material, evoca una idea de certeza, protección o refugio. Esto se debe a sus altos y robustos muros como también a su ubicación estratégica en una colina u otra zona de difícil acceso. La imagen teresiana del *castillo interior* “desmaterializa” la idea del castillo como objeto histórico y arquitectónico; trabaja “solo” con sus connotaciones de espacio interiormente estructurado, o sea organizado ingeniosamente, por lo tanto no casualmente, de refugio protegido y cerrado, de solidez y estabilidad, de una seguridad plena y significativa del centro. Otra capa connotativa a la que se vincula la imagen teresiana del castillo es la simbología bíblica. También en este pensamiento el símbolo del castillo evoca semánticamente estados o esperanzas del alma muy cercanos: paz, protección y salvación en Dios. En los salmos del Antiguo Testamento, leemos: «¡[...] tiende hacia mí tu oído, date prisa! Sé para mí una roca de refugio, alcázar fuerte que me salve» (Salmo 31).

Desde el punto de vista literario es interesante la acumulación de imágenes simbólicas vinculadas entre sí en un profundo nivel asociativo: roca de refugio, alcázar de salvación. Se basan en la continuidad de la memoria humana y de la experiencia. Por lo tanto, en el momento de su decodificación hay que “descender en sí”, en un lugar de profundidad o lejanía indefinible, pero sentida, y allí percibir las, en una extraña indeterminación o una especie de neblina. La misma Teresa al principio de su obra confiesa explícitamente: «Estando hoy suplicando a nuestro Señor hablase por mí, por que yo no atinaba a cosa que decir ni cómo comenzar a cumplir esta obediencia, se

⁶ Constantes literarias en forma de complejos de fórmulas o motivos y metáforas que se manifiestan repetidamente. Cfr. Curtius, E. R.: *Európska literatura a latinský stredovek* (1998).

me ofreció lo que ahora diré, para comenzar con algún fundamento [...]» (1 C 1, 1). A pesar de todo, las expresiones simbólicas como “portadoras” de significados esenciales para la vida humana las entendemos de una manera especial. Es porque somos capaces –sin darnos cuenta de este proceso– de acercarnos a su *significado*. En otras palabras, logramos percibir el símbolo como una señal de conexión entre la dimensión vertical y horizontal de nuestro ser.

Las imágenes interiorizadas del castillo en algunos lugares son reemplazadas por otros topoi. En la obra de Teresa se encuentran los topoi *torre*, *palacio*, *casa con un secreto y puerta*. Cada uno de ellos amplía el potencial semántico del topos del *castillo*: la torre destaca la conexión de los polos abajo – arriba (lo que ofrece posibles interpretaciones concretizadas: tierra – cielo; hombre – Dios, el inconsciente – el consciente transcendental, etc.) y asocia nobleza y a la vez invencibilidad. El palacio subraya la única, extraordinaria rareza, riqueza y esplendor del castillo interior. La casa con un secreto refuerza sus connotaciones de espacio que oculta o ingeniosamente protege el centro: alcanzarlo presupone esfuerzo y se asocia con un resultado incierto. Otra representación tópica es el símbolo de la puerta que tiene la capacidad de asociar varias situaciones internas (puede conectar algo, abrir, cerrar, separar).

El topos literario del castillo, que en la obra de Teresa expresa también la naturaleza del camino espiritual, es, sin embargo, el más destacable porque se conecta con la percepción humanamente natural y la desarrolla en manifestaciones interpretativas metafísicas. El centro del castillo, donde alberga Dios, Teresa lo compara con el sol resplandeciente y con la fuente. Aquí el agua se vuelve una fuerza vivificante, fuente de toda la alegría que representa la vida eterna. Entre las imágenes teresianas de las moradas del castillo interior hallamos las fuentes que las hacen espiritualmente atractivas: pilares de agua, arroyos, manantiales de agua que brota, que no tiene que afluir desde ninguna parte, fuentes que continúan a llenarse... Ella misma afirma que no encuentra una explicación más adecuada de ciertas cosas espirituales que el agua, que tanto le gusta (cfr. 4 C 2, 2). Los otros topoi crean con el topos del castillo un tejido imaginario de significado a través del cual penetramos en el sentido de todo el esfuerzo de la autora, y, por lo tanto, en el sentido de toda su obra: expresar, desde varios enfoques, por medio de diferentes modos, pero sobre todo de la forma más clara y beneficiosa posible, cómo es vivir una vida inseparablemente ligada con Dios.

El mensaje espiritual y literario de Santa Teresa de Jesús hoy en día sigue siendo atractivo y vital. “Cada época la puede descubrir e interpretar para sí misma siempre de forma nueva, porque su mística es una mística viva, su arte es un arte vivo. Su vida es historia de amor hacia Dios y hacia el hombre, historia de fidelidad hacia ella misma – hacia su propia elección, convicción y valores. [...] Es absolutamente auténtica, el criterio de la verdad es su experiencia concreta, viva. Su obra es una reconstrucción literaria del encuentro con Dios, es voz del alma y corazón en la forma más sublimada de espiritualidad, expresada por medio de una figuración literaria universal y concreta.” (Zbudilová, 2015: 250). Sin embargo, la ambición autorial de Teresa no fue principalmente la de crear un texto valioso desde el punto de vista literario-estético o un texto artísticamente exigente; para ella lo principal fue mediar la sustancia de la realidad espiritual que tuvo la posibilidad de vivir en una manera tan especial.

Referencias bibliográficas

CURTIUS, Ernst Robert. 1998. *Európska literatúra a latinský stredovek*. Trad. de Jiří Pelán, Jiří Stromšík, Irena Zachová. Praha: Triáda.

Discurso del P. Saverio Cannistrà (concesión del Doctorado Honoris Causa a Teresa de Jesús). In <https://delaruecaalapluma.wordpress.com/2015/08/05/discurso-del-p-saverio-cannistra-concesion-del-doctorado-honoris-causa-a-teresa-de-jesus/> [online 24/11/2015].

ELIADE, Mircea. 1993. *Mýtus o věčném návratu. Archetypy a opakování*. Trad. de Eva Streibingerová. Praha: OIKOYMENH.

GALLARDO GONZÁLEZ, Sara. 2015. "Duchovná skúsenosť sv. Terézie ako inšpirácia pre súčasného človeka". In *Duchovná cesta a jej podoby v literatúre*, ed. Magda Kučerková, 276 – 282. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

KUČERKOVÁ, Magda, REŽNÁ, Miroslava. 2014. "Vnútorne obrazy u kresťanských mystikov. Literárno-sémantická charakteristika". In *World Literature Studies*, 6 (23), 1:3 – 20.

KUČERKOVÁ, Magda, REŽNÁ, Miroslava. 2014. Dynamika a topika vnútornej cesty v diele sv. Terézie z Avily. In *Duchovná cesta a jej podoby v literatúre*, ed. Magda Kučerková, 261 – 268. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

KUČERKOVÁ, Magda, ed. 2015. *Duchovná cesta a jej podoby v literatúre*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Príhovor Jeho Excelencie Félixu Valdésu a Valentína-Gamazu, veľvyslanca Španielskeho kráľovstva na Slovensku. In *Duchovná cesta a jej podoby v literatúre*, ed. Magda Kučerková, 11 – 13. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

SANTA TERESA. 2006. *Obras completas*. 14^a edición. Ed. de Tomás Álvarez. Burgos: Monte Carmelo.

UNDERHILL, Evelyn. 2004. *Mystika. Podstata a cesta duchovného vedomia*. Trad. de Jan Frei. Praha: Dybbuk.

ZBUDILOVÁ, Helena. 2015. "Duchovní cesta lásky skrze vnitřní modlitbu (Poselství Terezie z Avily)". In *Duchovná cesta a jej podoby v literatúre*, ed. Magda Kučerková, 242 – 250. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

ENSEÑAR ONLINE ES FÁCIL, SI SABES CÓMO

José Luis Sánchez Melgarejo

City University of Seattle/ Vysoká škola manažmentu v Trenčíne

Abstract

A la hora de enseñar idiomas en línea es crucial conocer y poder dominar las diferentes posibilidades que nos ofrece internet: cursos en línea a distancia, videoconferencias, videocursos o plataformas y aplicaciones para el aprendizaje de idiomas en línea. Si queremos alcanzar altas cuotas de éxito en nuestros cursos de idiomas en línea, debemos conocer el perfil de nuestros alumnos para poder ofrecerles el curso que mejor se adapte a sus necesidades. Además, debemos tener muy presentes aspectos como la nacionalidad, la edad, la motivación, para hacer una correcta elección de contenidos, objetivos, metodología y materiales. Aunque, sin duda, la clave del éxito en los cursos en línea será la adecuada formación del profesorado.

En este artículo vamos a analizar las diferentes opciones que encontramos para la enseñanza de idiomas online ofreciendo pautas para sacar el máximo rendimiento a cada uno de los diferentes métodos que existen en la actualidad. También analizaremos los pasos que debemos seguir para optimizar los cursos en línea y qué acciones debemos evitar para poder triunfar en la enseñanza en línea.

1. Introducción

Antes de comenzar a desmenuzar las diferentes opciones que encontramos para impartir cursos de idiomas en línea, debemos conocer cuáles son las razones de nuestros estudiantes para aprender español con el fin de crear un curso a su medida. En una encuesta realizada a más de 300 estudiantes, éstos han sido los resultados:

- Razones culturales: a un número más que sorprendente de estudiantes de español les gustaría poder leer nuestros clásicos universales en la lengua de Cervantes.
- Razones laborales: cada vez hay más empresas españolas que internacionalizan sus servicios y el mercado sudamericano está aflorando.
- Razones sociales: la principal razón es vivir en un país de habla hispana. Es fácil enamorarse de nuestra cultura, gastronomía, arte, clima, playas...

- Razones personales: tener un hijo medio español, un primo en España o pareja allí puede ser una razón de peso.
- Otras razones: sorprendentemente, y según nuestra encuesta, el principal motivo para estudiar español en Eslovaquia es poder entender las canciones latinas, que tanto gusta cantar y bailar por Centroeuropa.

Una vez que sepamos los motivos e intereses de nuestros estudiantes, debemos comenzar a trabajar en los contenidos, objetivos, metodología y materiales para diseñar un curso de español lo más ajustado posible al perfil de nuestros estudiantes.

La única diferencia en cuanto a la planificación si nos referimos a un curso en línea, será la necesidad de adaptar la metodología de nuestro curso como más adelante mostraremos.

2. Cursos en línea vs cursos presenciales

Generalmente, los cursos en línea no solían gozar de muy buena fama pero esta percepción está cambiando a medida que van mejorando. La verdad es que presentan muchas ventajas y con la formación adecuada, nos pueden dar un rendimiento igual o incluso superior que los cursos presenciales.

Una de las virtudes de estos cursos es, por norma general, su bajo precio que suele ser mucho menor que el precio de los cursos presenciales. Por no mencionar que también nos ahorraremos los gastos de desplazamiento y de materiales, ya que estos te serán proporcionados a través de internet.

Otra de sus grandes ventajas es la posibilidad de realizar el curso cuándo y dónde uno quiera. No tendremos que ajustarnos a ningún tipo de horario, ni tampoco ir a un sitio concreto. La única preocupación será tener una conexión a internet fiable. De este modo, podremos organizarnos como mejor nos convenga, optimizar mejor el tiempo y, sobre todo, nos ayudará a conciliar la vida personal y laboral.

Por otra parte, y al contrario de lo que mayoritariamente se piensa, la atención al alumno es bastante buena. Ya sea mediante correo electrónico, campus virtual, conversaciones a través de la webcam o, en algunos casos, tutorías presenciales, el profesor no tendrá ningún tipo de problemas para resolver todas tus dudas. Atrás quedaron los tiempos donde recibíamos el contenido de los cursos y teníamos que aprenderlo por nuestra cuenta y sin ayuda.

Pasemos a analizar las ventajas y desventajas que nos ofrecen.

2.1 Desventajas y desventajas de la enseñanza en línea.

Los mayores problemas que podemos encontrar en los cursos en línea son los siguientes:

- Pasividad del estudiante: al tratarse de un curso donde el estudiante realiza gran cantidad de actividades de manera autónoma, se tiende bastante a caer en la pasividad. Será tarea del profesor evitar que esto no ocurra.
- Problemas técnicos: quizá el problema más temido, al estar fuera del alcance del profesor.
- Motivación: si motivar a un estudiante en una clase presencial es complejo, lo es mucho más hacerlo si el curso es en línea.
- Menor vínculo maestro-alumno: muchos profesores echan en falta ese contacto personal de las clases presenciales, aunque la videoconferencia nos da otras series de ventajas que más adelante analizaremos.
- Uso de las nuevas tecnologías: el desconocimiento de las nuevas tecnologías, tanto por parte del alumno como del profesor, puede ser nuestro principal enemigo.

En cuanto a las ventajas de la enseñanza en línea, podemos destacar:

- Sin desplazamientos: podemos realizar el curso cómodamente desde casa.
- Sin horarios: nos permite conectarnos a cualquier hora, lo que facilita encontrar el equilibrio entre la vida laboral y personal.
- Económica: al tener menos gastos que los cursos presenciales, su precio es bastante menor.
- Personalizado: cada curso está adaptado a las necesidades de cada estudiante, cosa que no ocurre en los cursos presenciales.
- Contenidos actualizados: las actualizaciones se hacen de manera rápida y sencilla. Es recomendable actualizar los contenidos periódicamente.
- Aprender a aprender: posiblemente la mayor de las ventajas es que en los cursos en línea, se produce un aprendizaje significativo.
- Anonimato: puede parecer extraño pero muchos estudiantes no se sienten seguros de participar oralmente en las clases presenciales. En cambio, al tener una videoconferencia personal con el profesor, se muestran más abiertos y dialogantes.

2.2 Claves para el éxito en la enseñanza en línea

Una vez analizados los pros y contras de los cursos en línea, vamos a enumerar una serie de recomendaciones:

- Definir claramente tanto los objetivos como la temporalización. Además estos objetivos tienen que ser reales y factibles: si los objetivos que nos fijamos no son reales y factibles, estaremos condenados a la frustración y abandono del estudiante.
- Tener un planteamiento didáctico: el alumno debe conocer la programación del curso antes de su comienzo, donde mostraremos objetivos, contenidos, evaluación,...
- Ofrecer un sistema de tutorías: la presencia del profesor para resolver dudas y problemas es fundamental en este tipo de cursos.
- Ofrecer posibilidades de evaluación y seguimiento del proceso formativo: es crucial que el alumno conozca su progresión en el curso.
- Respuesta en el menor tiempo posible: el tiempo de respuesta nunca debe exceder las 48 horas.

2.3 ¿Qué puede ocurrir si fallamos en alguno de los puntos anteriores?

Desafortunadamente, no siempre podemos seguir los consejos mencionados en el anterior apartado y esto puede conllevar:

- Abandono por parte del estudiante.
- Fomentamos la percepción negativa sobre la enseñanza en línea o incluso sobre el idioma que esté aprendiendo.
- Se puede dañar la imagen de la institución / empresa.

2.4 Tareas del profesor

Como comentábamos en la introducción, gran parte del éxito en nuestros cursos en línea depende del buen hacer del profesor.

- Federico Borges (2005) mencionaba cuáles deberían ser las tareas del profesor en los cursos en línea:

Capacitación

- a) Formarse como docente en línea.
- b) Haber realizado al menos un curso como estudiante en línea.

- c) Ayudar al estudiante en la adquisición de estrategias y destrezas adecuadas para la formación en línea.

Comunidad

- d) Fomentar la interacción y colaboración entre sus estudiantes.

Acción docente

- e) Diseñar una carga lectiva y una evaluación adecuadas.
f) Indicar claramente qué se espera del estudiante.
g) Hacer saber el margen de tiempo para responder a dudas y preguntas, y cumplirlo.
h) Mostrarse accesible y cercano. Empatía con el estudiante y su situación.
i) Ser flexible en la medida de lo posible: evitar ser excesivamente rígido.

2.5 Tareas del alumno

Aunque la mayor parte de la responsabilidad del éxito en los cursos en línea recae sobre la labor del profesor, Ruiz, J. A., & del Valle, I. D. (2014) mencionan qué es lo que necesita un estudiante para afrontar los cursos en línea con las máximas garantías:

- Organización: para poder cumplir con el calendario y organizarse bien los períodos de estudio.
- Dominio de las TIC: es necesario dominar las herramientas que uno necesitará para seguir con éxito el curso. No dominar algunas herramientas TIC puede suponer no poder aprovechar bien el curso.
- Actitud: la actitud del estudiante online debe ser activa y participativa en las diferentes tareas que se proponen. La motivación es muy importante para poder seguir bien un curso online.
- Comunicación: es posible que el estudiante deba participar en un fórum o comunicarse con el docente u otros compañeros. Las buenas habilidades comunicativas ayudarán a que estas se realicen con éxito.
- Responsabilidad: la responsabilidad es una virtud de todo estudiante, con la responsabilidad se consiguen los objetivos que uno se propone en una formación.

3. Tipos de cursos en línea

Internet nos ofrece un amplio abanico de posibilidades de cursos en línea. Además de existir cursos con todo tipo de temática, también podemos encontrar diferentes formatos de cursos en línea que aquí nombramos:

- **Cursos online a distancia:** son los cursos más tradicionales, dado que el material de los mismos es principalmente escrito, ya sea en formato powerpoint o en pdf. A su favor tienen que, a diferencia de los cursos audiovisuales, no tenemos que tomar apuntes, porque están incluidos en el propio curso, y que se pueden ser realizados en cualquier momento. En contra, que son los más aburridos.
- **Cursos online en vídeo a distancia, también llamados vídeo cursos:** Estos cursos, que son previamente grabados, montados y subidos a una plataforma (es decir, que no son retransmisiones en directo), suelen dividirse en vídeos de corta duración, por lo que son cómodos y entretenidos. No tenemos que encontrar un momento y un contexto cómodo y apropiado, porque se pueden ver en cualquier sitio donde dispongamos de internet; y también podemos decidir de cuánto será la sesión. En su contra: igual que sucede con los cursos online a distancia, las dudas no pueden solventarse al momento.
- **Cursos online presenciales en vídeo (cursos online retransmitidos en directo).** Son cursos a los que se puede asistir físicamente o a distancia a través de videoconferencia, desde cualquier lugar siempre que se disponga de un ordenador e internet. Estos cursos, si los sigues en su modalidad online, son como estar en una clase real pero sin estar en ella, pudiendo interactuar en directo con el profesor que está dando la lección. En su contra: no nos ofrecen la flexibilidad de los anteriores ya que tenemos que conectarnos a la clase a una hora determinada, aunque esto puede verse como algo a favor, ya que fomenta una rutina y un compromiso.

4. Tipos de plataformas para la enseñanza del español

A la hora de hacer la clasificación de los diferentes tipos de plataformas que nos encontramos para la enseñanza de idiomas, podemos seleccionar los siguientes parámetros:

- Plataformas temáticas: nos permiten realizar cursos sobre temas que nos interesen. En este grupo podríamos destacar las plataformas Lynda, Coursera, Miríada, o Unimooc .
- Plataformas que nos permiten gestionar nuestros propios cursos, como podrían ser Edmodo, Flipped o Canvas. Especialmente fácil en su uso y útil para nuestras clases en la aplicación TeacherKit, aunque de momento solo se encuentra disponible para Mac. ¿Qué herramientas nos ofrecen este tipo de plataformas?
Enviar deberes a los estudiantes
 - Crear calendario
 - Publicar mensajes en el muro
 - Crear grupos de aprendizaje
 - Realizar encuestas a estudiantes
 - Conectarnos con otros profesores
 - Crear bibliotecas digitales
 - Adjuntar vídeos, imágenes o audios
- Plataformas gratuitas o de pago: podemos encontrar plataformas totalmente gratuitas para la enseñanza de idiomas, las cuales ofrecen unos servicios y una calidad excepcionales. También podríamos distinguir si es el profesor el que tiene que pagar por el uso de la plataforma o por el contrario es el alumno.
- Plataformas que nos permiten crear nuestros propios cursos organizados en aulas virtuales. Tendríamos que distinguir si son de código abierto y software libre y las podemos instalar en nuestro propio servidor o si por el contrario debemos crear y alojar dichos cursos en el servidor externo de la plataforma, es decir, en la nube. Entre las de código abierto, destacaríamos la más utilizada por la comunidad docente, Moodle.

5. Conclusión

Las nuevas tecnologías están avanzando a un ritmo tan vertiginoso, que a veces nos da la sensación de que van muy por delante de la formación del profesorado. Para poder tener éxito en la enseñanza de idiomas en línea es fundamental que los docentes conozcan y dominen todos los recursos que nos ofrece internet para poder sacarle el máximo rendimiento posible. De

este modo, las nuevas tecnologías pasarán de ser nuestro mayor enemigo a ser nuestro mejor aliado.

Para optimizar al máximo las nuevas tecnologías, el profesor además de conocer todo el potencial que encontramos en internet, debe de estar convencido de su utilidad, ser capaz de decidir qué herramienta o herramientas serán los más adecuados en los diferentes contextos de aula que nos encontremos, conocer su modo de aplicación y, por último, evaluar su eficacia.

Bibliografía

Borges, Federico (2005): “La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas”. *Digithum* [artículo en línea]. UOC. N.º 7. <http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf>. ISSN 1575-2275

Camacho Pérez, S. (1995): “Formación del profesorado y nuevas tecnologías”. (pp. 413 – 442), Alcoy, Marfil.

De Pablos, J. y Jiménez, J. (1998): *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Barcelona, Cedecs.

Hadley, A. O. (2001): *Teaching Language in Context*, Boston, Heinle & Heinle.

Ruipérez, G. (2003): *Educación virtual y eLearning*. Madrid, Biblioteca Fundación Auna.

Ruiz, J. A., & del Valle, I. D. (2014). “La evaluación de la formación educativa mediante un software especializado”. *Historia y Comunicación Social*, 18, 341 – 352.

“Diferencias entre cursos online y cursos a distancia” (2015): [en línea]: <http://www.educaweb.com/contenidos/educativos/formacion-on-line-distancia/diferencias-online-distancia/>.

“Tipos de plataformas de enseñanza on-line. Introducción al e-learning” *La Nave TIC*. (2015). [artículo en línea]: <http://www.lanavetic.com/tipos-de-plataformas-de-ensenanza-on-line-introduccion-al-e-learning/>.

RECURSOS AUDIOVISUALES PARA EL AULA DE ELE

Javier Martínez Ruiz

Gymnázium Mikuláša Kováča, Banská Bystrica

Introducción

Un recurso didáctico se puede definir como cualquier medio, soporte o vía que facilita la presentación y tratamiento de una serie de contenidos. Hay diferentes tipos de recursos didácticos que podemos clasificar en cuatro grandes bloques:

- a) Material impreso (libros, guías, revistas, prensa, mapas conceptuales...)
- b) Material instrumental (pizarra, tizas, calculadoras, reglas, colección de rocas)
- c) Material de laboratorio (linternas, lupas, microscopios, cuerdas, brújulas)
- d) Material informático y audiovisual (pizarras digitales, proyectores, portátiles, tabletas...)

Los recursos audiovisuales es uno de los tantos recursos didácticos que podemos emplear en el aula para lograr la consecución de los objetivos marcados, y con ello, un buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje entre el profesor y el alumnado de Español como Lengua Extranjera (ELE). En la actualidad, nos encontramos en la sociedad de la información, caracterizada por una sobreabundancia de información. Esto nos obliga a tener que elegir adecuadamente el recurso a utilizar según diferentes parámetros, así como la información que proporcionaremos en nuestras clases para mejorar el aprendizaje de nuestro alumnado. Los recursos didácticos buscan principalmente la práctica y el desarrollo de conocimientos o destrezas comunicativas, estudios sistemáticos siguiendo una metodología o bien una práctica más informal atendiendo a necesidades más concretas como las creadas por los profesores.

Uno de los principales desafíos para el profesor de ELE es la elección de un recurso acorde con las necesidades de sus alumnos, intentando adecuarlo a las mismas, eligiendo el momento adecuado y aplicándolo para reforzar

contenidos gramaticales, léxicos, funcionales o bien culturales, como las unidades didácticas de la mayoría de los libros recogen.

A lo largo de este artículo repasaremos cada uno de los recursos didácticos que se pueden utilizar en el mundo de la enseñanza de ELE, y al final nos centraremos en los recursos audiovisuales, que ubicaremos dentro del apartado de las TICs, ya que la mayoría de materiales (series, películas, canciones, juegos) los obtendremos con la utilización de internet.

Tipos de recursos didácticos en ELE

1. Libros de texto

Sin ninguna duda, el libro de texto es el apoyo fundamental que utiliza el profesor en sus clases, constituyendo el eje central alrededor del cual se desarrolla buena parte de las actividades realizadas en el aula.

Los libros de texto, a pesar de ser el soporte principal de los materiales curriculares, han sido criticados debido al carácter predeterminado de estos recursos impresos desde el punto de vista pedagógico, ya que el profesor puede limitarse a ser una mera llave de paso entre el texto que explica y el alumno a quien enseña, disminuyendo la autonomía e iniciativa de ambos. Desde otro punto de vista, T. Hutchinson y E. Torres (1), lo conciben como «un marco o guía» que ayuda a los estudiantes a organizar su aprendizaje tanto dentro como fuera de clase. Para los profesores, el libro de texto es un material que organiza sucesivamente los diferentes contenidos que tienen que enseñar a lo largo de un curso o nivel, además de determinar una estructura generalizada que le hace más fácil situar el momento de aprendizaje del alumnado. Además, estos lingüistas, afirman que ninguna situación de enseñanza-aprendizaje es completa hasta que tiene su libro de texto relevante por lo que es fundamental ante una posible renovación pedagógica.

Los diferentes libros que podemos encontrar para la enseñanza del español son muy variados desde el punto de vista didáctico. La mayoría explica con claridad y concisión los conceptos más útiles e importantes, y presenta los elementos más relevantes para la práctica de la enseñanza de la lengua española. Todo ello se acompaña de algunos ejercicios y reflexiones, así como de una bibliografía que permitirá al lector profundizar en los asuntos tratados (2).

Para la elección de los libros de texto debemos considerar *la edad, la situación de aprendizaje* (ELE/EL2), si se trata de una *enseñanza general o específica* (comercial) y *el nivel* que viene determinado por el **Marco**

Común Europeo de Referencia para las lenguas (3) y descrito en el **plan curricular del Instituto Cervantes** (4).

Los libros de texto tienen un índice general en el que se especifican las unidades didácticas, así como los contenidos que se desarrollan en cada una de ellas, que van desde gramaticales a culturales, pasando por funcionales y léxicos.

Ejemplo: Expresar duda/ No creo que + subjuntivo/Adjetivos / la familia.

El alumno se familiariza con la estructura en el libro de texto general, y además se puede apoyar en un cuaderno de ejercicios que la mayoría de editoriales publica junto a éste, permitiendo un trabajo más autónomo e individual. En los libros del profesor, además de recogerse diferentes actividades de resumen, síntesis y refuerzo, se hace referencia a diversas metodologías que se pueden usar en el aula en un momento determinado, pudiendo trabajar de manera grupal o individual. En las últimas páginas suelen recogerse las diferentes transcripciones de los diversos audios de las unidades, así como un solucionario de las actividades propuestas.

2. Lecturas graduadas

El término lectura graduada —denominado también lectura simplificada— se refiere a los textos escritos especialmente para niños que aprenden su primera lengua o para aprendientes de segundas lenguas. La dificultad lingüística y el contenido de estos textos están adaptados a diferentes niveles de competencia de los aprendientes. Una lectura graduada utiliza un vocabulario limitado y un conjunto de estructuras gramaticales restringido, y suele ir acompañada de notas léxicas al margen, así como de un glosario o una explicación de las palabras al pie de página, y de una explotación didáctica. Los textos pueden ser originales, o bien adaptaciones de obras literarias según el nivel al que estén dirigidas. A modo de ejemplo, cabe referirse a la página web “*Lecturas paso a paso*” del Instituto Cervantes, o en el currículo desarrollado en las secciones bilingües de Eslovaquia, en el que se podrían usar lecturas graduadas en cuarto y quinto curso de literatura para obras como las de “El Cantar de Mío Cid” o “La Regenta”.

3. Manuales de preparación del DELE

La evaluación es una parte esencial para acreditar la consecución de un determinado nivel de competencia lingüística y por ello hay una gran cantidad

de manuales que ofrecen diferentes materiales que nos permiten practicar la comprensión lectora, la comprensión auditiva y la expresión e interacción escrita y oral para los niveles que van desde el A1 al B2, y también, el uso de la lengua y destrezas integradas en los niveles de C1 y C2. Entre estos manuales podemos citar, para cada uno de los niveles que se preparan en los centros bilingües: *Preparación al Diploma de Español. A1 Editorial Edelsa, El Cronómetro. A2 Editorial Edinumen, ¡Dale al nuevo DELE! B1 Editorial enClave ELE, Prepara y Practica el DELE B2. Editorial Octaedro, Las claves del nuevo DELE C1- Editorial Difusión Centro de Investigación y Publicación de Idiomas y Preparación al diploma de Español. C2. Claves Editorial Edelsa (5).*

4. Material complementario o de consulta

En la enseñanza del español, el recurso de consulta más usado es el diccionario, siendo presentado de diversas maneras. Están los diccionarios bilingües, en los que se escribe la traducción directa de una palabra (el más usado para los niveles más bajos), los monolingües en los que se escribe la definición de la palabra en español o diccionarios específicos de informática, negocios, empresa, etc.

Otros materiales que usamos principalmente en las secciones bilingües son los Atlas en Geografía, los cronogramas en Historia, las enciclopedias a nivel general, los mapas geológicos o geográficos y una gran cantidad de material para practicar la ortografía, las destrezas comunicativas o el uso de la lengua.

5. Juegos

Desde que somos pequeños, el juego ha formado parte de nuestra vida y es ideal como recurso didáctico para lograr motivar a nuestros alumnos y perfeccionar sobre todo diferentes destrezas comunicativas y sociales, integrando a todos los alumnos en el aprendizaje de la lengua española y mejorando además el desarrollo cognitivo junto con el de habilidades motoras e intelectuales.

Hay tantas clases de juegos como de actividades, así hay juegos de movimientos, intelectuales, de imaginación, afectivos, de habilidad, sociales y un largo etcétera, pero en general, podemos dividirlos en dos grandes apartados: libres o imaginativos y regulados o sistemáticos, cuya realización constituye un triunfo. Los juegos, según El Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994:110-112), posibilitan tanto la práctica controlada dentro de

un marco significativo como la práctica libre y la expresión creativa, además de cubrir tanto conocimientos lingüísticos como socioculturales (6).

Las clases serán más dinámicas e interesantes para nuestro alumnado, huyendo durante cierto tiempo del libro y posibilitando la puesta en práctica de la creatividad del profesor, así como de la imaginación del alumnado. Se pueden utilizar en cada uno de los niveles de enseñanza así como en los cursos relativos a las secciones bilingües, posibilitando su evaluación en caso de requerir que sean nuestros propios alumnos los que desarrollen un juego, con unas reglas determinadas y referente a una asignatura centrada en ELE o siendo compartida con materias como la Biología.

6. Recursos interactivos y multimedia: Internet

El rápido avance de la informática y su accesibilidad, tanto física como económica en los centros educativos, es una realidad, proporcionando una fuente inagotable de recursos. Estamos hablando de la gran base de datos por excelencia, del gran difusor de conocimientos de forma instantánea, del mayor entorno informativo del mundo...y todo esto sin salir físicamente del aula o de la casa del alumno, a cualquier hora del día, todos los días del año. Así visto, Internet se presenta como el medio ideal para conseguir una educación global.

Hay diferentes páginas en la red relativas a la enseñanza del español, clasificadas o realizadas de diferente manera, y como ejemplo pondremos a continuación alguna de ellas:

- Generales: *Real Academia española* (Normativa y uso de la lengua)
- Diccionario: *WORDREFERENCE*
- Actividades didácticas: *Revista Tecla*
- Curso de español en línea: *Aula AVE*
- Cursos autónomos: *La ruta de la lengua española*
- Repertorio de recursos: *REDELE y TODOELE*
- Blogs: *A pie de aula*
- Páginas relativas a una materia de español: *Recursos CNICE de Biología*

No hay que olvidar el uso de determinado software, que nos puede ayudar a presentar de una manera más original los contenidos en nuestra clase o ayudarnos en la realización de diferentes cálculos, gráficas o exposiciones.

En este gran grupo, podemos ubicar los recursos audiovisuales ya que nos ayudaremos de internet principalmente para conseguirlos, pero en este artículo los mencionaremos en un apartado propio ya que es el centro principal de nuestro artículo.

7. Recursos audiovisuales

La introducción en el mundo de la enseñanza de los recursos audiovisuales supuso un paso muy importante en el desarrollo de nuevas técnicas pedagógicas. Son instrumentos tecnológicos que presentan la información utilizando sistemas acústicos, ópticos o una combinación de ambos y que, por lo tanto, pueden servir de complemento a los medios de comunicación clásicos de la enseñanza. Los medios audiovisuales potencian el interés, creatividad, retención, y autoaprendizaje en los alumnos, y fueron empleados con mucho éxito en los distintos planes de estudio creados a lo largo del tiempo (7).

Tienen muchas ventajas, por ejemplo el acceso a ellos por parte de los docentes y el alumnado es rápido y sencillo, permite intercambiar diferentes opiniones en diversas actividades, supone un aprendizaje más práctico de lo habitual y determina una actualización continua por parte del profesor para emplearlo en clase. Existen desventajas, como la necesidad de material adecuado en el centro para su proyección y audición o en su caso de una red wifi potente.

Como hemos mencionado en la introducción, es necesario realizar una buena selección de los recursos, atendiendo a la edad, al nivel, a su finalidad (pronunciación, comprensión auditiva o reforzar contenidos culturales) y a la situación de aprendizaje (presencial o a distancia).

7.1 Cine y cortometrajes

Empezamos hablando del cine, el cual es una fuente interminable de material que se puede explotar en cualquier nivel de ELE, posibilitando el tratamiento directo de temas socioculturales. Lo ideal en este caso es realizar una ficha de explotación didáctica en la que vengan recogidos los siguientes parámetros: título, duración, nivel, competencias que se trabajan según el MCER, objetivos de la propuesta didáctica, así como los contenidos a trabajar y la dinámica de trabajo (individual, grupal).

Las propuestas didácticas son múltiples, realizándose tareas antes, durante o con posterioridad al visionado de la película. Un ejemplo sería

trabajar primero con el cartel de la película y el tráiler para generar una idea global al alumnado de la película que van a ver, y a lo largo de su visionado interrumpirlo en varias ocasiones para realizar una lluvia de ideas que permita a nuestros alumnos seguir con eficacia el relato y el argumento de la proyección. Al final, lo mejor es realizar actividades encaminadas al resumen y síntesis de la película. Un ejemplo sería la película GATTACA, que con el tráiler podemos determinar que los protagonistas viajan a un planeta, e identificar la selección genética y la biotecnología como los principales temas que trata. Con el cartel o poster publicitario, nos podemos fijar en la presencia de una escalera en forma de ADN; incluso el propio título son las siglas de las bases nitrogenadas del ADN.

Entre las páginas web que se pueden usar para conseguir materiales cinematográficos destacaremos las siguientes: *Cine ele*, *Todoele* y *Marcoele*. Otra buena opción es utilizar cortometrajes para reducir el tiempo de visionado y no tener que utilizar más de una sesión. Tienen muchas ventajas como que son fáciles de utilizar y su tamaño es pequeño, son originales, tienen una temática muy variada (principalmente social) y gustan al alumnado, aumentando su motivación. Las aplicaciones son diversas: se puede poner un título propio, crear diálogos, narrar historias, describir a los personajes, etc. Como proyecto propio, podemos mezclar diferentes recursos y crear nuestras propias proyecciones: por ejemplo, partiendo de un cuento navideño ruso muy típico en Eslovaquia (MRAZÍK), se podría traducir, elegir un escenario, repartir los papeles entre los alumnos e interpretarlo.

7.2 Series y documentales

Los documentales son ideales a la hora de usarse en nuestra clase de ELE, ya que tienen un ritmo lento y pausado, son fáciles de entender, moldeables en el tiempo, la pronunciación es alta y clara, aparece vocabulario específico de un tema determinado, con temática variada e ideal en las secciones bilingües para las asignaturas de Biología, Química, Matemáticas y Física. De la misma manera, las series nos permiten tratar ámbitos lingüísticos reales, un lenguaje nativo, estudiar aspectos no verbales de la lengua y sentir un ambiente real.

Entre los ejemplos mencionados, citar la serie *“Aquí no hay quien viva”*, en la que podemos encontrar capítulos humorísticos cuando hablan de ecuaciones matemáticas o lógica, siendo ideal para introducir este tema en Matemáticas, o bien el capítulo de la serie de *“Los Simpson”*, en el que

Homer evoluciona hasta la actualidad, realizando un viaje a lo largo de la historia, siendo un material ideal para introducir el tema de la evolución de los seres vivos en Biología. Mencionar, cómo no, series históricas o literarias que se pueden ver en la página de RTVE, como “*Carlos V*” (con desarrollos didácticos en la propia web) o “*La Regenta*”.

7.3 Videoclips, radio y música

Utilizar canciones o videoclips en el aula de ELE es una forma de aprovechar el potencial lingüístico y motivador que poseen (8). No se requiere un equipamiento caro y se pueden utilizar canciones de todo tipo para diversos tipos de alumnos. Es de destacar el efecto que las canciones provocan en los alumnos, ya que a cada uno le evocarán recuerdos o ideas diversas. Otra ventaja es que las canciones ayudan a relajar el ambiente de la clase mediante la música y también romperá la monotonía general que supone el uso continuo de los libros de texto.

Las canciones son fáciles de recordar y en muchas ocasiones, sobre todo el estribillo, son pegadizas e inconscientemente las repetimos a lo largo del día, fomentando la adquisición de nuevo léxico y de estructuras gramaticales.

En este trabajo, enumeramos diferentes recursos que utilizan el audio como medio de aprendizaje. Todos se complementan con fichas de explotación didáctica. Podemos utilizar por ejemplo:

- *Voces hispánicas*: ideal para el estudio de la variación geográfica del español en España (9 y 10). Nos permite comparar fonética, morfosintaxis y léxico (Ejemplo: canario y andaluz).
- *Refranero multilingüe* (11): contiene una selección de proverbs españolas populares, principalmente refranes y frases proverbiales, con su correspondencia en varias lenguas (alemán, catalán, francés, gallego, griego antiguo, griego moderno, inglés, italiano, polaco, portugués, rumano, ruso y vasco).
- *Ivoox*: descarga directa de numerosos audios culturales, científicos, históricos, sociales e incluso de noticias españolas.
- *Radio Praha*: noticias de la República Checa en español, de esta manera podemos acercar nuestro idioma al país en el que estamos realizando nuestra enseñanza, (interculturalidad).

- *Creaciones propias*: proyectos entre nuestros alumnos creando audiolibros (imágenes o fotos expuestas con audio) o canciones temáticas.
- *Explotación de canciones*: normalmente se utilizan canciones que nos proporcionan el aprendizaje de determinados contenidos específicos de una unidad didáctica, y para ello se utiliza la letra de la canción con diferentes huecos o actividades que evocan esa letra (Ejemplo: “La puerta de Alcalá” de Ana Belén y Víctor Manuel, usada para estudiar el pretérito y el infinitivo o bien para niveles superiores de las secciones bilingües, al estudiar diferentes hechos históricos que se exponen en la misma).

7.4 Aplicaciones móviles

En los últimos años el móvil ha ido evolucionando de manera increíble. Ahora llamar y mandar mensajes están en un segundo plano, y en cambio la mensajería instantánea, el uso de la web y aplicaciones diversas inundan nuestros teléfonos. La mayoría de nuestros alumnos lo llevan encima las 24 horas, y eso nos permite idear diferentes maneras para convertirlo en un recurso didáctico eficaz con la utilización de diferentes programas que nos permitan divulgar nuestra lengua. Las posibles aplicaciones didácticas supondrán un nivel más motivador que cualquiera de los recursos mencionados anteriormente porque es un medio que dominan perfectamente, es rápido y sencillo, y permite una comunicación global y una rápida acción y respuesta.

A lo largo de esta sesión señalamos diferentes aplicaciones didácticas que se pueden usar tanto en ELE como en las secciones bilingües de Eslovaquia. A continuación se recogen algunas de sus principales características:

- *DesafíoÑ*: proyecto educativo que pretende acercar uno de nuestros más grandes patrimonios, la lengua española, tanto a sus hablantes nativos como a aquellos que la aprenden como lengua extranjera. Fusiona educación con nuevas tecnologías, con el objetivo de rentabilizar en la mayor medida posible el más que habitual uso que todos –los jóvenes, fundamentalmente– hacemos de los teléfonos inteligentes, tabletas, PC, etcétera.
- *Kolobee*: es una aplicación de divulgación cuyo principal objetivo es llevar el conocimiento de la Historia a todas las personas de forma sencilla y entendible.

- *Provincias de España*: Juego educativo para aprender las provincias y comunidades autónomas de España. Tiene varios niveles de dificultad y un modo de juego sólo para estudiar.
- *Lector códigos QR*: Podemos usarlo para crear diferentes materiales didácticos y hacer por ejemplo, gymkanas en el instituto, ya que llevan información de todo tipo: por ejemplo, de publicidad, campañas de marketing, merchandising, papelería corporativa (tarjetas de visita, catálogos), internet, web, blogs, etc.

Conclusión

Los recursos didácticos son esenciales para facilitar el aprendizaje, de una forma óptima, de una nueva lengua como el español, mejorando la adquisición de determinados contenidos por parte de nuestro alumnado. Disponemos de una gran cantidad de materiales, por lo que tenemos que ser realistas, y utilizar aquellos que sean mejores para la consecución de nuestros objetivos, atendiendo al nivel y a la preparación de nuestros estudiantes. Además, a lo largo de este artículo, hemos podido observar el avance de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad siendo necesario que los profesores se actualicen continuamente para aplicarlas de manera eficaz en el aula, y así tener una vía más motivadora en la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

Bibliografía

Hutchinson, T. y Torres, E. (1994). "The textbook as agent of change". *ELT Journal*, 8/4, pp. 315 – 328.

<http://lenguaparainmigrantes.blogspot.sk/2008/04/libros-de-texto-y-materiales-diversos.html>

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

http://dele.cervantes.es/informacion/profesores_espanol/publicaciones.html

"El juego en la enseñanza de ELE". María José Labrador Piquer. *Revista Glosas Didácticas*.

<http://blogs.uji.es/bibliotecauji/los-materiales-audiovisuales-en-la-enseñanza-y-el-aprendizaje/>

"Las canciones en la clase de español como lengua extranjera". Beatriz Rodríguez López. ASELE. *Actas XVI* (2005).

http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/

Varela Cano Diana Patricia: (2014) "El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la clase de ELE". In *Ingua, cultura y media*, Roma, ARASNE pág. 575 – 587.

<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>

LA ENSEÑANZA DE LOS DIMINUTIVOS A LOS ALUMNOS DE ELE DE ESLOVAQUIA

Carlos González-Espresati

Universidad de Valladolid/Gymnázium bilingválne, Žilina

1. Enseñar el diminutivo de manera aplicada

Existen algunas aproximaciones contrastivas al estudio de los diminutivos del español y del eslovaco que pueden ayudar a los estudiantes eslovacos a comprender la compleja naturaleza del diminutivo español, Spišiaková (2005–2006). Sin embargo, es preciso ofrecer algunos materiales que permitan practicar su empleo en el aula. En este trabajo pretendemos ofrecer algunas propuestas prácticas sobre el diminutivo del español dirigidas a los alumnos eslovacos de español como lengua extranjera para que puedan ser capaces no solo de captar su sentido sino también de reproducirlo con efectividad.

Si observamos los materiales que existen para llevar a cabo la enseñanza o el aprendizaje de este fenómeno tanto en los libros de texto como en la red percibimos rápidamente las limitaciones de su enfoque. Los alumnos de los primeros niveles solo pueden aprender correctamente las reglas de formación y asimilar que el diminutivo es un elemento que disminuye la dimensión habitual o prototípica de un objeto. Así pues una *casita* es una *casa* más pequeña de lo que se consideraría una *casa* prototípica en un contexto hispanoparlante dado. El siguiente material ofrece una muestra de lo limitado de estos materiales:

<https://www.youtube.com/watch?v=TzpajEXXe1E>

A primera vista los sufijos diminutivos parecen sufijos que meramente establecen la dimensión relativa de un objeto en relación con el tamaño habitual de ese objeto. Sin embargo, el número de ocasiones en las que un hablante de español emplea el diminutivo para transmitir de manera particular una información sobre la dimensión objetiva de los objetos es muy escaso. Los empleos del diminutivo son de una naturaleza más bien subjetiva de modo que lo que es susceptible de ser disminuido para un individuo puede no serlo para otro. Esto es así porque el hablante utiliza este sufijo para realizar

una evaluación subjetiva de la realidad objetiva. A partir de aquí no resulta sorprendente que la evaluación sobre el tamaño de las cosas trascienda el ámbito de lo puramente dimensional para llegar a funcionar como un juicio de valor del elemento disminuido, o de su realidad circundante. En español, la principal función del diminutivo consiste precisamente en evaluar un objeto o situación como positiva o negativa, como afectiva o despectiva.

El profesor de ELE debe elaborar materiales para lograr enseñar el funcionamiento de este mecanismo evaluativo. En este trabajo intentaremos proponer una serie de estrategias de enseñanzas del diminutivo que respondan a un modelo que considere sus diversas funciones de manera integrada. El principal obstáculo de lo que afirmamos se encuentra en la notable diversidad de los mismos. Esta diversidad es particularmente evidente en el empleo de los diminutivos en el español de América en el que en apariencia sus empleos, como veremos en el siguiente material del español colombiano, responden a una naturaleza muy íntima y afectiva:

<https://www.youtube.com/watch?v=EFuzriiYX7Q>

El diminutivo, según el vídeo, podría estar relacionado con campos relativamente fáciles de definir como el ámbito de la afectividad o la intimidad. Las mismas apariencias que nos hicieron juzgar el sufijo diminutivo como un mero índice de lo dimensional pueden confundirnos nuevamente y sugerir que es un mero índice del afecto.

En el material seleccionado más arriba también hemos visto evidentes zonas de indefinición en el empleo del sufijo como el caso de *ahora*, *ahorita*, *ahoritica* y *ahorititica*, que conducen a graciosas confusiones entre los propios hablantes de español de distintos dialectos incluso del mismo país. También se sugiere una interesante conexión entre su empleo y un hipotético complejo de inferioridad de los hablantes colombianos. El material visual que aportamos a continuación sirve para constatar la ambigüedad y complejidad de la que venimos largamente hablando. Los peligros del incorrecto empleo de este sufijo son evidentes dado que su naturaleza afectiva o atenuadora está incluso vinculada al tabú cultural y puede favorecer algún tipo de desprecio o de ironía hacia nuestro interlocutor:

https://www.youtube.com/watch?v=Y_-prghiZQc

Los materiales visuales nos pueden ayudar en la enseñanza del funcionamiento del sufijo y de todas sus funciones en el aula de ELE. Además, para poder dar cuenta de todas estas funciones de manera ordenada vamos a necesitar una propuesta metodológica sobre lo que es el diminutivo que vaya

más allá de lo puramente dimensional o incluso de lo meramente afectivo. Esta propuesta debería hacerse desde una perspectiva morfopragmática.

2. Un marco teórico adecuado: la morfopragmática

El estudio y la enseñanza tradicional del diminutivo en el aula de ELE no podía ser completo porque atendía particularmente a su aspecto morfológico y a uno solo de sus valores semánticos, la disminución dimensional. En contraste con esta concepción teórica y también práctica, consideramos que todo estudio teórico o aplicado del diminutivo y sus funciones debe llevarse a cabo desde el ámbito de la morfopragmática, disciplina que estudia los tipos de implicaciones pragmáticas que generan las reglas de la morfología. Por tanto, la morfopragmática se encuentra en la intersección o en la integración de los campos morfológico y pragmático. Para Dressler y Barbaresi, (1994:153) el objetivo de la morfopragmática en los estudios sobre el diminutivo debe consistir en imponer restricciones pragmáticas a su empleo en las diferentes situaciones de habla fijadas, para encontrar así los mecanismos y las estrategias regulares empleadas en la creación de efectos pragmáticos. Este proceso equivale a recorrer un camino en sentido inverso desde el sentido y significado pleno del diminutivo hacia los mecanismos formales y semántico-pragmáticos que lo han hecho posible. A lo largo de este camino nos encontraremos con problemas para desambiguar este significado. Los ejercicios aplicados que pueden ayudar a desentrañar los valores del diminutivo para los alumnos de ELE deben estar basados, precisamente, en estos problemas.

Para lograr describir y clasificar estos problemas hemos recurrido a un enfoque pragmático y cultural que, por un lado recoge las reglas de formación de palabras que son operativas en la formación de diminutivos y, por otro, echa mano de diversas herramientas proporcionadas por la teoría pragmática como la *Teoría intencional del Significado* (Grice, 1957); *El Principio de Cooperación y las Máximas de Cortesía* (Grice, 1975); la *Teoría de los Actos de Habla* (Searle, 1969); el concepto de *imagen* de Brown & Levinson (1978) o la *Teoría de la Relevancia* (Sperber & Wilson, 1986). Este modelo nos permite elaborar una nueva definición (González-Espresati, 2015) de lo que son los diminutivos:

El diminutivo es un mecanismo morfológico que posee estructuras de formación paralelas para la expresión del concepto de pequeñez y para la expresión de valores pragmáticos que implican la postura del hablan-

te hacia lo dicho. La conexión de ambas estructuras es posible gracias a determinadas funciones interrelacionadas puesto que al evaluar la dimensión de nuestro entorno hacemos un juicio de valor sobre cómo lo percibimos.

Esta nueva definición es mucho más abarcadora que la que simplemente refiere que un diminutivo disminuye el tamaño de la base a la que se afija. Nuestro modelo de enseñanza debe atender a las nuevas realidades incluidas en esta definición. En los próximos epígrafes, presentamos una propuesta sobre los ámbitos en los que se deberían desarrollar los ejercicios de enseñanza del diminutivo del español para extranjeros y un conjunto de ejercicios basados en la misma.

3. Ámbitos de desarrollo en la enseñanza del diminutivo del español

3.1. Ejercicios dirigidos a la práctica del ámbito pragmático

Los ejercicios que vamos a desarrollar deben estar encaminados, por ejemplo, hacia la comprensión de la intención comunicativa del hablante, hacia la identificación de los actos de habla y del poder de los sufijos para afectar a su fuerza ilocutiva. En estas pesquisas debemos tener en cuenta el sexo, la edad, el nivel sociocultural y las relaciones de poder existentes entre los interlocutores. Así pues, nuestras propuestas van a considerar la naturaleza colaborativa del lenguaje en general y de los diminutivos en particular. De una manera más específica debemos atender a la forma en la que los contextos lingüísticos en los que aparecen estos sufijos se van desarrollando y modificando a lo largo de la conversación, y en cómo los hablantes deben ser capaces de interpretarlos para seleccionar cuáles son sus funciones más plausibles en cada situación. Según nuestros datos, las funciones mayoritarias de los diminutivos empleados por los hablantes de español están encaminadas principalmente a la colaboración. Existen también empleos no colaborativos y empleos al margen de la negociación del significado que intensifican o atenúan el contenido de lo dicho.

3.2. Ejercicios dirigidos al conocimiento de las restricciones de aplicación

La relación entre las funciones del diminutivo y la pragmática tiene muchas veces que ver con la posibilidad de construirlos o no. Los estudios tradicionales sobre los diminutivos han venido recogiendo las restricciones de

aplicación de algunos sufijos por motivos de homonimia o cacofonía. Sin embargo, es preciso diseñar ejercicios que enseñen a los alumnos de qué manera las restricciones semánticas o pragmáticas afectan al lenguaje técnico, los nombres abstractos o los nombres de acción (ejercicio 1). Existen categorías gramaticales como las interjecciones, los verbos o los pronombres poco o nada dispuestas a aceptar la afijación diminutiva. Distintos tipos de restricciones afectan a la posición del sufijo cuando coincide con otros sufijos o a su limitada posibilidad de reiterarse.

3.3. Ejercicios dirigidos al conocimiento de los ámbitos de aplicación favorables

Se pueden diseñar ejercicios contrastivos entre dialectos más o menos proclives al empleo de estos sufijos. Algunos trabajos como los de Curcó (1998) y Curcó, C y A. de Fina (2002), son interesantes en este sentido. Los ejercicios deben reflejar el mayor peso de la categoría sustantiva en la formación del diminutivo en español. Aproximadamente dos de cada tres casos, según nuestros datos, corresponderían a un sustantivo y solo uno a un adjetivo. Desde un punto de vista semántico, las palabras relacionadas con el ámbito del ser humano, como las partes del cuerpo o los tipos de emisiones comunicativas, se vinculan a este tipo de sufijos más frecuentes. También las palabras cuyos rasgos del marco de subcategorización son menos abstractas son más proclives a recibir este sufijo. Estas son palabras que habitualmente poseen los rasgos [+ delimitable] y [+ delimitado] como *perro* o *mesa*. Desde un punto de vista discursivo, las conversaciones particularmente subjetivas como las que se producen entre amantes, o entre adultos y niños o mascotas, están particularmente predispuestas a recibir la sufijación diminutiva.

4. Anexo con ejercicios

4.1 Ejercicio 1

Contenidos: calentamiento con la formación de sufijos

Objetivos: recordar las reglas de formación y conocer las restricciones de naturaleza pragmática

Nivel: B2/C1

Destrezas trabajadas: expresión oral

Tipo de agrupamiento: toda la clase / grupos de 3

Duración: 20-25 minutos

Aplicación:

Videos en que el personaje *Flanders* de la serie *Los Simpsons* abusa del empleo del diminutivo (Ver Materiales electrónicos consultados):

1. El profesor propone a la clase hacer una descripción oral de un amigo/a o novio/a de alguien de la clase COMO SI FUERA FLANDERS. La descripción debe ser algo divertida y loca. Los alumnos tienen que ir tomando nota de algunos sustantivos y adjetivos utilizados.
2. En una segunda fase del ejercicio, los alumnos tienen que volver a realizar esa misma descripción añadiendo diminutivos a las palabras que han utilizado en la descripción.
3. Intenta explicar en grupos de 3 por qué Flanders habla incorrectamente al utilizar tantos diminutivos (existe una restricción para el empleo de diminutivos en determinados contextos y tipos de palabras, pero esta restricción desaparece en ambientes muy condicionados y subjetivos como este ejercicio).

4.2 Ejercicio 2

Contenido: Video para introducir el tema de los diminutivos

Objetivo: demostrar que el empleo principal de los diminutivos no es la disminución dimensional de la base

Destrezas: comprensión oral y expresión oral

Tipos de agrupamientos: en grupos de 3 o toda la clase

Temporalización: 20 minutos

Nivel: B2/C1

En los niveles avanzados, los alumnos deberían conocer ya las reglas de formación, por eso no las tenemos aquí en cuenta.

El tabú: https://www.youtube.com/watch?v=Y_-prghiZQc

Aplicación:

1. ¿Hay diminutivos en tu lengua? ¿Para qué sirven?
2. El principal significado del diminutivo en español no es el de expresar disminución en la dimensión. Así pues, ¿cuál crees que es el significado de las siguientes palabras?:
 - Negrito-negro
 - Menudito-menudo
 - Peruanito-peruano
 - Alemancito-alemán

2. Vas a observar un vídeo. Recoge las siguientes informaciones sobre el empleo del diminutivo en español:
 - Contextos
 - Tipo de léxico o entorno que permite (o restringe) la aplicación del sufijo
 - Intención
 - Características sociopragmáticas (edad, sexo, etnia, nivel social) del hablante
3. ¿Para qué crees que sirve el diminutivo en español?
4. Vamos a debatir sobre los términos y su empleo: cariño, respeto, desprecio, atenuación de críticas, intensificación de críticas

4.3 Ejercicio 3

Contenido: selección de contextos

Objetivo: conocer los contextos de aplicación de los diminutivos y establecer posibles generalizaciones o clasificaciones de los mismos

Destrezas: comprensión lectora

Tipos de agrupamientos: en grupos de 3 o toda la clase

Temporalización: 20 minutos

Nivel: B2/C1

Aplicación:

1. Calentamiento: ¿En qué tipos de contextos creéis que sería útil utilizar diminutivos?
2. ¿Crees que los siguientes contextos favorecen el empleo de estos sufijos?
 - Quieres que el profesor te suba la nota.
 - Visitas al doctor para que te cure la gripe.
 - Dos chicas critican la ropa de una amiga que no está.
 - Pides whisky en una fiesta a la mujer del anfitrión.
 - Le pides dinero a tu padre.
 - Te acercas a un señor por la calle para preguntarle una dirección.
 - El bebé de tus amigos te parece muy lindo.
 - Te presentan al jefe de tu empresa.
 - Tu hijo se ha portado mal y le riñes.
 - Un matrimonio discute.
3. Clasifica las anteriores expresiones en función de:
 - Las relaciones sociopragmáticas de los hablantes (sexo, jerarquía, amistad)

- El tipo de subacto de habla que formularías: preguntas, órdenes, peticiones, críticas, elogios, informar
4. Establece generalizaciones sobre los resultados en los que era posible utilizar diminutivos como en los que no (en grupos de tres personas).
 5. Puesta en común en la clase

4.4 Ejercicio 4

Contenido: distinguir entre contextos de aplicación correctos e incorrectos, distinguir entre bases de afijación correctas o incorrectas

Objetivo: conocer los contextos y bases de aplicación de los diminutivos y establecer posibles generalizaciones o clasificaciones de los mismos

Destrezas: comprensión oral, expresión oral

Tipos de agrupamientos: en grupos de 3

Temporalización: 30 minutos

Nivel: B2/C1

Aplicación:

Video de Pedrito: <https://www.youtube.com/watch?v=ZAmsqYJNpnA>

Visionado 1

1. ¿Qué sensación os provoca el empleo de los diminutivos por parte de Pedro?
2. ¿Con qué intención utiliza Pedro los diminutivos?
3. ¿En qué situaciones concretas utiliza Pedro mal los diminutivos? Explica cómo te expresarías tú.

Visionado 2

1. ¿Cuántos diminutivos utiliza Pedro: más de 20, más de 30, más de 50?
2. Cita uno o dos diminutivos de cada categoría gramatical
3. ¿Qué campos semánticos predominan en la aplicación de diminutivos?
4. ¿Cuáles son los diminutivos más forzados? ¿Por qué?
5. Generar un vídeo utilizando el diminutivo incorrectamente: <https://www.youtube.com/watch?v=UTZypmHnCaw>

4.5 Ejercicio 5

Contenidos: Reconocimiento y clasificación de contextos

Objetivos: reconocer el contexto, la intención, la distancia interpersonal, la edad, el sexo

Nivel: C1

Tipo de agrupamiento: grupos de 2-4 personas

Duración: 35 minutos

Material: hoja de actividad

Ficha de clasificación de contextos:

- Lugar
- Participantes (edades, sexo, relación social)
- Tipo de subacto de habla en el que aparece
- Intención (o intenciones) del diminutivo: colaborar, no colaborar, ironizar, negociar
- Categoría gramatical
- Entonación

(Recomendación para todos los contextos: revisar los signos de puntuación en todos los contextos que se transcriben.)

Contexto 1

P: = digo Paula por no decirte otra cosa\$

C: \$ ¡ah!/ ya/ que no sabes

cómo se llama en realidad/ [espérate un poquito (())]

P: [y→// y nada→// a-] pero ahora

bien/ dice que se queda muy bien con ella y eso

C: mira Juan/98 mira lo que llevamos aquí/ albondiguetas de carne→//(3")

mm/ esto→/ fideuá99\$

J: \$ y eso/ y eso/ y eso\$

C: \$ y eso/

y pastelitos// espérate/ que las albondiguetas de carne no tienen nada\$

P: \$ pe(ro) eso engorda ¿eh?/ eso engorda\$

J: \$ pero los **pastelitos**↑

¿son para el cumpleaños [o→?]

Contexto 2

C: claro// pues/ ¿qué me estabas diciendo del **chiquillo**?

P: nada/ que lo operaron/ lo tuvieron que operar↑/ porque tenía una hernia en un testículo\$

C: § PO[BRECITO]

P: [y- y] le dijeron// lo llevó Mari Ángeles a un cirujano→y le dijo dice *bueno/ esto puede pasar// dice/ porque→/ si fuese mayor↑/ aún aún/ pero aún es pequeñito//* pero luego lo he llevao a este y dice *NOO/ si fuese de ombligo↑/ le dejaríamos que el niño→* §

C: § se fuera desarrollando§

P: § *se fuese desarrollando dice pero esTO/ YA// dice porque el niño se le puede estrangular/// bueno/ así [que ((lo))=]*

C: [al pequeñín de→]

P: = al chiquitín [de Mari Ángeles]

C: [de- de] Mari Ángeles y Jesús// lo han ope[rao]↑

Contexto 3

S: ((ahora))/ VENTE ahora a- a jugar al frontÓN Jaime// los jueVEES/ por la mañana

A: [¿dónde?]

J: [cuando] se me cure el constipao

A: ¿dónde?

S: de once a UNA/ jugamos ahí/ ((pero)) unas palizas/ pero de muerte ¿eh?// y después la cervecita↑ [//]

J: ¿queda café por ahí o no?

S: sí/ me parece que sí⁷⁹

J: [ponme]

S: [¡oye!] ju- jugamos Jaime↑ to(do)s los días de once a una

J: ¿to(do)s los días↑/ [o todos los jueves?]

S: [todos los jueves]

V: ponme a mí un poquito más

J: pues sí que iré algún jueves→ porque así me quedo a comer aquí↑

S: y te pegas una duchita [((())=]

J: [allí se puede duchar uno ¿no?]

S: = (()) de agua caliente/ nos tomamos la **cervecita**↑// y oye/ y a la marcha

Contexto 4

IJ: yoo/ me cambio de ropa/ no lo aguanto↑ TÍO

C: yy/ y es mu- si

J: es hoRRible

S: yoo/ a- en el trabajo entro en algunas empresas↑/ que nada más abrir la puerta me pega una bofetada↑// y luego c(l)aro↑ te ves/ a los CUAtro que

hay en las mesas↑/ los cuatro→ uno fumándose un puro/ el otroo/ negro/
el otro rubio/ y el otro tal y-/ o sea cada uno fuma [una clase/ y allí=]

J: [un cóctel molotof/ d'esos]

S: = tú vienes fresquito comiéndote tu **caramete** de anís en el coche/ entras
a la empresa y t'hace/ TUUFH/46 como si te metieran/47 una quantá en
toda la cara/ [pues igual]

J: [¿sigues/] sigues con los caramelos
dee- de anís?

Contexto 5

- ¿Te resulta difícil meterte en la piel de un personaje como Fidel? -Al principio sí, cuando vas creando su mundo. Me han ayudado los actores y todo el equipo. Pero ahora se hace fácil. Además, yo me lo tomo como un juego de estrategia en el que tienes que ir consiguiendo metas. Es un reto que me gusta mucho. -¿Te consideras tan listo y tan empollón como él? -Ya quisiera yo. Yo soy un chico de cinco, seis, si acaso siete puntos en los exámenes. Muy **normalito**. En los paros del rodaje me tengo que poner las pilas, pero los cursos los voy sacando.

Contexto 6

“La gente salía del Bernabéu con la fe por su equipo completamente **perdidita**”

Contexto 7

“- ¿A Bea le gustan los churros? -Sí, ¿por qué?”

- Pues porque me voy a comprar unos **churritos** pa desayunar”

Contexto 8

[..] Buenos días. El otro día me comentaba un jugador canterano ahora ya en la primera plantilla que dentro del vestuario existen varios problemas como que hay **muchos grupitos**, que cada uno va a su bola y que simplemente implicados en el equipo y en hacer grupo hay como 7 u 8 jugadores. Los demás van a su bola con su **grupito**. ¿Es cierto? Porque esta situación huele a lo del año pasado... Por cierto, ¡tiene bemoles que eche en falta a Richeti!!! Ha descubierto usted a su fuente, mal hecho. Los grupitos no es el problema. Siempre los hubo. El problema es si esos **grupitos** no reman en el mismo sentido. En privado aseguran los jugadores que no tiene nada que ver con lo del año pasado. Habrá que creerles [...]

Contexto 9

Acuario. Con el dinero ahorrado puede permitirse algún **caprichillo**.

Contexto 10

¿Cómo lleva la lectura del Lazarillo?]

– La tengo que repasar, ¿no me daría un **tiempito** para repasar?” Profesora
“Me gustaría quedarme un ratito más porque me gustaría conocer a tu novia.”

Contexto 11

“También mantiene el tipo del Pamesa Valencia.

- Por tres **puntitos** solamente [gana sobre el otro equipo]
- Y el Valencia que cobra dos **puntitos** más [en un partido de baloncesto]
- Cinco **puntitos** arriba para el Valencia al final del cuarto.
- Once **puntitos**.
- Tiros de Thomson para arruinar un poquito más las riendas.
- Diez **puntitos**.”

Contexto 12

- ¿Hablas francés? -No, ¿y tú?
- Sí, claro que mucho peor que el **amiguito** de mi padre que es francés

4.6 Ejercicio 6. Generar contextos

Contenidos: diminutivos y diálogos,

Objetivos: ser capaz de generar intenciones escritas y orales con diminutivos

Nivel: B2 / C1

Tipo de agrupamiento: grupos de 3 o 4 personas

Duración: 30 minutos

Material: una ficha con contextos

Aplicación:

1. El profesor pide a los alumnos que piensen en interacciones típicas en las que se requieran diminutivos, o puede optar por repartir las interacciones preparadas previamente.
 2. Los alumnos deben preparar un texto en grupos de 2 o 3 personas para representarlo al final de la clase o en la clase siguiente.
- a) Crea una interacción entre un niño de seis años y su madre de 28 en la que la madre quiere que su hijo se coma la comida y su hijo quiere ir a jugar.

- b) Dos enamorados intercambiando palabras de amor.
- c) Dos amigas que rivalizan por un chico criticándose la ropa.
- d) Un chico invitando a tomar alcohol a dos amigos.
- e) Un chico con un perro y una chica que lo acaricia.

4.7 Ejercicio 7. Estructuras fijadas del español

Contenidos: críticas y frases hechas

Objetivos: enseñar el diminutivo a través de estructuras más o menos fijadas

Nivel: B2 / C1

Tipo de agrupamiento: parejas o toda la clase

Duración: 10 minutos

Material: ficha con adjetivos y con las estructuras

Aplicación:

Estructuras:

Hay que + adjetivo + diminutivo

Que + adjetivo + diminutivo

Críticas: Estoy + adjetivo + diminutivo

Me tienes + adjetivo + diminutivo

Estructuras repetidas intensificadoras

Expresa tu reacción de enfado o de ironía ante la siguiente situación:

- Tu hijo llega siempre tarde a casa.
- Tu novio ha bailado con otra chica.
- Tu marido nunca friega los platos.
- Tu amigo nunca te ayuda en nada.
- El lenguaje de tu compañero de trabajo siempre es inadecuado.

5. Conclusiones

El diminutivo no es casi nunca el índice de una disminución dimensional de la base a la que se adjunta, sino un indicador de la actitud del hablante ante una situación comunicativa. Es preciso desarrollar ejercicios que trabajen las situaciones comunicativas en las que el empleo del diminutivo tiene lugar. Un enfoque pragmático y funcional constituye un marco adecuado para enseñar, tanto la intención con que se emplea un diminutivo como los ámbitos favorables o desfavorables de empleo de este mecanismo. En la elaboración de los ejercicios para la enseñanza del diminutivo a estudiantes

de ELE es preciso tener en cuenta asuntos como la entonación, la intención, las restricciones de uso, y los distintos empleos que el diminutivo posee en español, críticas, cumplidos, ironía, afecto, persuasión, etc. Los ejercicios basados en materiales escritos, visuales y sonoros como los propuestos en este trabajo pueden resultar de ayuda para explicar sus aparentemente contradictorias funciones.

Bibliografía

Briz A. y Grupo Val.Es.Co. (2002) *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco/Libros.

Brown, P. y S. Levinson (1978) *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

Curcó (1998): “¿No me harías un favorcito?: reflexiones en torno a la cortesía verbal en el español de México y el español peninsular.” en *La pragmática lingüística del español: recientes desarrollos*, H. Haverkate, G. Mulder y C. Fraile Maldonado (eds.) Amsterdam/Atlanta, GA, 129-71.

Curcó, C y A. de Fina (2002): “Modo imperativo, negación y diminutivos en la expresión de la cortesía en español: el contraste entre México y España”, en Placencia M. E. y D. Bravo (eds.): *Actos de habla y cortesía en español*, Múnich, Lincom Europa, 107-140.

Dressler, W. y L. Merlini Barbaresi (1994) *Morphopragmatics. Diminutives and Intensifiers in Italian, German and other Languages*, Berlín y Nueva York, Mouton de Gruyter.

Fiol Granés, G. (2015) *Los sufijos apreciativos en la enseñanza de ELE*. Trabajo de Máster. Encontrado en la red el 4 de enero de 2016: http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10084/FiolGranesGisela_Treball.pdf?sequence=1

González-Espresati, C. (2015): *Problemas de morfopragmática del diminutivo en español*. Tesis de doctorado. Universidad de Valladolid.

Grice, H. P. (1957): “Meaning”, *Philosophical Review* 66:377-88. Reimpreso en Steinberg y Jakobovits 1971:53-9.

__ (1975) “Logic and conversation”, en Cole, P. y Jerry L. Morgan (eds.): *Syntax and Semantics. Speech Acts*, vol. 3, New York, Academic Press, 41-58. Trad. esp. Valdés Villanueva, L. M.(Compilador), pp. 481-510.

Searle, J. (1969) *Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University Press. ____ (1975a): “A taxonomy of illocutionary acts”, en Searle, 1-29. ____ (1975b) “Indirect speech acts” en Searle, 30-57. ____ (2001): *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid, Cátedra.

Sperber, D. y D. Wilson, (1986) *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford, Basil Blackwell.

Spišiaková, M. (2006) “Algunos aspectos comparativos de los diminutivos en español y eslovaco”, *Eslavística Complutense*, 6, 139-145.

Materiales electrónicos consultados (videos)

Saldivia Solís, María Camila Ivonne (publicado el 5 de mayo de 2015): *Los diminutivos*. Encontrado en la red el 4 de enero de 2016: <https://www.youtube.com/watch?v=TzpajEXXe1E>

Senalcolombia (publicado el 12 de marzo de 2013): *Puesto 2 – El uso frecuente de diminutivos*. Encontrado el 4 de enero de 2016: <https://www.youtube.com/watch?v=EFuzriiYX7Q>

Pa que Sean Serios (publicado el 28 de mayo de 2013): *Capítulo #14 “Diminutivos”* Encontrado el 4 de enero de 2016: https://www.youtube.com/watch?v=Y_-prghiZQc

Videos Simpsons (actualizado el 26 de junio de 2015): *Perdiditos, perdiditos (Flanders) – Los simpsons en español*. Encontrado el 4 de enero de 2016: <https://www.youtube.com/watch?v=YzafaCDhJaI>

Verges, Tamara (actualizado el 13 de septiembre de 2011): *Los simpson 9x09 Bocado inmobiliario. Ned Flanders “Cortinitas moradas”*. Encontrado el 4 de enero de 2016: https://www.youtube.com/watch?v=7_JJTUwrnGg

Olmos Tomeich, Julián (publicado el 6 de noviembre de 2013): *Hola pianola vecino – Simpsons*. Encontrado el 4 de enero de 2016: <https://www.youtube.com/watch?v=kXdAmukMCJQ>

PRESENTACIÓN DEL LIBRO: *MODERNÁ GRAMATIKA ŠPANIELČINY S CVIČENIAMI*

Mária Spišiaková

Facultad de Lenguas aplicadas, Universidad de Economía,
Bratislava

El libro *Moderná gramatika španielčiny s cvičeniami*, escrito por Mária Spišiaková y Diana Patricia Varela Cano, es un manual de gramática para el nivel A1 – A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El contenido cumple con los requisitos para los niveles A1 – A2 reunidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

En el libro se explica la gramática española en eslovaco, partiendo de las clases de palabras y desde el punto de vista del hablante eslovaco. Incluye también un capítulo sobre las cuestiones básicas de la ortografía (mayúsculas, minúsculas, coma), pronunciación, alfabeto y acento.

Se centra la atención en las cuestiones que provocan problemas a los hablantes eslovacos debido a las diferencias entre los dos sistemas lingüísticos (español y eslovaco). Todas las lecciones se componen de una parte teórica, en la que se explica la gramática, y otra con los ejercicios, en los que se practican los fenómenos gramaticales de cada lección. El libro incluye Soluciones. En la parte teórica se diferencian los puntos importantes en color rojo y azul para conseguir mejor claridad. Con el icono (el ojo) se llama la atención sobre excepciones o cuestiones importantes. Se tiene en cuenta también la variante latinoamericana del español. Todos los ejemplos, a través de los cuales se explica la gramática, están traducidos al eslovaco igual que las instrucciones en la parte de los ejercicios. Los ejercicios son tanto mecánicos como lúdicos, acompañados de dibujos, esquemas, mapas, etc. Aparte de la gramática se practica el vocabulario: por ejemplo, en el capítulo de los sustantivos se practican las categorías gramaticales del número o género, pero también los nombres de las profesiones, miembros de la familia, nombres de los países; en el capítulo de los adjetivos están incluidos los colores, nombres de nacionalidades, adjetivos que expresan características físicas o cualidades, etc.

Las autoras del libro tienen 20 años de práctica como profesoras de ELE (español lengua extranjera) y en el libro reúnen sus experiencias como profesoras de español de hablantes eslovacos. Se han utilizado ejercicios o textos de otros libros de español, de materiales auténticos (Internet, revistas, periódicos) adaptados al estudiante eslovaco, o fueron creados por las autoras según las necesidades de los estudiantes.

El libro proporciona un material complementario adecuado para todo tipo de escuelas secundarias, academias de idiomas o cursos de ELE para el nivel A1 – A2, ya que se practican los fenómenos importantes y problemáticos de los hablantes eslovacos y los que en otros libros de texto no se encuentran o se mencionan por encima (por ejemplo, el uso de los artículos, verbos *ir-venir*, *llevar-traer*, verbos con preposiciones, posición de los adjetivos, preposiciones para expresar el tiempo *-hace*, *cuánto hace*, *antes-* conjunciones, interjecciones, etc.). Igualmente puede servir como material complementario y de consulta para los autodidactas porque está escrito en eslovaco y contiene soluciones de los ejercicios.

A continuación presentamos algunas muestras del libro:

LECCIÓN 3

Prídavné mená (Adjetivos)

Prídavné mená vyjadrujú vlastnosti podstatných mien. S podstatným menom sa zhodujú v rode a čísle:

una casa alta – unas casas altas (veľký dom – veľké domy)

Na prídavné mená sa nikdy neviažu determinantes (určujúce slovné druhy) ako sú člen, prívlastňovacie alebo ukazovacie zámeno, číslovky a pod.:

mí alegre (môj veselý)

Ak pridáme pred prídavné meno člen alebo zámeno, zmení sa na podstatné meno:

joven (mladý) ↔ *el joven* (mladík)

vecino (susedný) ↔ *mi vecino* (môj sused)

rico (bohatý) ↔ *ese rico* (ten boháč)

español (španielsky) ↔ *el español* (Španiel)

Rod prídavných mien

Rod prídavných mien je jednoduchší ako pri podstatných menách. Obyčajne sa prídavné mená mužského rodu končia na **-o** a ženského na **-a**. Iné zakončenia, napr. na **-e** alebo na **spoluhlásku** sa nemenia.

Mužský rod	Ženský rod
- o: <i>guapo</i> (pekný), <i>alto</i> (vysoký)	- a: <i>guapa</i> (pekná), <i>alta</i> (vysoká)
- e: <i>alegre</i> (veselý), <i>triste</i> (smutný)	- e: <i>alegre</i> (veselá), <i>triste</i> (smutná)
- spoluhláska: <i>difícil</i> (ťažký), <i>fácil</i> (ľahký), <i>común</i> (bežný)	- spoluhláska: <i>difícil</i> (ťažká), <i>fácil</i> (ľahká), <i>común</i> (bežná)

un chico guapo – una chica guapa (pekný chlapec – pekné dievča)
un chico alegre – una chica alegre (veselý chlapec – veselé dievča)
un problema difícil – una solución difícil (ťažký problema – ťažké riešenie)

Výnimky:

Mužský rod zakončený na **-a**:

belga (belgický,á): *un chico belga – una chica belga*

Prídavné mená **národností** sa v ženskom rode vždy končia na **-a**:

español – española (Španiel/-ka)

francés – francesa (Francúz/-ka)

inglés – inglesa (Angličan/-ka)

alemán – alemana (Nemec/-ka)

Niektoré **národnosti** sa končia na **-í** alebo **-ú**:

marroquí (marocký/-á): *un chico marroquí – una chica marroquí*

hindú (indský/hindský/-á): *un chico hindú – una chica hindú*

Podemos ver que para conseguir más claridad y fácil orientación, los puntos importantes de la categoría del género están marcados en azul y los ejemplos en rojo.

Skracovanie prídavných mien

Niektoré prídavné mená sa v postavení pred podstatným menom skraccujú:

bueno, malo → *buen, mal* pred podstatnými menami mužského rodu v jednotnom čísle

buen chico, mal hombre (dobrý chlapec, zlý človek/muž)

grande → *gran* pred všetkými podstatnými menami v jednotnom čísle

gran hombre, gran mujer (veľký človek/muž, veľká žena)

santo → *san* (svätý) pred vlastnými mužskými menami, ak sa nezačínajú na *To/Do*

San Cristóbal, San Francisco



Santo Domingo, Santo Tomás, santo día (svätý deň), *santo rey* (svätý kráľ)

Aquí observamos cómo se llama la atención con el icono sobre el uso del adjetivo *san/santo*.

EJERCICIOS (CVIČENIA)

1. Pon las expresiones en plural. (Výrazy daj do množného čísla.)

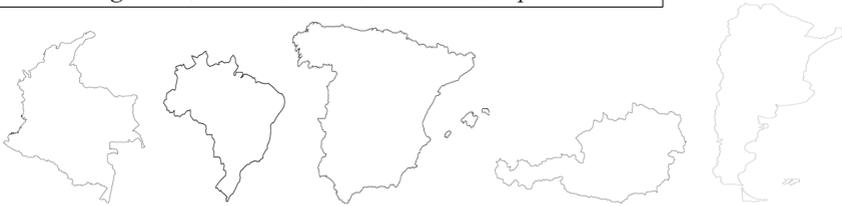
una persona feliz _____
un niño simpático _____
una camisa gris _____
un profesor inglés _____
una rosa roja _____

2. Forma el femenino. (Utvor ženský rod.)

un gato negro _____
un hombre amable _____
un chico hablador _____
un hermano mayor _____
un jefe superior _____

3. ¿Qué país es? Escribe el nombre del país y la nacionalidad. (Napíš názov krajiny a národnosť.)

Argentina, Austria, Brasil, Colombia, España



1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

4. Completa con la nacionalidad. (Doplň národnosť.)

1. Johan Strauss es un músico _____ .
2. Felipe VI es el rey _____ .
3. Shakira es una cantante _____ .
4. Paulo Coelho es un escritor _____ .
5. Madona es una cantante _____ .
6. El merengue es un baile _____ .
7. Bryndzové halušky es un plato típico _____ .
8. La Torre Eiffel es un monumento _____ .
9. Leonardo da Vinci es un pintor _____ .
10. El Euro es la moneda _____ .
11. Diego Maradona es un futbolista _____ .
12. Justin Bieber es un cantante _____ .

Completa con los adjetivos de colores. (Doplň fraby zástav.)

1. Las banderas de Guatemala, Honduras y de Nicaragua son _____ y _____.
2. Las banderas de Italia y Hungría son _____, _____ y _____.
3. Las banderas de Francia y Eslovaquia son _____, _____ y _____.
4. Las banderas de Colombia, Ecuador y Venezuela son _____, _____ y _____.
5. La bandera de España es _____ y _____.
6. Las banderas de Panamá, Costa Rica y de Cuba son _____, _____ y _____.

Relaciona cada adjetivo con cada alimento o bebida. (Spoj nápoje alebo jedlá s jeho typickou vlastnosťou.)

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1. el café | a. caliente |
| 2. la leche | b. dulce |
| 3. el queso | c. transparente |
| 4. el té | d. amargo |
| 5. el chocolate | e. refrescante |
| 6. el melón | f. ácido |
| 7. el chile | g. blanca |
| 8. el agua | h. salado |
| 9. el tomate | i. delicioso |
| 10. el plátano | j. picante |

Lee el texto y haz los ejercicios. (Prečítaj text a potom vypracuj cvičenia.)

Muchos años atrás, cuando el mundo era aún muy joven, salvajes y maravillosas criaturas corrían libres por todas partes. La más hermosa de todas ellas era el Unicornio. Estos animales tenían muchos poderes misteriosos, pero constantemente eran perseguidos por los poderes mágicos de su cuerno. No solo era suave y gentil, sino también extremadamente rápido, seguro y agraciado, lo que frustraba hasta los más expertos cazadores porque no era fácil de capturar. Pero lamentablemente, los seres humanos descubrieron que había una forma de poder capturarlos, era con la ayuda de una joven e inocente dama. Pues a la criatura le atraía su pureza, pero no podían percibir la verdadera intención que ella tenía y él se acercaba confiado y descansaba su cabeza en las piernas de la joven. Era así como la indefensa y despreocupada criatura era capturada. Y de esta manera, después desaparecieron todos los Unicornios. Se dice que estos hermosos animales, espantados por la maldad de los seres humanos, decidieron vivir dentro de las montañas que existen en la selva de Sudamérica.

Señala los adjetivos que determinan los siguientes sustantivos. (Nájdi príď.m., ktoré rozvíjajú nasledujúce podst.m)

- | | |
|--------------|---------------|
| 1. mundo: | 2. unicornio: |
| 2. criatura: | 3. cazador: |
| 3. poder: | 4. dama. |

Escribe el adjetivo de los siguientes sustantivos (Od nasledujúcich podst.m utvor príď. m.)

1. misterio:
2. libertad:
3. maldad:
4. pureza:
5. verdad:
6. espanto:

En la muestra de ejercicios de los adjetivos vemos que hay ejercicios gramaticales para practicar el género y número (ejercicios 1 y 2), pero también hay otros más entretenidos o lúdicos como son los ejercicios para completar con la nacionalidad los personajes o monumentos famosos, relacionar las comidas y bebidas con su cualidad típica, o ejercicios que suponen o practican un poco los conocimientos de los países de habla hispana o conocimientos geográficos en general (completar los colores de las banderas o decir el nombre del país según el dibujo.) Todos los ejercicios contienen textos para practicar tanto la gramática como el vocabulario y la comunicación.

Vykanie

Zámená **usted** a **ustedes** sa používajú na vykanie a sú v tretej osobe. To znamená že v španielčine onikáme. Pri vykaní rozoznávame:

vykanie jednej osobe: *usted habla* (vy hovoríte)

vykanie viacerým osobám: *ustedes hablan* (vy hovoríte)

Tiež sa vo vete nemusia používať.

(usted) ¿Habla español? (Hovoríte po španielsky?)

(ustedes) ¿Hablan español? (Hovoríte po španielsky?)



V **Latinskej Amerike** sa osoba a zámeno **vosotros** nepoužívajú. Používa sa len 3. osoba plurálu **ustedes**.

¿Ustedes vienen? = ¿Vosotros venís? (Vy prídete?)

En esta muestra se ve que en el libro no se ha olvidado de mencionar cuestiones importantes de la variante latinoamericana del español.



Niektoré slovesá sa viažu v španielčine s 3. pádom a v slovenčine so 4. pádom alebo naopak:

španielčina

4. pád: **llamar – llamarlo/llamarla**

4. pád: **ayudar – ayudarlo/ayudarla**

3. pád: **doler – le duele**

slovenčina

3.pád: *volať mu/volať jej (volať ho/volať ju)*

3. pád: *pomôcť mu/pomôcť jej (pomáhať ho/pomáhať ju)*

4. pád: *bolí ho/bolí ju (bolí mu/jej)*

Cuando es necesario, se hacen comparaciones con la gramática eslovaca como en el caso de uso diferente de los pronombres del complemento directo e indirecto.

En las siguientes muestras se llama la atención sobre los errores típicos y frecuentes de los alumnos eslovacos.



qué (aký/-á) ↔ **cómo** (ako)

Qué vo význame aký/-á je vždy len s podstatným menom:

¿Qué libro? (Aká kniha?)

Cómo znamená ako len so slovesom:

¿Cómo estás? (Ako sa máš?)



Číslovka *mil* (tisíc) nemá nikdy člen alebo číslovku un:

✘ mil ochocientos noventa (tisíc osemsto deväťdesiat)



Číslovky nemajú plurál:

veinti-~~unas~~ chicas → veintiuna chicas

Problematické slovesá

Niektoré slovesá sú pre slovensky hovoriacich problematické či už z významového hľadiska alebo ich použitia. Ide o nasledovné slovesá:

llevar (*niešť/odniešť*) ↔ **traer** (*niešť/priniešť*)

Llevar sa používa smerom tam – **llevar allí**: *Te llevo el libro.* (*Donesiem ti knihu.*)

Traer sa používa smerom sem – **traer aquí**: *¿Me traes el libro?* (*Donesieš mi knihu?*)

ir (*ísť*) ↔ **venir** (*prísť*)

Ir sa používa smerom tam – **ir allí**: *Voy a tu casa.* (*Idem/prídem k tebe.*)

Venir sa používa smerom sem – **venir aquí**: *¿Vienes a mi casa?* (*Prídeš ku mne?*)

llegar (*prísť*) ↔ **venir** (*prísť*)

Llegar sa používa smerom tam – **llegar allí**: *Llegamos a Valencia a la una.* (*Prídem do Valencie o jednej.*)

Venir sa používa smerom sem – **venir aquí**: *Venimos a las ocho aquí.* (*Prídem/Vrátim sa sem o ôsmej.*)

Todos los fenómenos lingüísticos mencionados se practican en los ejercicios. *Moderná gramatika španielčiny s cvičeniami* ayudará al estudiante eslovaco a perfeccionar su español y al profesor de ELE le proporcionará material para practicar todas las cuestiones gramaticales para el nivel A1-A2.

Bibliografía

ALARCOS LLORACH, E. (2006): *Gramática de la lengua española*. RAE, Espasa Calpe S.A., Madrid.

ALONSO RAYA, R. (2005): *Gramática básica del estudiante de español*. Difusión, Barcelona.

BOSQUE MUÑOZ, I., DEMONTE BARRETO, V. (2000): *Gramática descriptiva de la lengua española*. RAE, Espasa Calpe S.A., Madrid.

BOSQUE MUÑOZ, I. (2010): *Nueva gramática de la lengua española*. RAE, Espasa Libros S.L., Madrid.

CASTRO, F. (2011): *Uso de la gramática española elemental*. Edelsa, Madrid.

CASTRO, F. (2011): *Uso de la gramática española intermedio*. Edelsa, Madrid.

CERROLAZA GILI, Ó. (2011): *Diccionario práctico de gramática*. Edelsa, Madrid.

- DI TULLIO, Á. (197): *Manual de gramática del español*, Edicial, Buenos Aires.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SORIANO, C. (2005): *Aula Internacional 1*. Difusión, Barcelona.
- GONZÁLES HERMOSO, A. (1996): *Gramática de español lengua extranjera*. Edelsa, Madrid.
- GÓMEZ-PABLOS, B. (2004): *El español neutro: Problemas y soluciones*. In: Actas del ALFAL XIII, San José de Costa Rica. s. 865-879
- GÓMEZ TORREGO, L. (2011): *Análisis morfológico. Teoría y práctica*. Ediciones SM, Madrid.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2009): *Hablar y escribir correctamente II. Gramática normativa del español actual*. Arco/Libros, S.L. Madrid.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2011): *Gramática didáctica del español*. Ediciones SM. Madrid.
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes A1-A2*. Edelsa, Madrid.
- MIRANDA PODADERA, L. (1996): *Gramática española con prácticas de análisis*. Editorial Hernando, Barcelona.
- MATTE BON, F. (2006): *Gramática comunicativa del español*. Edelsa, Madrid
- MOLERO, A. (2003): *El español de España y el español de América*. Ediciones SM, Madrid.
- MORENO, C., TUTS, M. (1995): *Curso de perfeccionamiento*. SGEL, Madrid.
- MORENO DE ALBA, J. (1988): *Español de América*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- SARMIENTO GONZÁLEZ, R. (2007): *Lengua española y comunicación*. SGEL, Madrid.
- SECO, M. (2004): *Gramática esencial del español*. Espasa Calpe S.A., Madrid.
- SPIŠIAKOVÁ, M. (2013): *¿Cómo enseñar el subjuntivo a los alumnos eslovacos?* In: Actas del XVI Encuentro de profesores de español de Eslovaquia. **Ministerio** de Educación, Cultura y deporte. Catálogo de publicaciones del Ministerio www.educacion.gob.es s.22 – 33
- SPIŠIAKOVÁ, M. (2000): *El uso de los tiempos pasados en España y México* (III. Coloquio internacional – Tendencias y posibilidades en la hispanística actual, Actas, Bratislava, 2000, s. 185 – 190

SPIŠIAKOVÁ, M. (2005): *Algunas observaciones sobre el uso de los tiempos pasados en español y eslovaco*. In: *Eslavística Complutense*. – č. 5, Universidad Complutense, Madrid. s. 91 – 100

ULAŠIN, B. (2009): *Španielčina pre samoukov*. Eastone Books, Bratislava.

VARELA CANO, D. P. (2007): *Uso de las preposiciones en las lenguas eslovaca y española*. In: *Actas: IV y V Jornada Internacional de Lengua y Cultura Eslovacas en Madrid 2005 – 2006*. Univerzita Komenského, Bratislava. s. 76 – 88

ZAVADIL, B., ČERMÁK, P. (2010): *Mluvnice současné španělštiny*. Univerzita Karlova v Prahe. Karolinum, Praha.

FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN EL ESPAÑOL DE COLOMBIA

Diana Patricia Varela Cano

Facultad de Lenguas aplicadas, Universidad de Economía,
Bratislava

Resumen

Las fórmulas de tratamiento en el español de Colombia tienen características un poco complicadas ya que se intercalan fórmulas como el tuteo, el ustedeo y el voseo en las interacciones discursivas en diferentes contextos según las variantes regionales o factores sociales y generacionales.

Para la presentación de este tema en una clase de español como lengua extranjera (ELE), y para ver las diferencias con el español estándar, hemos realizado varias actividades y hemos visto algunas escenas de la película colombiana *Los niños invisibles*, del director colombiano Lisandro Duque Naranjo, donde se presenta la fórmula de tratamiento más común en Colombia, *usted*.

Palabras clave: (fórmulas de tratamiento, tuteo, ustedeo, voseo, español de Colombia)

Las fórmulas de tratamiento son las formas o maneras utilizadas en el discurso que señalan las relaciones existentes entre los sujetos en el proceso comunicativo, además reflejan otros aspectos propios de los hablantes como son su origen, género, condiciones socioculturales, generacionales, contextuales, proximidad o distancia entre los interlocutores, etc.

En nuestro trabajo trataremos de presentar las fórmulas de tratamiento en el español de Colombia en la clase de ELE mediante la realización de diferentes actividades y la visión de algunas escenas de la película del director colombiano Lisandro Duque *Los niños invisibles*.

Al hablar de las fórmulas de tratamiento no nos podemos olvidar de un fenómeno presente en el habla de los colombianos y que a su vez, también es considerado como una forma de expresión característica de muchos hablantes del Continente Americano: el *voseo*. Este fenómeno lingüístico está muy arraigado en América Latina y es considerado como un elemento de identidad cultural. Aunque se ha pensado que el *voseo* era una característica

de las variantes del español de Argentina y Paraguay, este se presenta en otros países latinoamericanos. Pero nosotros en este trabajo nos centraremos solo en el español de Colombia.

El *voseo* tiene sus orígenes en el latín, donde se utilizaba el pronombre personal *VŌS* como el nominativo plural de la segunda persona *TŪ*. El *vos* en el latín tenía los siguientes valores:

- tratamiento para más de un interlocutor;
- tratamiento para un interlocutor del que se espera un favor o un beneficio;
- tratamiento impersonal formal (no afectivo) con un solo interlocutor.¹

Ya en el siglo IV d.C. se empleaba el pronombre *vos* en lugar de *tú* con un tono de mucho respeto por parte de un hablante a su interlocutor, según afirma Norma B. Carricaburo (2000).

Durante los siglos VIII y XIV el *vos* continua con una connotación de solemnidad, nobleza y respeto hacia una persona con un mayor rango o autoridad, pero durante los siglos siguientes se presentó una confusión con el uso del *tú* y del *vos* en España. De esta confusión se originó el pronombre *usted* que conocemos en la actualidad, pero en un principio fue pasando por expresiones como *vuestra merced*, *vuasted*, *vusteded* y *vusted*. Con el *usted* como forma de respeto hizo que el trato de *vos* decayera a un trato vulgar y plebeyo y se recobró el tratamiento del *tú* para dirigirse a interlocutores de rango inferior o entre iguales. Durante la colonización, los conquistadores y colonizadores empezaron a utilizar el *vos*, que en la península recibía el mismo valor de *tú*, para dirigirse a los nativos e inferiores. Su uso se extendió por América y se hizo más usual que en España. Como afirma Montes (1967).

Teniendo en cuenta el origen y su aplicación socialmente, se puede decir que existen dos clases de *voseo*: *el reverencial* y *el dialectal americano*.

– El *voseo reverencial*: es la forma como antes se utilizaba, con un significado de especial y mayor referencia a una segunda persona ya fuera en singular o en plural. El verbo está en segunda persona del plural, mientras que se utilizan las formas *os* para los complementos directo e indirecto, *vuestro/a* para el posesivo y el *os* para el reflexivo. Los adjetivos deben estar en concordancia con la persona o las personas a quienes nos dirigimos.

¹ Angulo Rincón L (2009, p. 271)

Este paradigma pronominal del voseo lo podemos ver en tabla 1.

Sujeto	Verbo	Pronombre átomo	Complemento directo	Término de preposición	Posesivo	Reflexivo
<i>vos</i>	<i>segunda persona plural</i>	<i>os</i>	<i>os</i>	<i>vos</i>	<i>vuestro/a</i>	<i>os</i>

Tabla 1. Paradigma pronominal y verbal del *voseo reverencial*.

Durante la edad media, esta forma de tratamiento se fue intercalando con la utilización del *tú* en el tratamiento entre iguales, en ambientes informales o íntimos o con interlocutores de un grupo social inferior, lo que dio paso a lo que conocemos como voseo dialectal americano.

– El *voseo dialectal americano*: es la fórmula de tratamiento conocida como *voseo*, utiliza las formas pronominales o verbales de la segunda persona del plural (*voseo reverencial*), presentando dos formas la monoptongada (jugás, tenés) o la diptongada (jugáis, tenéis), para el tratamiento a un solo interlocutor, y con la diferencia que en el dialectal el *vos* presenta un acercamiento y familiaridad que no están presentes en el reverencial.

En el *voseo pronominal* el *vos* corresponde a la segunda persona singular, reemplazando al *tú* y al *ti*, por tanto se utiliza de varias formas como:

- sujeto: Vos hacés tu trabajo muy bien,
- vocativo: ¡Vos lo hacés cuando te lo pidan!,
- término preposicional: Este paquete es para vos,
- término de comparación: Él sabe tanto como vos.

Como vemos en la tabla 2, para las formas del pronombre átomo y para el posesivo, se usan las formas de tuteo *te* y *tu*, *tuyo/a*, ejemplo:

- Te lo compraste para vos.
- Vos te ponés la camisa azul.
- Vos no entendés, esas ideas TUYAS no le caen bien a todos.

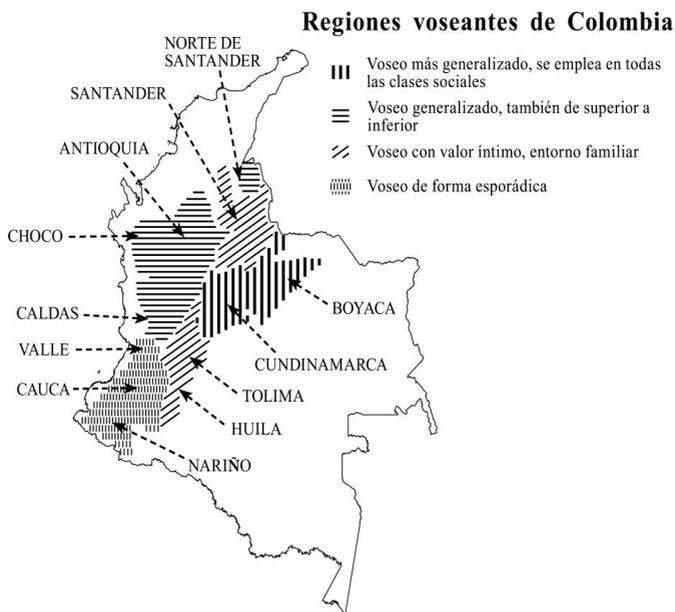
Sujeto	Verbo	Pronombre átomo	Complemento directo	Término de preposición	Posesivo	Reflexivo
<i>vos</i>	<i>forma monoptongada (hacés, bebés)</i> <i>forma diptongada (hacéis, bebéis)</i>	<i>vos</i>	<i>te</i>	<i>vos</i>	<i>tu, tuyo/a/</i> <i>os/as</i>	<i>te</i>

Tabla 2. Paradigma pronominal y verbal del *voseo americano*.

Como ya hemos dicho, este tipo de *voseo* en América varía según las regiones y tanto la forma pronominal como la verbal pueden ser afectadas de alguna forma. Nosotros solo hablaremos del voseo en Colombia.

A pesar de que el *voseo* estuvo generalizado en todo el país durante la colonia, en la actualidad podemos decir que existen algunas regiones en las que este fenómeno está de forma más debilitada que en otras. Ver el mapa 1.

El *voseo* en la región del altiplano cundiboyacense se alterna con el *tuteo*. El uso del *vos* tiene un valor íntimo reservado a un entorno familiar. En la zona suroccidental tiene una mayor vitalidad, está más generalizado y se utiliza en el tratamiento muy familiar pero también se usa el *tú* de menos formalidad. En la zona de Tolima y Huila el voseo se presenta de forma más esporádica, su uso está más debilitado. De igual manera en los departamentos de Santander y Norte de Santander su uso es menor, aunque el voseo permanece muy vivo en la provincia de Ocaña, Santander. La Zona Antioqueña es donde el voseo está más generalizado y se emplea en todas las clases sociales.



Mapa 1. Regiones voseantes en Colombia

El tuteo es el empleo de las formas verbales y pronominales de la segunda persona singular el *tú*. En Colombia, la zona costera del Atlántico es la región en la que el tuteo está muy generalizado, a diferencia de otras regiones donde se presenta una alternancia con el *voseo* y el *usted*. Por ejemplo, en otras regiones cafeteras (Caldas, Risaralda) y en los Andes es más frecuente el *vos* y dentro de las clases medias y altas, el *tuteo* asume parte del valor del *usted* tanto para expresar cortesía como acercamiento entre los hablantes. Es decir, el *tuteo* se enfrenta a ciertas características particulares ya que en algunos casos se mezclan de una manera muy especial, las variantes regionales con factores sociales y generacionales.

En el español estándar el pronombre *tú* es la forma privilegiada del tratamiento de confianza o familiaridad, se usa con personas muy cercanas y representa menos cortesía. A pesar de esto, en el español de Colombia con frecuencia expresa totalmente lo contrario, es decir: distancia y respeto, mientras que el *usted* se usa en un tratamiento menos formal hasta llegar al trato más íntimo y familiar, lo contrario al uso del *usted* en el español de España donde se considera como un tratamiento más cortés. De igual forma se pueden presentar casos en los cuales uno de los hablantes trata de *tú* a su interlocutor, y este le puede responder de *usted*, sin que esto indique que exista un trato asimétrico.

Como ya hemos dicho, la región del Atlántico es la región del tuteo por excelencia, solo hasta hace algunos años, esta fórmula de tratamiento empezó a tener un significado especial en otras regiones del país, convirtiéndose en un signo social y generacional puesto que fueron algunos jóvenes de clase media y alta quienes empezaron a utilizarlo.

Ya hemos dicho que en la colonia, los conquistadores utilizaban el *vos* para delimitar la diferencia social entre niveles sociales. Después surgió la forma de tratamiento *vuestra merced* y fue desplazando el uso del *vos*. Mientras tanto en América se utilizaba *vos* y *vuestra merced* como forma de respeto. En España y en América se utilizaba alternadamente el *vos* y el *tú* para el tratamiento no formal. Es entonces cuando *vuestra merced* se transforma en *vuasted* dando origen al pronombre que utilizamos en la actualidad *usted* y del plural *vuestras mercedes*, se origina el *ustedes*. El *usted* se generalizó para el trato de cortesía, mientras que el *vos* y *tú* se empiezan a utilizar para un trato familiar.

El uso del pronombre *usted* en el español de Colombia es muy usual, pero no conlleva la misma connotación de formalidad como en otros países, donde el *usted* se puede tomar como un trato lejano y frío como es el caso

de España. El pronombre *usted* se usa en el español normativo para mantener una distancia en el trato, bien por desconocimiento del interlocutor o por respeto de edad o estatus (jefe, médico, vendedor, etc.). Al contrario, en Colombia el *usted* se usa para dirigirse a todas las personas de cualquier edad o condición. Es muy normal ver como entre padres e hijos, hermanos, novios, esposos, amigos, compañeros de trabajo, etc. utilicen el *usted* en su comunicación.

Propuesta didáctica

La propuesta didáctica que presentamos está dividida en tres partes, y cada una de ellas con diferentes actividades. Están realizadas para analizar las fórmulas de tratamiento, de cortesía en situaciones formales e informales según el español estándar y compararlo con el español de Colombia. También haremos actividades relacionadas con algunas escenas de la película del director colombiano Lisandro Duque *Los niños invisibles*.

Mediante la realización de las actividades que a continuación presentaremos, se pretende desarrollar todas las destrezas. El material propuesto depende de las actividades que se deseen realizar. Así también, el tiempo depende del grupo, de su ritmo de trabajo y de otros muchos aspectos que el profesor debe considerar en el momento de su planeación y realización.

Destreza	Todas
Objetivos	Expresar opiniones, hipótesis, creencias, gustos. Descubrir la ubicación geográfica del departamento del Tolima en Colombia y otras zonas según las fórmulas de tratamiento. Analizar las formas de tratamiento en el español de Colombia. Describir, averiguar y explicar las características de los personajes y las relaciones entre éstos. Establecer diferencias en los tiempos verbales, y fórmulas de tratamiento en el español de Colombia y el de España, etc.
Material	Video, fotocopias de actividades
Nivel	B1 – B2 MCER

Ya hemos dicho que el visionado, ya sea de la película completa o sólo de algunos fragmentos depende de los temas a tratar en la clase, hay varias alternativas, una de ellas es que los estudiantes puedan ver previamente la película completa en casa, o ver en clase solo algunos fragmentos señalados en los anexos.

Actividades anteriores al visionado

Mediante estas actividades pretendemos enmarcar la historia de la película dentro de un espacio y el tiempo, analizar las fórmulas de tratamiento presentes en la película. Así estaremos integrando y trabajando también otras asignaturas y recurriendo a los conocimientos previos de los alumnos, según sus propias experiencias.

1. En el mapa de Colombia ubicaremos el departamento del Tolima, podremos hablar de la división política del país, señalar el departamento del Tolima como uno de los 32 departamentos. Su ubicación en la región Andina en la cual la fórmula de tratamiento que prevalece es *usted*. (Anexo 1)
2. En una fotocopia los estudiantes deben clasificar qué fórmulas de tratamiento usarían según las fotografías teniendo en cuenta situaciones informales y formales. Ejercicios de elección múltiple según las fórmulas de tratamiento del español estándar (Anexo 2).
3. Leer la ficha técnica de la película, “Los niños invisibles”, (Anexo 3), y luego hacer hipótesis sobre el título, la trama, los hechos que van a ocurrir, los personajes, etc.
 - ¿Quién es el protagonista?
 - ¿Quién es el director?
 - ¿Quién es el guionista?
 - ¿Qué duración tiene la película?
 - ¿Qué deben hacer los niños para ser invisibles?
 - ¿Por qué los niños quieren ser invisibles?
4. Después de haber leído la ficha técnica, los alumnos pueden preparar algunas preguntas sobre cosas que quieren saber y a las cuales deben prestar atención durante el visionado para poder darles respuestas.

Actividades durante el visionado

Durante el visionado, les pediremos a los alumnos que se concentren en los aspectos que queremos que observen para responder a las preguntas preparadas por ellos mismos en las actividades anteriores al visionado o para luego poder hacer descripciones, comparaciones o comentarios en las actividades posteriores al visionado.

1. Visionado de los siguientes fragmentos:
 - fragmento (18:56 – 21:11), durante la fiesta de la Primera Comunión de Rafaelito, se presenta la piñata, un juego que se realiza en las fiestas infantiles de casi toda Latinoamérica,
 - en el fragmento (28:44 – 31:47), el mayor de los niños, Rafaelito, explica a sus amigos el hechizo de magia negra para volverse invisible y juntos planean la forma de cómo llevarlo a cabo,
 - durante toda la película notamos que prevalece la forma de tratamiento de *usted*, aunque también alterna la forma *tú*, es decir se usa tanto el *tú* como el *usted*, por ejemplo, la madre de Rafael habla con Marta Cecilia alternando estas dos formas de tratamiento. De igual manera podemos ver que entre amigos, esposos, padres e hijos se utiliza la forma *usted*. En el fragmento (52:36 – 53:48), en la familia de Gonzalo, se usa la forma de tratamiento *usted* entre padres e hijos. Otra forma que notamos es la de hablar de *señor/a* para hablarle a personas mayores, padres, desconocidos, vendedores, etc. Esto es muy común en la sociedad colombiana, donde dicha alternancia depende según criterios situacionales como la edad de la persona.
2. Marcar en las fotocopias las diferencias que se notan entre la forma de hablar de los españoles y los colombianos (Anexo 4).
3. Observar a algunos personajes para luego calificarlos, etc.

Actividades posteriores al visionado

El objetivo principal de estas actividades es fortalecer la comprensión y el desarrollo de la expresión oral y escrita.

1. Entregamos la transcripción de algunos de los fragmentos, por ejemplo, el de la familia de Gonzalo, en la que se usa la forma de *usted* entre padres e hijos y reescribirlo nuevamente para utilizar la forma *tú/vosotros*. (Anexo 5)
2. Después del visionado del fragmento en que Rafaelito les explica los planes a sus dos amigos para la realización del hechizo de magia negra, podemos dar una fotocopia para que los alumnos completen el texto conjugando los verbos que están entre paréntesis y analizar por qué entre niños se tratan de *usted*. (Anexo 6)
3. Escribir alguna experiencia de su niñez. Etc.

Conclusión

En el español de Colombia se intercalan formas de tratamiento como son el *tuteo*, el *ustedeo* y el *voseo*. El *vos* es una característica lingüística de Latinoamérica y es un elemento importante de su identidad, pero ha estado olvidado y hasta tomado como una forma vulgar. Gracias al reconocimiento de la Academia de la Lengua Española y a la Asociación de la Lengua se le ha dado su merecido reconocimiento y se empieza a incorporar en los manuales de estudio. Por motivos geográficos y culturales el voseo diverge entre los países e incluso dentro de un mismo país.

El *usted /ustedes* es muy informal a diferencia de su uso en el español estándar, mientras que la segunda persona plural, *vosotros/as*, utilizada en España, en el español colombiano suena muy cortés y hasta arcaico. El *vosotros* de uso exclusivo en el español estándar tiene por contrapartida formal el *ustedes*, aunque en Latinoamérica se da la percepción opuesta: el *vosotros* suena muy cortés y formal y el *ustedes* muy informal.

El *tú* expresa totalmente lo contrario al español estándar, en el que se usa con personas cercanas, es decir: distancia y respeto. En el habla de los colombianos esta forma es más usada en la región caribe aunque en los últimos años se ha empezado a utilizar de forma alterna con otras fórmulas de tratamiento en otras regiones del país.

El *vos* es un trato entre personas del mismo rango o de un superior a un inferior. Por ejemplo, a un amigo se le podría decir “*tráeme vos eso, por favor*”, pero al padre o a la madre no, a ellos se les diría “*tráigame eso usted, por favor*”.

Otro título de cortesía que aún puede ser rastreado en el Altiplano Cundiboyacense es el uso de “*sumercé*”, otra característica regional del español colombiano.

Bibliografía

SÁNCHEZ LOBATO, J., ALONSO BELMONTE, I. (2000): *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*. SGEL, Alcobendas, Madrid.

BRIZ, A. (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE un recorrido a través de los textos*. SGEL, Alcobendas, Madrid.

JANG SON, J. (2014): La frecuencia del uso del *usted* en tres zonas del departamento de Antioquia (Colombia). In *Forma y Función*, vol. 27, nº1, enero-junio del 2014. Bogotá, Colombia. ISSN impreso 0120-338x – en

línea 2256-5469, pp. 45 – 65.

KAPOVIĆ, M. (2007): *Fórmulas de tratamiento en dialectos de español. Hieronimus*, 1, págs. 65 – 87.

MENÉNDEZ PELAYO, M. (1944): *Antología de poetas líricos castellanos. VII*. Ed. Enrique Sanchez Reyes, Santander.

SARMIENTO GONZÁLES, R., VILCHES VIVANCOS, F. 2004: *Lengua española y comunicación.*, SGEL., ISBN: 9788497781169.

Fuentes electrónicas

GARCÍA RODRIGUEZ A.: *Las fórmulas de tratamiento en el español colombiano*

[http://www.academia.edu/7394896/ Las f%C3%B3rmulas de tratamiento en el espa%C3%B1ol de Colombia](http://www.academia.edu/7394896/Las_f%C3%B3rmulas_de_tratamiento_en_el_espa%C3%B1ol_de_Colombia)

GUERRERO RIVERA J.: Una reflexión sobre las fórmulas de tratamiento: “sumercé, venga le digo”

<http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen10/Una-reflexion-sobre-las-formulas-de-tratamiento-sumerce-venga-le-digo.pdf>

MONTES GIRALDO, J. J. (1967): Sobre el voseo en Colombia. Thesaurus. Tomo XXII. Núm. 1. 21 – 44 Imprenta patriótica del instituto Caro y Cuervo, Bogotá.

<http://www.revistathesaurus.gov.co/index.php/thesaurus/article/view/453/433> (Bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional)

Fotografías:

http://www.proimágenescolombia.com/secciones/cine_colombiano/peliculas_colombianas/pelicula_plantilla.php?id_pelicula=251

<http://www.publicdomainpictures.net/view-image.php?image=189143&picture=&jazyk=ES>

[La abuela y bisnietos, retrato](#)

[Canon EOS 5D Mark III](#)

[1/5s, f 22.0, ISO 100, 105 mm](#)

[CC0 1.0 Universal \(CC0 1.0\)](#)

[Ofrecimiento al Dominio Público](#)

<http://www.publicdomainpictures.net/view-image.php?image=18901&picture=learning-to-skate>
[ninios que están aprendiendo a patinar](#)
[Nikon D5100](#)
[625/100000s, f 6.3, ISO 200, 62 mm](#)
[CC0 1.0 Universal \(CC0 1.0\)](#)

<http://www.publicdomainpictures.net/view-image.php?image=87123&picture=fireman-hose-washing>
[Lavado de manguera bombero](#)
[Canon EOS Digital Rebel XSi](#)
[1/30s, f 8.0, ISO 200, 85 mm](#)
[Licencia: Public Domain](#)
[CC0 1.0 Universal \(CC0 1.0\)](#)

http://www.freepik.es/foto-gratis/profesora-ayudando-a-la-estudiante-con-el-trabajo-scrito_867164.htm
[Diseñado por Pressfoto – Freepik.com](#)

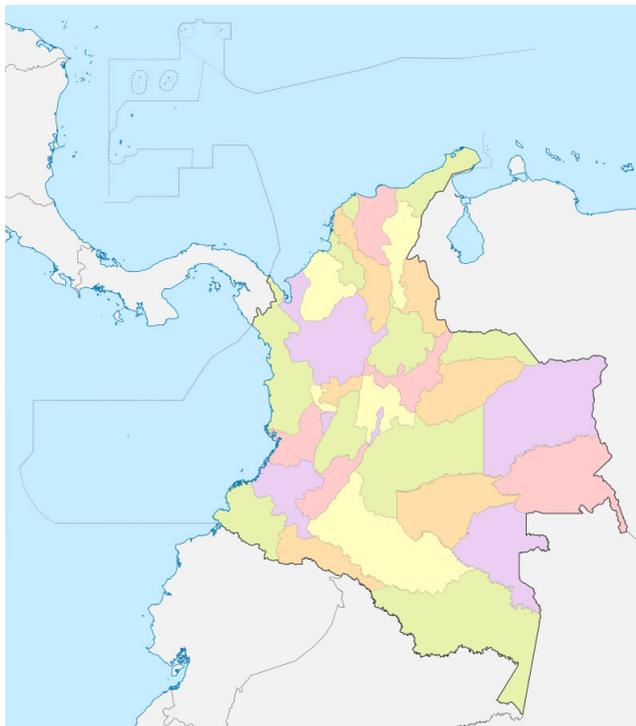
<http://www.publicdomainpictures.net/view-image.php?image=136133&picture=adre-e-hija>
[Madre e hijas día con la naturaleza](#)
[CC0 1.0 Universal \(CC0 1.0\)](#)
[Public Domain Dedication](#)

http://www.freepik.com/free-photo/beautiful-friends-spending-the-afternoon-together_910632.htm
[Beautiful friends spending the afternoon together Free Photo](#)
[By teksomolika / Freepik](#)

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colombia_political_location_map.svg?uselang=es
[Shadowxfox](#)
[Atribución-CompartirIgual 3.0 Unported \(CC BY-SA 3.0\)](#)

Anexo 1

1. ¿Qué color tiene el departamento del Tolima?
2. ¿Cuál es la capital de este departamento?
3. Señale en el mapa en qué regiones se utilizan las fórmulas de tratamiento *Tú, Usted y Vos*



Mapa – división política de Colombia,

Anexo 2

Fotocopia

1. Observa a estas personas y escribe debajo de la fotografía qué tratamiento usarías para dirigirte a ellas.



1. A un bombero



2. A unos chicos



3. A la abuela



4. A la profesora



5. A las primas



6. A la madre de tu amiga

2. Ejercicios de elección múltiple según las fórmulas de tratamiento del español estándar

A. Marca la opción correcta.

- | | | |
|---|-------------|-------------|
| 1. ¿(Vosotros) _____ la siesta después de comer? | a. duermes | b. dormís |
| 2. ¿(Tú) _____ gusta la fruta o la pasta? | a. te | b. os |
| 3. ¿Usted _____ francés y español? | a. habla | b. hablas |
| 4. ¿(Tú) _____ paella o pescado asado? | a. Quieres | b. Queréis |
| 5. ¿(Vosotros) _____ venir mañana a las 9:00? | a. Puedes | b. Podéis |
| 6. Hola, Carmen, ¿cómo? _____ | a. estás | b. está |
| 7. ¿Qué (Ustedes) _____ los sábados por la tarde? | a. haces | b. hacen |
| 8. ¿Compras mucho por Internet? | a. te | b. os |
| 9. (Tú) _____ a tus padres. | a. Escribís | b. Escribes |
| 10. Por favor, ¿(Vosotros) _____ apagar vuestros móviles? | a. podéis | b. puedes |

B. Une con flechas.

- | | | |
|------------------|---------------------------------|--------------|
| Digo tú | Al entrenador de fútbol. | Digo usted |
| | A la hermana menor de un amigo. | |
| | Al médico. | |
| | Al profesor de Historia | |
| | A las amigas de mi madre. | |
| | A los tíos. | |
| Digo vosotros/as | Al vendedor de frutas. | Digo ustedes |
| | A dos policías. | |
| | Al camarero. | |
| | A mis padres | |

Anexo 3

Ficha técnica

Título original: Los niños invisibles

Año: 2001

Duración: 90 min.

País: Colombia

Género: Drama

Director: Lisandro Duque Naranjo

Guión: Lisandro Duque Naranjo, Gabriel García Márquez

Música: Luís Miguel González

Fotografía: Raúl Pérez Ureta

Reparto: Guillermo Castañeda, Ingrid Cielo Espina, Gustavo Angarita, Gustavo Camacho, Juvenal Camacho, Inés Prieto, Hernando Montenegro, Carolina Vivas, Marcela Valencia, Álvaro García, María Angélica Rengifo, Martha Osorio, César Badillo, Diego Vásquez

Productora: Coproducción Colombia-Venezuela; Cinetel / EGM Producciones / Hangar Films / Ma Non Troppo Films

Sinopsis

En un pueblo de provincia, a mediados del siglo XX, vive Rafaelito, un niño tímido de ocho años quien por amor a Marta Cecilia, su vecina, a la cual desea acercarse sin que ella lo sienta y lo vea, y así comprobar de una vez por todas si es humana y come como todo mundo, o es “cuerpo glorioso” como su altiva actitud lo sugiere. Se ve envuelto en una gran aventura para hacerse invisible mediante un ritual de magia negra que debe llevar a cabo en el cementerio y a media noche, y para el cual necesitará un escapulario de la Virgen del Carmen, la molleja de una gallina negra y el corazón de un gato.

En esta aventura de vacaciones incluye a sus dos mejores amigos, para quienes esta tarea tiene otras motivaciones, pero entre los tres se arriesgarán a arder en el infierno, como amenaza el cura, por cometer los pequeños actos sacrílegos que demanda el hechizo.

Anexo 4

Marca en la fotocopias las diferencias que se notan entre el habla de los españoles y los colombianos.

	Colombia	España
Seseo		
Utilización de <i>usted/ustedes</i>		
Utilización de <i>tú/vosotros</i>		
Uso del acá y allá		
Uso del diminutivo -ito/a		
Uso del pretérito indefinido por el pretérito perfecto		

Anexo 5

En estas dos transcripciones podemos ver el uso de *usted* en el trato entre padres e hijos. Reescribe los diálogos utilizando la forma *tú/vosotros*.

Transcripción de la escena en el comedor de la casa de Gonzalo.

Madre: Yo si sabía que la muchachita esa, Omaira, no tenía el porte para el reinado.
Yo siempre lo dije.

Padre: A mí sí me parece que la niña es muy célebre, muy bella ella.

Madre: Sí, pero eso para el reinado no basta. A la muchachita esa le falta majestad.
Y mire, allí se quedó la alcaldía con el televisor comprado.

Padre: Usted, ya creyó pues, ¿qué el televisor solo sirve para ver reinados? Espere y verá como se pone eso de moda.

Madre: Gonzalo, suelte ese gato, ¿sí? Cuántas veces le he dicho que no me gusta que cuando estemos comiendo esté ese animal acá.

Padre: ¡Bueno! Con afán, y arrime esa silla, que usted no está allá en un potrero.

Gonzalo: ¡Ah!

Madre: ¡Bueno!

Transcripción de la escena en la sala de la casa de Gonzalo.

Padre: Hasta luego, hija.

Madre: Hasta luego, hijo. ¡Cúidese!

Lucia, ¿ya está lista?

Lucia: Sí

Madre: Sí, ¿qué?

Lucia: Sí, señora

Madre: Ah bueno, camine a ver si le compramos el regalo a la muchachita esa,
Marta Cecilia, que mañana está de cumpleaños.

¿Hoy si va estar juicioso?

Gonzalo: Sí señora.

Madre: Uh, camine mijita

Anexo 6

Completa el texto con los verbos entre paréntesis en pretérito indefinido o pretérito imperfecto.

La noche en la que se (inaugurar) _____ la llegada del primer televisor a Ambalema. Todos los habitantes del pueblo (estar) _____ frente a la alcaldía viendo a su candidata que los (representar) _____ en el reinado de la Belleza Nacional. Aprovechando el ruido y la tensión de la gente, los niños (apartarse) _____ del resto de los habitantes del pueblo. Rafael (empezar) _____ a leerle el libro de magia negra y les (explicar) _____ a sus amigos que (tener) _____ que conseguir una gallina negra y sobre todo (tener) _____ que ser robarla. La (tener) _____ que matar y sacarle la molleja. Fernando primero se (negar) _____ a cometer un robo, pero ante las amenazas de Rafael y el insulto de Gonzalo, (comprometerse) _____ traerla. Rafael también les (explicar) _____ que (tener) _____ que matar un gato para sacarle el corazón. Gonzalo (decir) _____ que lo (ir) _____ a hacer pero que no sería Matachín, el gato de su casa. A Rafael le (tocar) _____ la tarea más difícil, conseguir un escapulario. Éste les (manifestar) _____ a sus amigos que esa (ser) _____ la tarea más difícil porque (tener) _____ que botar al piso la imagen de la Virgen del Carmen y esto (ser) _____ un pecado. Ante el asombro de sus amigos por cometer ese pecado, Rafael les (revelar) _____ que gracias a que ya había hecho la Primera Comunión (poder) _____ confesar aquel pecado y recibir así la absolución.

ALGUNOS COMENTARIOS ACERCA DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LOS SUSTANTIVOS ESPAÑOLES Y ESLOVACOS

Bohdan Ulašín

Facultad de Filosofía, Universidad de Comenius, Bratislava

0. Introducción

El género de los sustantivos es una propiedad gramatical que normalmente no se lista entre los fenómenos problemáticos en la enseñanza del español a los estudiantes eslovacos. Y con razón, no pertenece ni mucho menos a la cabeza de la lista, la cual lidera el verbo. Sin embargo, hay varios fenómenos “tramposos”, desde el punto de vista de la lingüística contrastiva, que merecen la pena ser mencionados también en la práctica didáctica. Este trabajo pretende enfocar estos casos de potencial interferencial, si bien trataremos de esbozar el género de los sustantivos españoles también en sus rasgos generales, pero siempre haciendo hincapié en la dimensión contrastiva español vs. eslovaco.

1. Caracterización

La categoría gramatical de género en español se basa en la oposición femenino vs. masculino. La motivación ontológica yace en la diferenciación del género natural, aunque este queda reflejado solamente en los sustantivos animados denominadores de especies de dimorfismo sexual (*niño – niña, zorro – zorra, a diferencia de libro – libra, cesto – cesta*). Sincrónicamente hablando, el género gramatical no es más que un criterio de clasificación de sustantivos en dos grupos que se caracterizan por cierto comportamiento gramatical, p.ej. los femeninos requieren que los adjetivos variables en género que los modifican terminen en *-a*, mientras que en el caso de los masculinos los adjetivos variables en género tienen que terminar en *-o* (*-e, -consonante*): *niño bueno – niña buena* (Zavadil – Čermák: 2010, 149). La primera gran diferencia entre el eslovaco y el español la observamos en el hecho de que la categoría gramatical de género en español se reduce al bi-

narismo sencillo: masculino (+) vs. femenino (-), mientras que en eslovaco existe la oposición binaria desdoblada con tres géneros:

I género: II no género: *neutro* \emptyset^1
femenino +
masculino -

El latín, el predecesor del castellano, también tenía tres géneros. Con el transcurso del tiempo todos los sustantivos neutros latinos se acomodaron al masculino o al femenino.

En ambas lenguas observamos que el femenino es el término marcado (+) frente al masculino, término no marcado (-). En otras palabras, el femenino implica no masculino, pero masculino no implica no femenino (Lamíquiz: 2004, 128).

¡Que salgan las alumnas!: salen únicamente las mujeres.

¡Que salgan los alumnos!: salen todos, hombres y mujeres.

Claro está que en algunos contextos el uso de masculino puede también ser marcado, exclusivo de varones: *Se prohibió fichar extranjeros en la Liga*. Últimamente se puede notar la tendencia en las dos lenguas de emplear ambas formas: *los alumnos y las alumnas, todos los españoles y todas las españolas, empleados de ambos sexos*, esl. *šudenti a študentky*, etc. En estos casos el uso del femenino es, gramaticalmente hablando, redundante porque el uso no marcado abarca a los individuos de ambos sexos. Se añade por razones de cortesía según va cambiando la opinión sobre lo (des)cortés de uso exclusivo de masculino no marcado. Hay que diferenciar los casos anteriores de los contextos en los que es necesario precisar el género para evitar la ambigüedad: *el personaje varón, la víctima femenina*, etc.

2. Marcas de género

A la hora de formar los sustantivos femeninos de los masculinos (son las palabras de seres animados que distinguen el sexo natural), empleamos los siguientes mecanismos de formación de palabras:

¹ Ontológicamente, el género neutro en las lenguas indoeuropeas se apoya en la realidad extralingüística en la diferenciación entre las entidades animadas e inanimadas; en eslovaco también se agrupan entre los nombres neutros los sustantivos que se refieren a los críos humanos y a las crías animales, aquí se opone el género natural desarrollado (masculino o femenino) en adultos y la aparente inexistencia (no importancia) del género natural en los críos y crías.

- a) **heteronimia / género lexicalizado** (uso de radicales diferentes): *hombre* → *mujer*
- b) **derivación** (al añadir a la base léxica común un sufijo derivativo *-isa*, *-esa*, *-ina*): *gallo* → *gallina*, *conde* → *condesa*, *actor* → *actriz*, *abad* → *abadesa*
- c) **conversión**: *el estudiante* → *la estudiante*, *el demócrata* → *la demócrata*, aquí podemos incluir también los casos de adición de las marcas morfológicas prototípicas de género (*-o* vs. *-a*) a la base: *niño* → *niña*, *primo* → *prima*
- d) **por especificación léxica** (en los nombres epicenos que se refieren a seres vivos mediante un único género): *jirafa macho*, *el macho de jirafa* → *jirafa hembra*, *la hembra de jirafa*

2.1 Variaciones de forma

En algunos casos existen dos formas de femeninos, la de forma común a ambos géneros y de forma específica (con la desinencia *-a*). Muchas veces las vacilaciones las hallamos en el área temática de nombres de profesiones reservados en el pasado para los hombres (*soldado*, *juez*, *presidente*, *médico*, *ministro*, etc.). Con la desaparición del carácter exclusivamente masculino de estos oficios, hay cada vez más tendencias a sistematizar formalmente la oposición mediante la desinencia femenina prototípica *-a*.

Desinencia *-o/-a*

1. en este grupo de sustantivos predomina² la forma femenina en *-a*: *médico*, *ministro*, *candidato*, *ingeniero*, *abogado*, *reportero*, *socio*, *funcionario*, etc.
2. la forma femenina en *-o*: *testigo*, *miembro*, *modelo*, *soldado*, *soprano*, *contralto*, etc.

Al margen mencionemos el caso de la profesión tradicionalmente femenina, *la modista*, que puede ser común: *el/la modista* aunque hoy en día se ha extendido bastante en el uso la nueva forma masculina *el modisto*.

Desinencia *-e/-a*

1. ambas formas: *jefe*, *cacique*, *sastre*
2. solo las formas comunes: *intérprete*, *cónyuge*, *consorte*, *pobre*, *partícipe*, *hereje*, *extraterrestre*

² Los resultados son tomados del corpus lingüístico de referencia *CORPES XXI*: rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi y CREA: rae.es/recursos/banco-de-datos/crea [21.10.2015].

Entre las palabras que terminan en *-e* forman un subgrupo especial los sustantivos terminados en *-ente*, antiguas formas del participio presente latino:

Desinencia *-ente/-enta*

1. solo las formas comunes: *estudiante, adolescente, ayudante, cantante, delincuente, paciente, principiante, dibujante, conferenciante*
2. ambas (*la ...nte, la ...nta*): *asistente, danzante*
3. predomina la forma *la ...nta*: *cliente, pariente, presidente, sirviente, infante, dependiente, comediante*

Desinencia *-consonante/-consonante+a*

1. solo (o predominan) las formas comunes: *criminal, edil, profesional, industrial, homosexual, heterosexual* y casi todos los sustantivos no agudos terminados en *-r, -s, -t* (NGLE, 28): *mártir, prócer, pivot, lavacoche, papamoscas, viejales*, etc.
2. predominan las formas con *-a*: *concejal, colegial, oficial, juez, fiscal, bedel*

La proporción entre ellas puede cambiar considerablemente con el tiempo. Otros factores importantes que hay que tomar en consideración son la variante geográfica de español (España: *la piba* vs. Argentina: *la pibe* o el uso predominantemente masculino epiceno de *el bebé* en el español de España y la tendencia hacia la distinción de género en Hispanoamérica: *el/la bebé*), el contexto, el registro, el significado (*el tipo, la tipa, la capitán* ‘grado militar’ *la capitana* ‘mujer que dirige una nave o un equipo deportivo’) o la presencia o ausencia de adjetivos o determinantes, p. ej. la forma *ayudanta* predomina en el contexto que carece de modificadores o determinantes que señalicen que se trata de género femenino (Zavadil – Čermák, 2010: 151).

2.2 Observaciones contrastivas

A veces los tipos de formación no corresponden en español y en eslovaco:
derivación: *el gallo* → *la gallina* vs. heteronimia: *kohút* → *sliepka*
conversión: *el niño* → *la niña* vs. heteronimia: *chlapec* → *dievča*
conversión *el estudiante* → *la estudiante* vs. derivación: *študent* → *študentka*
especialización léxica: *la rana macho* → *la rana hembra* vs. derivación: *žaba* → *žabiak*

3. Sustantivos no animados ambiguos en cuanto al género

A veces encontramos vacilación también en el género de conceptos inanimados, la causa yace a veces en diferencias geográficas o de registro (en estos casos otro género no implica el cambio de significado, a diferencia de los ejemplos del grupo a) en el capítulo 4):

el azúcar moreno – la azúcar prieta (en Cuba)

la sartén – el sartén (Cuba, Argentina)

el tanga – la tanga (buena parte de Hispanoamérica)

el mar (neutral) – *la mar* (poético, literario o en algunas frases: *en alta mar*)

el arte dórico – las artes plásticas, las bellas artes (femenino en plural)

4. Diferencias semánticas no ligadas al sexo

En español existen muchas parejas etimológicamente emparentadas que también presentan la oposición de género no para la diferencia de sexo sino para marcar otros contenidos semánticos:

- a) de forma idéntica (en varios casos se puede explicar el género por la existencia de un núcleo nominal implícito: *la (ciudad) capital, la (cuesta) pendiente, la (letra) vocal*, etc., véase más en el capítulo 6 de este trabajo):
- el cura – la cura*
 - el vocal – la vocal*
 - el capital – la capital*
 - el orden – la orden*
 - el pendiente – la pendiente*
 - el radio – la radio*, etc.

- b) desinencias -o/-a

1. árbol vs. fruta/flor: *manzano – manzana, castaño – castaña, ciruelo – ciruela, tilo – tila*
2. uno vs. el conjunto: *leño – leña, madero – madera, el/la policía*
3. tamaño, forma (en general el femenino se refiere a objetos más grandes, con la excepción de *barco – barca*): *huerto – huerta, jarro – jarra, anillo – anilla, cesto – cesta, saco – saca, velo – vela, cubo – cuba, charco – charca, barco – barca*
4. persona vs. instrumento/actividad: *el/la batería, el/la guitarra, el/la guía³, el/la guardia*,

³ La guía también se refiere a la persona femenina que guía o conduce a otros: *el / la guía turístico,-a*.

5. otro valor semántico: *fruto* – *fruta*, *zapato* – *zapata*, *gorro* – *gorra*, *cuchillo* – *cuchilla*

Cabe decir que no hay que confundir las parejas arriba mencionadas con las parejas homonímicas que no están emparentadas etimológicamente: *libro* (< latín *liber*) – *libra* (< latín *libra*), *siglo* (< latín *saecūlum*) – *sigla* (< latín tardío *sigla*), *el moral* (derivado de *mora* < latín *morum*) – *la moral* (< latín *morālis*), *el pez* (< latín *piscis*) – *la pez* (< latín *pix*), *el rato* (< latín *ratus*) – *la rata* (de origen incierto, tal vez onomatopéyico), etc.

5. Empleo genérico de los sustantivos masculinos

Al principio del artículo hemos mencionado que el masculino, siendo la forma no marcada, puede emplearse (cuando designa a personas y animales) tanto genéricamente como específicamente. En tales casos es solo el contexto que nos revela cuál de las dos opciones se actualiza (lo mismo vale para el eslovaco):

los profesores = *los profesores y las profesoras*

los profesores = *solo los profesores*

estudiantes, obreros, lectores, primos, hermanos...

No obstante, en español se da la posibilidad de expresar con la forma masculina el dual, en otras palabras puede ser un término no marcado de los dos miembros de una pareja de varón y mujer. En este caso el eslovaco en la mayoría de los casos emplea heteronimia, o sea palabra distinta:

padres = *padre + madre* ‘*rodičia*’

padres = *padre + padre + ... + padre* ‘*otcovia*’

reyes = *rey + reina* ‘*kráľovský pár*’

reyes = *rey + rey + ... + rey* ‘*králi*’

abuelos, suegros, príncipes...

Hay solamente una par de casos en los que ambas formas son exclusivas:

verno + nuera = *los hijos políticos* ≠ *los yernos*

marido + mujer = *el matrimonio* ≠ *los maridos*

Interesante es el caso del llamado uso epiceno o genérico en los nombres de animales. También aquí es el masculino el que puede referirse según el contexto bien al macho, bien a toda la especie: *el gato* 1. ‘cualquier ejemplar de esta especie, hembra o macho’; 2. ‘el macho’ – *la gata* ‘solo la hembra’. En varios casos las dos lenguas tratadas concuerdan:

oso/osa = *medved’/medvedica* *palomo/paloma* = *holub/holubica*

Pero a veces en eslovaco la función epicena la desempeña la forma femenina:

gato/gata vs. mačka/kocúr

zorro/zorra vs. líška/lišiak

mono/mona vs. opica/opičiak

6. El núcleo implícito

Para entender por qué algunos sustantivos españoles pertenecen, sorprendentemente, a uno de los dos grupos de género gramatical (sobre todo los que se oponen a la tendencia estructural de interpretarse como femeninas las que terminan en *-a*), ayuda mucho darse cuenta de un sustantivo omitido que, si fuera explícito, constituiría el núcleo del sintagma nominal: *la (letra) a, el (río) Volga, el (lago de) Ladoga, el (pico de) Aconcagua, los (montes) Tatras, el (volcán) Etna*, etc. Lo mismo vale para las siglas: *el ADN* (el ácido), *el SIDA* (el síndrome), *la OTAN* (la organización), etc.

En algunos casos, a primera vista el género parece incorrecto. Y lo es en el significado primario (o el más frecuente) de la palabra: *la bellota* ≠ *el bellota* ‘el jamón de bellota’, *la libertad* ≠ *el Libertad* ‘el nombre de barco’, *la plata* ≠ *el Plata* ‘el Río de La Plata’, *la Mercedes* ‘nombre femenino’ ≠ *el Mercedes* ‘la marca alemana de automóviles’, *el Sevilla* ‘el club del fútbol’, etc. En caso de varios préstamos de otras lenguas, el sustantivo, que es decisivo en la elección de género, no es un núcleo omiso sino un hiperónimo o modelo patrimonial que ejerce su influencia: *el bryndza* (el queso), *el vodka* (el aguardiente), *la web* (la red o también puede ser la palabra *la página* en *la página web*), *los big data* (los datos), etc.

Con tantos factores, no sorprende que haya vocablos con cierta vacilación, por ejemplo *el/la selfie* (puede interpretarse tanto el retrato selfie como la foto selfie), *el/la hidromiel* (en los diccionarios normativos figura como el hidromiel, pero el segundo constituyente *miel* es femenino lo que causa la vacilación), *maratón*, *armazón*, *pringue*, etc.

7. Falsos amigos

Muchas palabras internacionales que encontramos en el léxico de las dos lenguas contrastadas pertenecen a distinto género gramatical, lo que propicia el efecto de la interferencia negativa:

tequila *m* – tequila *f*

gorila *m* – gorila *f*

pánico *m* – panika *f*

método *m* – metóda *f*
escafandra *f* – skafander *m*
episodio *m* – epizóda *f*
hectárea *f* – hektár *m*
análisis *m* – analýza *f*
puma *m* – puma *f*
libido *f* – libido *n*, etc.

También es el caso de los sustantivos no animados que difieren en género, pero tienen la misma motivación estructural en ambas lenguas:

čítačka *f* – lector *m*
solnička *f* – salero *m*
cukornička *f* – azucarero *m*, etc.

8. Conclusiones

La categoría gramatical de género de los sustantivos españoles no suele figurar entre los problemas ejemplares en el aprendizaje de español como lengua extranjera. A pesar de ello, creemos que vale la pena enfocar algunos casos relativos a la categoría de género de los que suponemos o sabemos de nuestra experiencia docente que presentan dificultades a los estudiantes eslovacos. Este es el objetivo principal del presente artículo. Algunos, como la vacilación formal y los nombres ambiguos en cuanto al género, son problemáticos también para los nativos, otros, como los falsos amigos, son casos específicos de interferencia entre las dos lenguas tratadas.

Bibliografía

- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2007): *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- LAMÍQUIZ, Vidal (2004): *Lengua española. Método y estructuras lingüísticas*. Barcelona: Ariel.
- ZAVADIL, Bohumil - ČERMÁK, Petr (2010): *MLuvnice současné španělštiny*. Praha: Karolinum.

LA DIALÉCTICA DE LOS ELEMENTOS DEL AGUA Y EL FUEGO EN LA NOVELA DE LA SELVA HISPANOAMERICANA

Roman Zat'ko

Facultad de Filosofía, Universidad Carolina, Praha

Introducción

Cuando hablamos del agua y el fuego, se presentan ante nosotros dos componentes de la naturaleza con unos caracteres muy distintos. Básicamente opuestos.

“Este elemento arde y quema”, es la primera idea que se nos viene a la mente relacionada con el fuego. El agua, por su parte, “refresca y enfría”. Podemos pensar inmediatamente después.

Hasta cierto punto, tal como veremos en nuestro trabajo, esta dicotomía es cierta y totalmente válida. Sin embargo, como veremos también, la dialéctica de estos dos elementos es mucho más compleja.

A la hora de analizar la relación entre el agua y el fuego nos centraremos en la filosofía del pensador francés Gaston Bachelard (1884, Barsur-Aube (Campagne) – 1962, París), quien mediante sus teorías basadas en la ensoñación metafísica intentó unir la ciencia con la imaginación poética. Mediante este procedimiento Bachelard desarrolló su idea del nuevo espíritu científico, por medio del cual se abandona el afán de los hombres de la ciencia por la insistencia en la experiencia empírica y objetiva.

El resultado de este proceso es una percepción de los elementos de la naturaleza basada en la interpretación intuitiva, mediante la cual dichos elementos se relacionan con ciertas imágenes poéticas que evocan diversas sensaciones en la psíquica del ser humano.

Es importante decir también, que aunque la descripción de Bachelard de los elementos sea primordialmente de carácter filosófico, es posible percibir sus obras también desde el punto de vista literario.¹ Sobre esta visión trabajaremos aquí.

¹ HRDLIČKA, Josef. „Dvě bachelardovské monografie“. *Svět literatury*, 2013, n^o. 47, p. 197.

El punto central de nuestro interés será uno de los aspectos básicos que caracterizan a los elementos del agua y el fuego: se trata de su movimiento cíclico que viene dado por su expansión constante y su falta de demarcación que tienen como resultado la transposición y fusión de estos dos componentes.

Dicho de otra forma, nos fijaremos en el agua y el fuego y en el movimiento que describen, el cual puede transcurrir no sólo de forma horizontal (en caso del río) o de forma vertical (en dirección hacia arriba en el caso del fuego y hacia abajo en el caso del agua), sino que también se puede observar un movimiento de *dilatación* de ambos elementos.

Todo este proceso de expansión constará de cuatro fases: fase de contradicción – concordancia – transposición – fusión.

En el primer caso nos referiremos a las cualidades que diferencian a estos dos elementos entre sí, para analizar después las características que pertenezcan a ambos elementos por igual, pasando finalmente a las propiedades que presentan el agua y el fuego como consecuencia de la influencia de uno de los elementos sobre el otro. Todo este ciclo culminará en el último capítulo con el fenómeno de la tormenta, donde el agua y el fuego se fusionan completamente perdiendo su forma, para poder después separarse y todo este proceso pueda iniciarse de nuevo.

Para nuestro análisis nos apoyaremos en tres obras de Gaston Bachelard: *Psicoanálisis del fuego*, *El agua y los sueños* y *La llama de una vela*.

Los resultados obtenidos del estudio de estos tratados se aplicarán a una lista de obras pertenecientes a la literatura hispanoamericana, en las que intentaremos identificar escenas que se correspondan con las imágenes mencionadas por Bachelard: W. H. Hudson – *Mansiones verdes* (1904), José Eustasio Rivera – *La vorágine* (1924). Rómulo Gallegos – *Canaima* (1935), Ciro Alegría – *La serpiente de oro* (1935) y Demetrio Aguilera-Malta – *Siete lunas y siete serpientes* (1970).

En todos los casos se trata de novelas de la selva situadas en América del Sur y escritas en el siglo XX, es decir, en el periodo en el que surgen también las ideas de Gaston Bachelard. En estas obras los protagonistas se enfrentan a una naturaleza poderosa y a un mundo a su derredor, cuya parte esencial viene constituida también por los elementos del agua y el fuego.

Antecedentes teóricos

Una de las principales teorías para la explicación de la unión y la separación del agua y el fuego la pronunció ya el filósofo presocrático Empédocles de Agrigento (aprox. 490-430 a. C.) el cual, mediante su filosofía de la naturaleza, explica que existen cuatro raíces (el agua, el fuego, la tierra y el aire), las cuales son eternas y mediante cuya mezcla surge lo que el hombre llama el nacimiento y la extinción: “Siempre se mezcla algo que en sí es eterno e inalterable, y así da lugar (realmente o aparentemente) a fenómenos variados y cambiantes que observamos.”²

En relación con el movimiento continuo de las cosas se puede mencionar también el moviismo de Heráclito, el cual postula que “todo en este mundo es pasajero, todo pasa y nada perdura, pero el mundo no se agota: ‘No te bañarás dos veces en el mismo río.’”³

En el siglo XX. surgen también modelos que describen el proceso continuo de dilatación y el surgimiento de nuevos fenómenos. Éste es el caso de la teoría de Bergson sobre *la creación continua de imprevisible novedad*, dentro de la cual el filósofo francés explica que “la realidad es un crecimiento global e integral, una invención gradual, una duración: algo como un globo elástico que se expande lentamente, adquiriendo a cada momento formas inesperadas.”⁴

La fusión y disociación de los elementos del agua y el fuego y la continuidad de este proceso serán los puntos clave de este trabajo.

I.

En cuanto a la primera fase del ciclo mencionado, es decir, la fase de contradicción, podemos comenzar diciendo que para Bachelard el fuego es el elemento de los *cambios permanentes e inalterables*. Es por tanto un símbolo de la perdurabilidad.

² KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Filosofie mezi mýtem a vědou*. Praha: Academia, 2010, p. 92. Traducción de Roman Zafko del original: „Vždy se mísí něco, co samo je věčné a neproměnné, a tak dává vznik (skutečně, nebo zdánlivě) pestrým a proměnlivým jevům, které pozorujeme.“

³ KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Filosofie mezi mýtem a vědou*. Praha: Academia, 2010, p. 81. Traducción de Roman Zafko del original: „Vše na světě je pomíjivé, vše přechází a nic netrvá, ale svět se nevyčerpává: ‘Nelze dvakrát vstoupit do téže řeky.’“

⁴ BERGSON, Henri (2003), *Myšlení a pohyb*, Praha, MLADÁ FRONTA, p.104. Traducción de Roman Zafko del original: „Skutečnost je globálním a nedílným růstem, postupným vynalézáním, trváním: něco jako elastický balon, jenž se zvolna rozpíná, nabývá v každém okamžiku neočekávaných podob.“

Recurriendo de nuevo a la filosofía griega, podemos volver a citar a Empédocles de Agrigento, el cual observó que el fuego es el elemento de la naturaleza que cambia el mundo de la manera más evidente: «el fuego es el principio de los cambios: todo se convierte en fuego y el fuego en todo, como la mercancía por el oro y el oro por la mercancía.»⁵

Esta circunstancia la recoge también Bachelard en su obra *Psicoanálisis del fuego*, en la que realiza las siguientes anotaciones: “lo que el fuego lame tiene un gusto distinto en la boca de los hombres. Lo que el fuego ha iluminado guarda un color inefable. Lo que el fuego ha acariciado, amado, adorado, ha ganado en recuerdos y ha perdido la inocencia.”⁶ Es por tanto el fuego el elemento de los cambios permanentes.

Así sucede también en la novela de la selva *Siete lunas y siete serpientes* del autor ecuatoriano Demetrio Aguilera-Malta, en la que un incendio destruye la iglesia del pueblo de Santorontón. Es importante señalar aquí que en la novela la iglesia ya nunca volvería a ser reconstruida y que en su lugar los santorontesños construirían una iglesia nueva. Esta circunstancia se recoge en el siguiente fragmento, en el que se describen los pensamientos del párroco de la iglesia quemada, Don Cándido: “Cuando pasaron frente a la iglesia de Santorontón (...) volvió a recordar la otra iglesia ¡La suya! Aquella que murió arrojada por las llamas.”⁷

El incendio, además, había alcanzado también la estatua de Cristo, la cual, a partir de ese momento recibiría el calificativo de “el Cristo Quemado”. (por ejemplo pp. 104, 228, 320 ...).

Por su parte, el agua es un sinónimo de la continuidad. Si regresamos a la filosofía griega, podemos recurrir a Heráclito y a su frase: “No te bañarás dos veces en el mismo río.”

En su obra, Bachelard se une a esta simbología del agua como sinónimo de la continuidad y la une a la visión de la muerte simbolizada por el agua al fluir y al caer: “El ser consagrado al agua es un ser en vértigo.” (...) “Su muerte cotidiana no es la muerte exuberante del fuego que atraviesa el cielo

⁵ KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Filosofie mezi mýtem a vědou*. Praha: Academia, 2010, p. 81. Traducción de Roman Zafko del original: „Oheň je principem proměn: ‚Všechno se směřuje za oheň a oheň za všechno, jako zboží za zlato a zlato za zboží.“

⁶ BACHELARD, Gaston. *Psicoanálisis del fuego*. Madrid: Alianza Editorial, S.A., 1966, pp. 98 – 99.

⁷ AGUILERA-MALTA, Demetrio. *Siete lunas y siete serpientes*. Madrid: Cátedra, 2004, p. 122.

con sus flechas; la muerte cotidiana es la muerte del agua. El agua corre siempre, el agua cae siempre, siempre concluye en su muerte horizontal.”⁸

En la novela *Maladrón* del escritor guatemalteco Miguel Ángel Asturias se recoge este movimiento continuo y horizontal del agua mediante la descripción de las lluvias selváticas que caen del cielo sin cesar: “La lluvia inmóvil, después de caer horas y horas, telilla de niebla, cáscara de nube, albúmina de mojar, estruendo quedo entre los pinos, astro que no riega luz, sino cristales, pertinaz, sin sueño de noche, despierta de día.”⁹

Estas lluvias son tan intensas e interminables que llevan a la desesperación a Pedro Paredes, uno de los protagonistas de la novela, el cual las describe de la siguiente manera: “¡Seguir prisionero de la lluvia, de una cárcel de hilos de agua elástica que no dejan de caer nunca, hilos que no se rompen, que no se quiebran, que parecen siempre los mismos! ¡Maldita sea!...”¹⁰

Por tanto vemos que la continuidad y la perdurabilidad son las cualidades que mantienen al agua y al fuego en los polos opuestos.

II.

En la obra de Bachelard es posible encontrar también características que se pueden observar por igual tanto en el caso del agua, como en el caso del fuego. Entre estas podemos citar la dicotomía de vida y muerte.

En el caso del agua esta analogía parece más clara.

La filósofa checa Zdeňka Kalnická en su obra *Arquetipo del agua y la mujer* (Archetyp vody a ženy) ve la imagen del agua como un símbolo de vida, de la mujer y la maternidad. Este hecho se refleja ya en los mitos antiguos, en los que se identifica a este elemento con la imagen de la Gran Madre, la cual es parte inseparable del ciclo de la vida (y de la muerte).

En el mundo greco-romano, tal como indica Kalnická, se identificaba al elemento del agua con la diosa Isis. El culto hacia esta diosa provenía ya de Egipto, donde el agua y sobre todo el río Nilo jugaban (y siguen jugando) un papel muy importante en la vida de sus habitantes.

⁸ BACHELARD, Gaston. *El agua y los sueños*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1978, p. 15.

⁹ ASTURIAS, Miguel Ángel. *Maladrón*. Madrid: Alianza Editorial, 2005, p. 36.

¹⁰ Idem, p. 40.

En los libros egipcios sagrados se cuenta que: “Al principio estaba Isis, la más Mayor de las Mayores. (...) Su naturaleza sagrada (sangre y leche) mantiene a los dioses y al resto de las criaturas en vida.”¹¹

Por su parte, Gaston Bachelard también se une en su obra *El agua y los sueños* a esta visión del agua como símbolo de vida, declarando que sus aguas (en este caso las del mar):

son densas de toda clase de átomos grasos, apropiados para la blanda naturaleza del pez, que perezosamente abre la boca y aspira, nutrido como un embrión en el seno de la madre común. ¿Sabe lo que traga? Apenas. El alimento microscópico es como una leche que viene a él. La gran fatalidad del mundo, el hambre, sólo existe en la tierra; aquí está prevenida e ignorada. Ningún esfuerzo de movimiento, ninguna búsqueda de alimento. La vida debe flotar como un sueño.¹²

El agua, sin embargo, puede ser también el símbolo de la muerte. Kalnická advierte que incluso la diosa egipcia Isis “tenía su oscura hermana gemela, Nephthys, que representaba la versión egipcia de la Vieja de la muerte.”¹³

En la obra de Bachelard también se cumple esta ambivalencia. El agua, la sustancia de la vida, se convierte también en la sustancia de la muerte. Para demostrarlo, Bachelard menciona, por ejemplo, la manera de la que algunas culturas se deshacían de los restos mortales de los fallecidos. El hombre “era entregado al agua, abandonado a las ondas.”¹⁴

Si ahora nos fijamos en la novela *La serpiente de oro* del autor peruano Ciro Alegría, podemos observar que el carácter ambivalente del agua en esta obra es evidente.

Aquí, el río Marañón da vida a los habitantes del pueblo de Calemar, pues de él sacan sus peces y gracias a él pueden desempeñar su trabajo de balseros, llevando de una orilla a la otra a los transeúntes.

Sin embargo, el propio Marañón se convierte también en un símbolo de aquella fuerza indomable, aquel caudal traicionero que no sólo da vida,

¹¹ KALNICKÁ, Zdeňka (2007), *Archetyp vody a ženy*. Brno, Emitos, p. 28. Traducción de Roman Zaťko del original: „Na začátku byla Isis, Nejstarší ze Starých.“ (...) “Její posvátná podstata (krev a mléko) udržuje bohy a všechna další stvoření naživu.“

¹² BACHELARD, Gaston (1978), *El agua y los sueños*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, p. 180-181.

¹³ KALNICKÁ, Zdeňka (2007), *Archetyp vody a ženy*, Brno, Emitos, p. 28. Traducción de Roman Zaťko del original: „měla svoji temnou sestru-dvojče, Nephthys, která představovala egyptskou verzi Stařeny smrti.“

¹⁴ BACHELARD, Gaston (1978), *El agua y los sueños*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, p. 113.

sino que también *encarcela* a dos hermanos, a Arturo y Rogelio, dándole la muerte a uno de los jóvenes.

Sucedió en un tramo peligroso llamado la escalera, donde el río castigó la osadía de Rogelio por insistir en cruzarlo de noche, sin esperar al nuevo día:

–Nues tan fácil –se aferraba el Arturo–; ya pa loración ese sitio ta muy oscuro... Repara pal sol... onde queda tan estrecho casi ni luz hay en el mesmo día... Repara pal sol hom... (...)

Pero el Rogelio no estaba para convencerse:

–Ba, hom... Yo e pensaba güenazo. Vamos nomá... Sí pasamos, hom... (...)

–Güeno, pué...¹⁵

Unos momentos después comenzó la tragedia: “Faltaría una cuadra para entrar al tumulto roquero cuando, de súbito, las palas se hundén baldía-mente, el agua pasa sin llevarlos, la balsa se aquieta en medio del río con una terquedad extraña.”¹⁶

Siguen momentos de incertidumbre. La balsa se había atrancado y los dos hermanos eran conscientes de su situación.

Pasados varios días durante los que se acaban las provisiones, Rogelio decide lanzarse al agua para intentar nadar hasta la orilla y salvar a los dos, culminando así su trágico fin:

Pero ya está muy abajo... Pero ya va a llegar al centro... Mas la corren-tada no perdona: diez metros, cinco, dos, uno, nada... (...) El Arturo ve una esfera negra que se pierde en la caída de agua y un brazo que dura un instante más en lo alto, como diciéndole adiós... Luego, sólo el rugido tre-mendo del agua que se revuelve entre espumarajos.¹⁷

En cuanto al fuego, en la obra de Bachelard es básicamente un símbolo de vida: “La llama es en cierto modo el instinto animal al desnudo, una especie de animal excéntrico. Es, en el sentido real de la palabra, un devorador.”¹⁸

¹⁵ ALEGRÍA, Ciro (1985), *La serpiente de oro*. Fuenlabrada (Madrid), Planeta-Agostini, pp. 70–71.

¹⁶ Idem, p. 72.

¹⁷ Idem, p. 78.

¹⁸ BACHELARD, Gaston. *Plamen Svíce*. Přel. Richard Vyhliďal. Praha – Liberec: Dauhpín, 1997, s. 89. Traducción de Roman Zařko del original: „*Plamen je svým způsobem zcela obnažená zvířekost, druh výstředního zvířete. Je v pravém slova smyslu žrout.*“

“Cuando la mosca se lanza a las llamas de la vela, es una víctima estrepitosa. Las alas crepitan, las llamas emergen de improviso hacia arriba.”¹⁹ El fuego se convierte así en un elemento de vida que intenta sobrevivir *devorando* todo lo que queda a su alcance.

El único momento en el que Bachelard identifica al fuego con la muerte es en el caso de la llama de una vela, ya que ésta es débil y precaria y palpita incluso con el menor suspiro: “La vida y la muerte pueden ponerse aquí tranquilamente la una junto a la otra.”²⁰

En la novela del escritor W. H. Hudson, *Mansiones verdes*, se describe una escena en la que los indios persiguen a la protagonista, una joven llamada Rima, ya que piensan que es la hija de Didi, una criatura demoníaca que habitaba los bosques en los que los indios no se atrevían a adentrar. Rima, cuando se ve acorralada, decide refugiarse en lo alto de un árbol. Cuando sus perseguidores la alcanzan, deciden quemar el árbol y matar así a la hija de Didi.

En el siguiente fragmento se describe la manera de ascender del fuego, que con su capacidad de sobrevivir y su *instinto animal* – devora el árbol y todo lo que había en él:

¡Arde, arde, hija de Didi! Todas las ramas inferiores del árbol se encendieron, y luego el tronco, pero arriba estaba verde aún y no podíamos ver nada. Las llamas crepitan y subían más y más hasta que por fin, de lo alto del árbol, entre las hojas verdes, surgió un gran grito, como el grito de un pájaro. ‘¡Abel! ¡Abel!’, y al instante vimos algo que caía. (...) Era la hija de Didi, y se quemó hasta convertirse en cenizas, igual que una polilla entre las llamas de un fuego; desde entonces, nadie la ha visto ni oído.²¹

Vemos aquí que el fuego consume para sobrevivir. Sin embargo, resulta difícil no identificar este momento con la muerte...

III.

Si ahora nos fijamos en las cualidades que comparten el agua y el fuego gracias a su transposición o influencia de un elemento sobre el otro, podemos observar que en la obra de Gaston Bachelard se da este fenómeno por

¹⁹ Idem, p. 66. Traducción de Roman Zařko del original: „Kdyř se moucha vrh do plamen svice, je to hlun obř, křdla praskaj, plamen nhle povyraz vzhru“.

²⁰ Idem, p. 38. Traduccin de Roman Zařko del original: „řivot a smrt zde mohou bt klidn postaveny vedle sebe.“

²¹ HUDSON, W. H., *Mansiones verdes*. Barcelona: Acanalado, 2006, p. 277.

ejemplo en el caso de la unión del fuego y las lágrimas, una de las formas que puede adoptar el agua.

Para Bachelard, las lágrimas son, en principio, un símbolo de sufrimiento y tristeza. Por su parte, el fuego, con su verticalidad que transcurre en dirección hacia arriba, se convierte en un símbolo de fuerza y resistencia. Si mezclamos estos dos elementos, el resultado son unas lágrimas que dejan de ser de tristeza, convirtiéndose en lágrimas de resistencia, furia y rabia. En su libro *El agua y los sueños* Bachelard pone como ejemplo la situación de un caminante en el viento el cual intenta superar la ventisca con esta rabia y resistencia: “Se convierte de inmediato en el banderín, en el batallón, en el estandarte. Es el símbolo del valor, la demostración de la fuerza, del poder sobre el espacio.” (...) “Sus ojos, finalmente, se secan con el viento vencido.”²²

En base a estos pensamientos es posible establecer un esquema en algunas de las novelas estudiadas, en las que se da la situación en la que uno de los personajes pierde a alguien cercano. Se trata de diferentes maneras que tienen los personajes de enfrentarse a su destino:

En la novela de José Eustasio Rivera, *La vorágine*, Arturo Cova, el personaje principal, pierde a Alicia que es llevada a la selva por un hombre llamado Barrera. Arturo Cova en este caso no siente tristeza por haber perdido a su mujer, sino que siente una profunda rabia y ganas de vengarse. De hecho, se lanza en busca de Barrera para que le devuelva lo que es suyo.

Cuando finalmente encuentra a su contrincante, ambos hombres se enzarzan en una lucha sanguinolenta que termina con la muerte de uno de los hombres:

Y empezó entre los dos la lucha tremenda, muda, titánica. (...) Pataleando, convulsos, arábamos la maleza y el arenal en nudo apretado trocándonos el aliento de boca a boca, él debajo unas veces, otras, encima (...) hasta que yo, casi desmayado, en supremo ímpetu, le agrandé con mis dientes las sajaduras, lo ensangrenté, y, rabiosamente, lo sumergí bajo la linfa para asfixiarlo como a un pichón.

¡Entonces, descoyuntado por la fatiga, presencié el espectáculo más terrible, más pavoroso, más detestable: millones de caribes acudieron sobre el herido, entre un temblor de aletas y centelleos, y aunque él manoteaba y se defendía, lo descarnaron en un segundo, arrancando la

²² BACHELARD, Gaston. *Voda a sny*. Přel. Jitka Hamzová. Praha: Mladá Fronta, 1997, p. 187. Traducción de Roman Zafko del original: „*Je okamžitě vlahkou, praporem, korouhví. Je znakem odvahy, důkazem síly, vlády nad prostorem.*“ (...) „*Jeho oči nakonec vysuší přemožený vítr.*“

pulpa a cada mordisco, con la celeridad de pollada hambrienta que le quita granos a una mazorca.²³

En la novela *La Serpiente de oro* de Ciro Alegría, el viejo Matías tiene un presagio que, a diferencia de Arturo Cova en *La vorágine*, le hace caer en una profunda tristeza al sentir que a sus hijos Arturo y Rogelio algo malo les había pasado: “No sé qué me pasa, decía. Y luego suspiraba: Ay, mis hijos!. La coca le amargaba como hiel y esto equivalía a la certidumbre de algo funesto.”²⁴

Finalmente, cuando Arturo consigue liberar su balsa y llegar a casa, se confirma la tragedia.

Entonces, Doña Melcha, la madre de los dos jóvenes, siente un gran desconsuelo, al igual que el viejo Matías, el cual, sin embargo, se sobrepone de sus penas y vuelve a encontrar la fuerza en su interior: “La vieja Melcha lloraba y don Matías, acurrucado y mudo, era como un ídolo de piedra.” (...) – “Bravo, el cholo’ – le dije a don Matías. El viejo se volvió a mí clavándome una mirada de siglos: El río también es bravo. De tanto guapiar morimos a veces. Pero no le juimos, porque semos hombres y tenemos que vivir comues la vida.”²⁵

En la obra *Mansiones verdes* de W.H.Hudson, Abel también siente una profunda tristeza después de perder a Rima, la cual fallece en el incendio en medio de la selva. Sin embargo éste, a diferencia de don Matías, no llega a superar nunca su tristeza: “La vida ya nada tenía que me hiciera apreciarla o sentirme prisionero de sus pesadas cadenas. Esta perspectiva de la muerte cercana se desvaneció con el tiempo; volvió el amor por la vida y la tierra recuperó su eterna frescura y belleza; sólo que aquel sentimiento por las cenizas de Rima ni se desvaneció ni cambió y es tan fuerte como lo era entonces.”²⁶

IV.

Para finalizar este tratado, podemos mencionar ya más allá de las teorías de Bachelard, un caso en el que el agua y el fuego se unen en un lazo intenso

²³ RIVERA, José Eustasio. *La vorágine*. Madrid: Cátedra, 1998, p.p. 381-382.

²⁴ ALEGRÍA, Ciro (1985), *La serpiente de oro*. Fuenlabrada (Madrid), Planeta-Agostini, p. 80.

²⁵ Idem, p. 86.

²⁶ HUDSON, W. H., *Mansiones verdes*. Barcelona: Acantilado, 2006, p. 323.

y difuso, en el que no es posible aislar un elemento del otro. Hablamos aquí de la tormenta.

Para comprender mejor este fenómeno, debemos fijarnos primero en la analogía de *libertad y limitación* que presentan tanto el agua como el fuego. Como primer punto de esta dicotomía, podemos citar las teorías del ensayista y escritor americano Henry David Thoreau, el cual, en su ensayo *Caminar*, utiliza una metáfora dentro de la cual reconoce que hay dos tipos de obras literarias. En el primer caso habla de las obras literarias creadas por el genio. Se trata de creaciones muy cercanas a la naturaleza, liberadas de las formas asentadas de la literatura. Thoreau entiende que el espíritu del genio es como una “luz que hace visible la oscuridad, como un relámpago que quizás sacuda con el templo del saber – y no una vela encendida junto a la chimenea de la raza humana, la cual palidece ante la luz de un día ordinario.”²⁷

Como ejemplo de formas literarias asentadas que se parecen más bien a la *luz de la vela*, vienen citadas las obras de los poetas ingleses como Chaucer, Spencer, Milton o del propio Shakespeare, a las que según Thoreau falta un tono fresco y salvaje.

En oposición a estas obras asentadas Thoreau cita las otras obras, aquellas que tienen un anhelo de libertad e indomabilidad y que son como un *relámpago* en la oscuridad. Según el pensador americano, dichas obras provienen de la mitología. Ésta es percibida como una “cosecha que originó el Viejo mundo antes de que su tierra se agotara, antes de que la simbología e imaginación fueran alcanzadas por la corrosión y que sigue procreando en cualquier sitio en el que su fuerza originaria no se ha debilitado aún.”²⁸

En el caso del agua la analogía de libertad y limitación es similar. Los ríos (de América), por su esencia, van cambiando libremente su recorrido en unas ocasiones, desbordándose y saliéndose de su cauce en otras. El escritor uruguayo Fernando Aínsa en su ensayo *Del topos al logos: propuestas de geopoética* observa al respecto que las aguas no siempre fluyen libremente.

²⁷ THOREAU, Henry David. Chůze. Přel. Zdeněk Franta. Brno: „Zvláštní vydání...“, 1995, p. 36. Traducción de Roman Zařko del original: „světlo, které řiní tmu viditelnou, jako zablýsknutí, které snad ořese samým chrámem věděni – a ne svíčka rozsvícená u krbu lidského pokolení, jeř bledne před světlem všedního dne.“

²⁸ Idem, p. 38. Traducción de Roman Zařko del original: „žeň, kterou urodil Starý svět dřive, než byla jeho půda vyčerpána, dřive než obraznost byla zasařeny rzí, a kterou stále jeřtě rodí, kdekoli je její původní síla neoslabena.“

Según indica, en los regímenes totalitarios existe a menudo el empeño de regular el cauce de los ríos, de tal forma que el hombre pueda tenerlos bajo control en todo momento. Como ejemplo, Aínsa indica la segunda mayor central hidroeléctrica del mundo, Itaipú, construida en la frontera entre Brasil, Paraguay y Argentina durante la dictadura brasileña. Otro ejemplo es la presa con la central hidroeléctrica Salto Grande, la cual fue construida en los años setenta durante las dictaduras de Argentina y Uruguay. Con esta presa surgió el lago más grande de América del Sur.

En Europa Fernando Aínsa indica más ejemplos, como son las obras hidráulicas del río Volga en los años 50 o las obras hidráulicas que surgieron en Rumanía durante la dictadura de Ceacescu.²⁹

Este fenómeno se da también en la antigua Checoslovaquia, cuando durante el régimen comunista surgen las obras hidráulicas más grandes del país: los embalses de Lipno I (1952 – 1960), Orlik (1954 – 1963), Slapy (1949 – 57), Liptovská Mara (1965 – 1975) o la obra hidráulica Gabčíkovo, con cuya realización se comenzó en 1976.

Durante la tormenta el estado de limitación de ambos elementos es superado. Aquí, tanto el agua como el fuego se desatan. El agua se sale de su cauce y el fuego deja atrás la forma de la llama de la vela, dando lugar a este fenómeno de la naturaleza, en el cual los dos elementos liberan a la atmósfera todo lo que habían significado alguna vez – la vida, la muerte, el miedo o el coraje.

Esta circunstancia se puede observar en la novela *Canaima*, escrita por el autor venezolano Rómulo Gallegos, el cual describe en el capítulo XIV una tormenta que el protagonista Marcos Vargas presencia en medio de la selva, donde vuelve a sentir la euforia por haberse reencontrado consigo mismo: “Y advirtió que la selva tenía miedo. (...) Es la tormenta. Viene contra nosotros dos, pero sólo tú la temes. (...) ¡Qué hubo! ¿Se es o no se es? El Marcos Vargas del grito alardoso ante el peligro, del corazón enardecido ante la fuerza soberana, otra vez como antes gozoso y confiado.”³⁰

Después, una vez diluida la tormenta, el agua y el fuego se separan volviendo a la tranquilidad, para más tarde contrariarse, transponerse y fusionarse de nuevo con la llegada de la tormenta siguiente.

²⁹ AÍNSA, Fernando. *Del topos al logos: propuestas de geopoética*. Madrid: Iberoamericana, 2006, p. 126.

³⁰ GALLEGOS, Rómulo. *Canaima*. Madrid: Colección Archivos, 1991, p. 150.

Conclusión

Comparar al elemento del agua con el elemento del fuego no es una labor fácil. Debido a su trasgresión, la frontera entre estos dos componentes de la naturaleza es a menudo poco clara y la línea imaginaria que los separa no es estable. Los elementos están en un constante movimiento cíclico, se van oponiendo, entremezclando y prestándose sus cualidades de tal forma que no es posible demarcar esta línea.

Cuando el agua y el fuego se mezclan, se produce una combinación de propiedades de dos elementos ambivalentes, cuyo carácter es impredecible. Tal como hemos tenido la oportunidad de ver en la novela de la selva hispanoamericana, el agua se puede considerar como un símbolo de vida, el cual, como pudimos ver en novela *La serpiente de oro*, se puede convertir también en un sólo instante en un símbolo de la muerte.

El fuego es, por su parte, considerado ante todo un símbolo de vida en la poética de Bachelard. Sin embargo, en el caso de la muerte de Rima, en la obra *Mansiones verdes*, no es posible desprendernos de la imagen del fuego como el causante del trágico fin de la joven.

También hemos podido observar que las lágrimas tienen una simbología antagónica. Éstas son en principio un sinónimo de dolor y tristeza. Sin embargo, cuando en las lágrimas se impone el elemento del fuego, se transforman en un símbolo de rabia y resistencia.

La ambivalencia y la transposición de los elementos de la naturaleza estudiados, ya sea en su relación con la vida, la muerte o las lágrimas de tristeza y de resistencia, tienen como resultado una gran riqueza de imágenes y una gran dinámica que se observa en el contenido de las novelas seleccionadas. Para el análisis de estos caracteres, la poética de Bachelard es un recurso clave.

Bibliografía

AGUILERA-MALTA, Demetrio. *Siete lunas y siete serpientes*. Madrid: Cátedra, 2004.

AÍNSA, Fernando. *Del topos al logos: propuestas de geopoética*. Madrid, Iberoamericana, 2006.

ASTURIAS, Miguel Ángel. *Maladrón*. Madrid: Alianza Editorial, 2005.

ALEGRÍA, Ciro. *La serpiente de oro*. Fuenlabrada (Madrid), Planeta-Agostini, 1985.

- BACHELARD, Gaston. *Psicoanálisis del fuego*. Madrid: Alianza Editorial, S.A., 1966.
- BACHELARD, Gaston. *El agua y los sueños*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1978.
- BACHELARD, Gaston. *Plamen Svíce*. Přel. Richard Vyhlídal. Praha – Liberec: Dauhpin, 1997.
- BACHELARD, Gaston. *Voda a sny*. Přel. Jitka Hamzová. Praha: Mladá Fronta, 1997.
- BERGSON, Henri. *Myšlení a pohyb*, Praha, MLADÁ FRONTA, 2003.
- BROŽA, Vojtěch a spol. *Přehrady Čech, Moravy a Slezska*. Liberec: Knihy 555, 2005.
- GALLEGOS, Rómulo. *Canaima*. Madrid: Colección Archivos, 1991.
- HRDLIČKA, Josef. „Dvě bachelardovské monografie“. *Svět literatury*, 2013, č. 47, s. 197.
- HUDSON, W. H., *Mansiones verdes*. Barcelona: Acantilado, 2006, p. 277.
- KALNICKÁ, Zdeňka. *Archetyp vody a ženy*. Brno, Emitos, 2007.
- KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Filosofie mezi mýtem a vědou*. Praha: Academia, 2010.
- OVIEDO, José Miguel. *Historia de la literatura hispanoamericana 3. Postmodernismo, Vanguardia, Regionalismo*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- PECHAL, Zdeněk. *Fenomén živlu v ruské literatuře*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.
- PÉREZ BLANCO, Lucrecio. *Canto, drama y tragedia en la narrativa de Ciro Alegría*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de las Palmas de Gran Canaria – Biblioteca Universitaria. Memoria digital de Canarias, 2005. [online]. En: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1448702.pdf>
- RIVERA, José Eustasio. *La vorágine*. Madrid: Cátedra, 1998.
- THOREAU, Henry David. *Chůze*. Přel. Zdeněk Franta. Brno: „Zvláštní vydání...“, 1995

RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS PERIODÍSTICOS A ESTUDIANTES DE ELE

M^a del Carmen Yunta Hidalgo

Gymnázium Ostrava- Hladnov

La enseñanza de contenidos periodísticos se convierte en el aula de ELE en un potente dinamizador puesto que, una vez que los estudiantes conocen y asimilan las bases teóricas de este ámbito, son capaces de crear textos de actualidad conectados con su más cercana realidad. Si se avanza un paso más y, además de la búsqueda, tratamiento y redacción de información, el alumnado se implica en un grupo de trabajo que tiene como objetivo publicar periódicamente una serie de textos periodísticos, veremos cómo las posibilidades didácticas se amplían.

Esta es la razón por la cual la pedagogía que puede subyacer a este tipo de ejercicios ha sido analizada desde muy diversas perspectivas¹ como son la alfabetización informacional (Giménez Chornet, 2014), la socialización a través de la educación mediática (Ramírez-García, Marín-Díaz y Sánchez-Carrero, 2014), el uso efectivo de las nuevas tecnologías (Cerno y Pérez-Amaral, 2006; Peña López, 2010; Barragán, 2013; Sosa Díaz, 2015), o aquellas centradas en la mejora de los aprendizajes y la consecución de un ambiente de trabajo más inclusivo y colaborativo (Fernández March, 2005; Martín Giner y García Martín, 2008; Iborra Cuéllar e Izquierdo Alonso, 2010).

De hecho, en el caso concreto de España, encontramos que, desde los años 80, se ha ido manteniendo un interés por trabajar los contenidos periodísticos en el aula con iniciativas tanto públicas como privadas que, en el siglo XXI, tienen una presencia destacada en Internet. Y así, en la Red es posible encontrar recursos didácticos elaborados por organismos dependientes del Ministerio de Educación, así como otros creados por importantes diarios españoles que desarrollan una serie de propuestas atractivas

¹ La bibliografía del uso de la prensa en el aula es muy extensa. Entre ella, destacamos las obras de Guillaumet (1988), López Cubino (1997), López Sobrino (2002), Medina González (1993), Mendivil Calderón (2011), Pedroso Herrera (2001), Sevillano García y Bartolomé Crespo (1999) además de revistas como *Comunica* del grupo pedagógico andaluz “Prensa y Educación” referenciados todos al final de esta ponencia.

e innovadoras para alumnado y profesorado que, en las siguientes páginas, pasamos a presentar.

En este sentido, los contenidos que vamos a mostrar, aunque han sido concebidos para utilizarse en el contexto educativo español, pueden también aprovecharse específicamente con los estudiantes de ELE en cuanto que ofrecen posibilidades para diferentes niveles de aprendizaje (ejercicios de vocabulario y de descripción de imágenes, por ejemplo, para las bandas A1-A2, y de análisis de contenido y expresión escrita para niveles superiores). Además, se trata de recursos gratuitos y de calidad disponibles en la Red.

1.1. Recursos del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado

Este organismo público dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ofrece un amplio contenido didáctico con infinidad de materiales para explotar en el ámbito educativo. En concreto, para el contenido periodístico, resultan relevantes dos páginas web.

La primera es la que se centra en “La prensa impresa en el aula” y que podemos recuperar de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/113/cd/prensa_escrita/modulo_2/1.htm²

Es este un curso dirigido al profesorado y dividido en tres módulos que concluyen con un espacio para actividades a través de ejercicios interactivos y material de autoevaluación. Además, la información expuesta está acompañada de útiles fotografías y gráficos, así como de apartados que pretenden ofrecer una perspectiva apartada de la propia de los periódicos (“Lector crítico”), fomentar la curiosidad (“¿Sabías qué?”) y crear publicaciones escolares (“Reportero escolar” y “Las tecnologías nos ayudan”) o de información secundaria (“Ampliación”). Esta visión, ajena a la editorial de cualquier periódico de pago, resulta especialmente interesante desde un punto de vista pedagógico porque permitirá tratar ciertos aspectos, como los que se detallan a continuación, de una manera imparcial, tal y como se explica en la Guía Didáctica para el alumnado: “aspectos que van apareciendo a lo largo del curso en relación con la manipulación informativa y ofrecer pautas para una lectura del periódico desde un sentido crítico. Es una visión complementaria y alternativa que acostumbra al lector a tener una actitud analítica constante”³.

² [Fecha de consulta: 17/11/2015].

³ Página 3. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/113/cd/guia_alumno/prensa_impresa_guia_alumnado.pdf [Fecha de consulta: 17/11/2015].

El primer módulo se divide en las secciones “Historia de la Prensa” y “Finalidades y Tipología de la prensa”, por tanto, en él podemos ver que trata brevemente la trayectoria histórica de la prensa, dedicando un apartado a la de Europa y después, en concreto, a la de España; las funciones del periódico, su tipología, géneros y códigos. El segundo, “Utilizamos la prensa”, se centra en los aspectos didácticos, los contenidos de fomento de la lectura y del uso de la prensa en el currículo escolar, y contempla dos propuestas dirigidas a docentes de Educación Infantil más una general para la creación de un fichero de noticias y artículos. El último módulo, “Creamos prensa”, explica cómo se elabora un periódico, aportando sugerencias para publicaciones escolares y relatando experiencias didácticas en Educación Infantil.

De todo este material podemos destacar los siguientes planteamientos:

- La actividad de repaso de vocabulario a través de un crucigrama interactivo. Recuperable de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/113/cd/prensa_escrita/modulo_1/autoeva/agencias.htm

Esta tarea, además, se puede combinar con el uso del glosario que aparece al final de los tres módulos en la página que sigue: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/113/cd/prensa_escrita/glosario/glosario.htm#f

- La actividad interactiva sobre las fases de elaboración de un periódico. Recuperable de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/42/cd/m2_2/fases.swf
- La lectura del apartado “Un día en...”, que desarrolla en detalle la rutina diaria de los periódicos *El Mundo* y *El País*. Su contenido sirve de base para actividades básicas de expresión y su frecuencia temporal en los niveles A1-A2, mientras que su frecuencia y espaciado en los niveles iniciales permite un seguimiento posterior, con la realización de ejercicios de comparación y profundización en cursos superiores.
- El uso del material de los módulos 1 y 3, que se encuentran descargables, de manera completa y a modo de guía, en formato PDF en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/113/cd/prensa_escrita/modulo_1/prensa_impresa_modulo_1.pdf y en http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/113/cd/prensa_escrita/modulo_3/prensa_impresa_modulo_3.pdf

Continuando con la revisión de los recursos que pone a nuestra disposición el INTEF, además de en la página previa, destacaremos, como anunciamos, los que proporciona una segunda página, “La prensa, un recurso para el aula” que es, en realidad, una reformulación de la página anterior. A ella se han añadido contenidos complementarios, como, por ejemplo, nuevas propuestas didácticas para todos los niveles educativos. Podemos mencionar por su aplicabilidad a las aulas de ELE los siguientes contenidos:

- La confección de un periódico-mural para niveles básicos, como en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/42/cd/m3_2/el_periodico.html
- Los recursos audiovisuales de las publicaciones interactivas: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/42/cd/m2_2/interactivas.html

Estas iniciativas pueden ser de ámbito internacional, de carácter público y regional, e incluso de carácter privado: los programas prensa-escuela. Especialmente interesantes son las iniciativas de los diarios que aparecen sistemáticamente recogidas y convenientemente explicadas en http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/42/cd/m3_2/iniciativas_de_de_los_diarios.html

Precisamente este último apartado, el de los proyectos que los periódicos españoles realizan para fomentar la lectura y promocionar sus cabeceras dentro del ámbito escolar, es en el que nos fijamos ahora para aprovechar los recursos que nos ofrecen. Primero, expondremos de manera más detallada los materiales que ponen a disposición en Internet cada uno de los seis diarios en España que actualmente cuentan con un programa de prensa-escuela. Pasaremos después a mencionar brevemente otras iniciativas destacadas de otros periódicos españoles en la Red.

1.2 “El País de los Estudiantes” de *El País*

Se trata de un proyecto que propone a los centros de Secundaria y Bachillerato la elaboración de un periódico a través de herramientas ubicadas en una página web. Es la actividad clave de este programa y a ella dedica varios materiales utilizables por el alumnado y el profesorado. La peculiaridad de esta actividad, incentivada con premios, radica en que permite la participación de centros educativos fuera de España, que deben previamente registrarse en <http://estudiantes.elpais.com/como-participar/comencemos>

Para inscribirse, el docente interesado tendrá que rellenar un breve cuestionario a través de la página web, tras lo que se convertirá en coordinador de

su programa particular. Actualmente existe un apartado en la página web (<http://estudiantes.elpais.com/>), “Ayudas para la puesta en marcha”⁴, que cuenta con diversos manuales, guías y ayuda interactiva. En concreto son: “Manual área privada profesor”, “Manual área privada alumno”, “Manual de la herramienta”, “Ayuda interactiva”, “Guía rápida del programa” y la guía “Listo en 8 semanas”.

En la página web, durante los meses en que es posible desarrollar el programa (octubre-junio), existe una dirección de correo electrónico (ayuda@estudiantes.elpais.es) a la que pueden dirigirse los profesores para cualquier consulta o aclaración sobre su funcionamiento.

Como material complementario, en la página web también se explica “Cómo se hace cada día *El País*”; esta explicación se constituye como un amplio apartado donde se describe a los estudiantes, a modo de orientación, cómo es el día a día de la redacción del diario. Consta, a su vez, de tres subapartados: “Organización de la Redacción de *El País*”, “¿Cómo se estructura el periódico?” y “Un día en el periódico”.

Además, en el programa se incluyen consejos periodísticos que se pueden descargar en PDF desde:⁵ <http://estudiantes.elpais.com/recursos/consejos-periodisticos>⁶, así como información sobre *El libro de estilo de El País*, “el código interno de la Redacción”, que se puede consultar en una versión completa en formato digital en el apartado “Información de consulta”.

El programa de “El País de los Estudiantes” además publica un suplemento semanal dirigido a profesores y alumnos de segundo ciclo de Educación Secundaria y Bachillerato de toda España. Lo edita *El País* en colaboración con la editorial Santillana. Su distribución comienza en el mes de enero y se extiende hasta mayo; durante esos meses, los centros que lo soliciten reciben varios ejemplares (entre seis y ocho) de manera gratuita, junto con ejemplares (generalmente seis) del periódico *El País*. Su versión en PDF puede descargarse de <http://estudiantes.elpais.com/recursos/suplementos-epe>⁷

Tal y como se define en la Guía General del Programa, el suplemento “El País de los Estudiantes” se convierte en “un producto periodístico, específico para ser utilizado en el aula como herramienta didáctica” (2008, p. 2). En

⁴ Recuperado de: <http://estudiantes.elpais.com/como-participar/comencemos> [Fecha de consulta: 18/11/2015].

⁵ [Fecha de consulta: 18/11/2015].

⁶ [Fecha de consulta: 18/11/2015].

⁷ [Fecha de consulta: 18/11/2015].

su creación y elaboración trabaja colaborativamente “un numeroso equipo multidisciplinar que nos permite desarrollar contenidos que despiertan el interés y captan la atención de alumnos” (*ibid.*).

Ofrecen una publicación que resulta interesante para usar en los niveles de ELE superiores al B1. Este suplemento de ocho páginas presenta un formato muy parecido al periódico *El País*; sólo cambia la cabecera (con fondo gris) y unos espacios añadidos junto a las noticias que ofrecen “claves” para entenderlas y “actividades” (con fondo azul). Las fotografías, infografías y noticias son las mismas que se publican en el periódico generalista, y lo que se pretende es aportar orientaciones y actividades para trabajar con esas informaciones. Cada publicación consta de portada, contraportada y cinco secciones: “Internacional”, “Opinión”, “Nacional”, “Ciencia, tecnología y medio ambiente” y “Cultura, ocio y espectáculos”.

Dentro del apartado “Participantes” se encuentran la “Hemeroteca” (archivo de las ediciones pasadas), el “Blog de los estudiantes” (en el que cada estudiante puede participar previa autorización de su profesor), los “Periódicos edición actual” (periódicos publicados por los equipos participantes durante el curso académico vigente) y la “Fotogalería de equipos/profesores” (para documentar la creación del periódico).

Los estudiantes no sólo tienen la posibilidad de participar en el concurso de equipo, sino también de tomar parte en los de carácter individual (se premia a la “mejor fotografía”, “mejor entrevista”, “mejor tira cómica”, “mejor publicidad propia” y “mejor infografía”), competiciones que ponen a prueba sus destrezas de búsqueda de información y creación. Además, existe un “Rincón del ocio” con los concursos de “Trivial Pursuit”, “El Más Informado”, los juegos de “Kalipedia”, “Yo Periodista” y “Blog de Equipo” para el alumnado que se inscribe en el programa.

1.3. “Programa Prensa-Escuela” de *La Voz de Galicia*

La Voz de Galicia elabora desde 1983 “La Voz de la Escuela”, un suplemento semanal, que está dedicado a la comunidad escolar. Lo publica cada miércoles y da cabida en él tanto a informaciones de interés para los alumnos, como a orientaciones sobre cómo enfocar las noticias desde un punto de vista pedagógico. La publicación cuenta con una portada que recoge la noticia más destacada, desarrollada ampliamente a través de actividades

relacionadas. Este recurso se puede descargar directamente desde la página: <http://www.lavozdegalicia.es/lavozdelaescuela/>.⁸

La página web del programa estructura el contenido inicial en dos secciones, una en el margen superior con cinco apartados (“Quiénes somos”, “Actividades”, “Blogs”, “Participa” y “Contactar”), y otra información en el margen inferior dividida en cuatro apartados según los usuarios: “Alumnos”, “Profesores”, “Padres”, y “Blogs”. El espacio central se reserva para “La noticia del día”, y el margen derecho se destina para el último suplemento de “La Voz de la Escuela” y los distintos concursos del programa: “Concurso de fotografía “Galicia, agua y literatura”, “Concurso Mejor Periodista Infantil y Juvenil” y “Concurso de Microrrelatos de Prensa-Escuela”.

Dentro del apartado “Quiénes somos” encontramos una diversidad de ámbitos: el espacio dedicado al suplemento “La Voz de la Escuela”, la “Hemeroteca” (con ejemplares desde el año 2006 hasta la actualidad), la opción “Buscar suplementos”, “Historia”, además de un listado de dieciocho colaboradores con una breve presentación donde se especifican sus especialidades (Literatura, Ciencias, Internacional, Arte, Dibujo...).

A lo largo de los treinta y dos años de historia de “La Voz de la Escuela”, los contenidos de este suplemento han cubierto estrategias, materiales y propuestas para que profesores y alumnos trabajen con el periódico en el aula. Se dedican noticias específicas para los docentes, además de espacios con recomendaciones bibliográficas sobre el periódico y la escuela. Además, el suplemento ofrecía en su momento un apartado de “Guía del Profesor”, cuyos materiales están actualmente recogidos en dos publicaciones en formato libro: la *Guía del Profesor A, La noticia*, y la *Guía del Profesor B, El periódico*, disponibles en www.prensaescuela.es

En esa misma página web del llamado programa “Prensa-Escuela”, los profesores cuentan con una sección exclusiva (<http://www.prensaescuela.es/actividades/profesores>⁹), que dispone de los apartados “Libros y guías” y “E-estudio de noticias”, “Recursos online” y “Experiencias didácticas”. Bajo el epígrafe “Recursos online” se brindan las siguientes posibilidades: “Webs de educación (en español)”, “Webs de educación (en gallego)”, “Diccionarios”, “Enciclopedias”, “Bibliotecas”, “Geografía”, “Formación del profesorado”, “Correctores, dudas y consultas”, “Recursos de Educación Infantil” y “Orientación en la escuela”. Por su parte, en “Experiencias didácticas” se encuentran, según la última actualización del 12 de noviembre

⁸ [Fecha de consulta: 17/11/2015].

⁹ [Fecha de consulta: 17/11/2015].

de 2015¹⁰, ocho proyectos de profesores participantes en el programa en formato PDF.

Asimismo, los docentes pueden utilizar un fichero de noticias y también situarlas en un mapa mediante la herramienta “Mapa de la Noticia”. Este último recurso aparecía en los primeros ejemplares de “La Voz de la Escuela”. Se trataba de una idea original de la empresa “General Learning Corporation”, que facilitaba las cartografías diseñadas por especialistas y que ahora se pueden encontrar en la web en el apartado “La noticia del día”¹¹, donde se proporcionan enlaces a Internet que responden al quién, qué y dónde de la noticia. Son textos muy útiles por su carácter didáctico y por su actualidad que permiten conseguir de esta manera una mayor aproximación al alumnado.

1.4 “Aula” de *El Mundo*

El proyecto “AULA” de *El Mundo*, como tal, concluyó en el año 2013, y con él la documentación para la preparación de clases que ofrecía al profesorado aunque, en Internet, siguen disponibles más de doscientas láminas infográficas sobre temas variados, descargables en PDF, que también se publicaron en las últimas páginas del suplemento “AULA” y, en conjunto, en el libro *Un Universo de Imágenes*. Sus contenidos tocan muy variados asuntos como “La Generación del 27”, “Atapuerca”, “Religiones”, e incluso se dedica una lámina a explicar la propia elaboración del suplemento de *El Mundo*

Las láminas aludidas se pueden recuperar de: <http://www.elmundo.es/aula/laminas.html>

1.5. “Diario Escolar” del *Diario de Navarra*

Dentro del programa “Diario Escolar” se ofrecen setenta fichas didácticas con ideas y actividades relacionadas con la prensa y otros medios de comunicación para clases de Primaria y Secundaria, si bien en nuestro caso, muchas de estas tareas pueden relacionarse con los niveles inferiores y superiores de español como segunda lengua o extranjera. Es posible descargarlas gratuitamente desde la página del suplemento escolar: http://www.diariodenavarra.es/suplementos/diario_escolar/diario_escolar_fichas.html de manera que, una vez concluidas las dinámicas propuestas o a partir de la vivencia de cual-

¹⁰ Recuperado de: <http://www.prensaescuela.es/actividades/profesores/experiencias-didacticas> [Fecha de consulta: 07/08/2015].

¹¹ Recuperado de: <http://www.prensaescuela.es/actividades/alumnos/la-noticia-del-dia/2015/06/19> [Fecha de consulta: 07/08/2015].

quier otra experiencia en el aula, los resultados o conclusiones al respecto pueden enviarse al correo diarioescolar@diariodenavarra.es.

Con la compilación de estas prácticas didácticas se pone en marcha la sección “Con el periódico en el aula...”, que se publica semanalmente dentro del suplemento “Diario Escolar”, para cuyo acceso se necesita una suscripción. Sin embargo, el apartado “El Debate” se publica en la página web http://www.diariodenavarra.es/suplementos/diario_escolar/diario_escolar_noticias.html, donde pueden consultarse semanalmente los temas y sus comentarios correspondientes.

1.6. “El Periódico del Estudiante” del *Periódico de Aragón*

Para conocer noticias actuales y textos redactados por el alumnado de 13 a 18 años, se puede visitar www.periodicodelestudiante.net. Se trata de un suplemento escolar que lleva publicándose desde 1997 y donde pueden participar todos los estudiantes de la comunidad aragonesa.

Consta de ocho páginas publicadas semanalmente cada martes, durante todo el año escolar. Las secciones principales son: “Actualidad”, “Entrevistas”, “Revistas escolares”, “Experiencias de los jóvenes”, “Rincón literario”, “Videojuegos”, “Informática” y “Música”, a las que se pueden añadir otras menos habituales.

Los estudiantes de los centros pertenecientes al proyecto envían cada semana artículos y fotos para su publicación, opinan a través de sus cartas sobre los temas que les interesan y dan entrevistas sobre sus experiencias deportivas y actividades de tiempo libre, además de participar en diferentes concursos.

1.7 “Heraldo Escolar” del *Heraldo de Aragón*

El programa “Heraldo Escolar” lleva desde 1996 desarrollando actividades para el mundo educativo entre las que destacan un suplemento específico, que no ha dejado de publicarse en estos veintiséis años, y concursos, semanales y otros eventuales, para estudiantes. Hasta 2011 contaba con una página web específica, www.escolar.heraldo.es, dividida en secciones, dos con contenidos fijos “¿Quiénes somos” y “Contactar”, y seis con oferta de informaciones actuales extraídas de la edición impresa: “Aragón”, “Alumnos”, “Profesores”, “En el Aula”, “Reportajes” y “Heraldín”. Se ha perdido la posibilidad de acceder a los suplementos que anteriormente se podían consultar en <http://escolar.heraldo.es/hemeroteca>. En todo caso, se mantiene una

página centrada en la publicación “Heraldo Escolar” con acceso directo desde la página principal del diario (http://www.heraldo.es/suplementos/heraldo_escolar.html), en donde aparecen noticias relacionadas con el mundo de la educación o que pueden ser de interés para los estudiantes. Sin embargo, aunque aún pueda visitarse, lleva desde el año 2011 inoperativa. Por tanto, resulta más recomendable llegar a los actuales contenidos del suplemento a través de su página de Facebook: <https://www.facebook.com/heraldo.escolar/?fref=ts>¹²

Veremos que la presencia en Facebook, y la posibilidad de utilizar su material audiovisual o participar activamente con comentarios y propuestas, resulta también relevante en el programa “Prensa-Escuela” de *La Voz de Galicia* (https://www.facebook.com/prensa_escuela/?fref=ts)¹³ “El País de los Estudiantes” de *El País* (<https://www.facebook.com/elpaisdelosestudiantes/?fref=ts>)¹⁴ e “Ideal en Clase” del diario *Ideal* de Granada (<https://www.facebook.com/idealenclase/?fref=ts>)¹⁵, como vamos a presentar a continuación.

1.8 “Ideal en Clase” del Ideal de Granada

“Ideal en Clase” comenzó como un suplemento impreso, fruto del Programa Prensa-Escuela en Andalucía. La última edición impresa de “Ideal en Clase” tuvo lugar durante el curso 2009-2010. En total se publicaron treinta y cinco números que pueden descargarse en formato PDF en la página de la Junta de Andalucía en el apartado “Educación”: www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Delegaciones/Granada/DELEGACION/Suplementoideal&delegacion=439. En este enlace se muestra una presentación de “Ideal en Clase”, de la que nos parece destacable el hecho de que se haga notar que “a través de este suplemento, se ofrece semanalmente a la Comunidad Educativa de la provincia, información sobre temas de actualidad educativa, recursos didácticos, novedades así como el lado humano de la Educación”¹⁶.

Desde septiembre de 2010 esta publicación tiene un formato exclusivamente digital en la página <http://en-clase.ideal.es>, además de contar con un espacio en la red social Facebook, donde se define el suplemento como “un sitio educativo donde se difunde todo aquello de interés para la Comunidad

¹² [Fecha de consulta: 17/11/2015].

¹³ [Fecha de consulta: 17/11/2015].

¹⁴ [Fecha de consulta: 17/11/2015].

¹⁵ [Fecha de consulta: 17/11/2015].

¹⁶ [Fecha de consulta: 17/11/2015].

Educativa con el objetivo de servir de medio de comunicación y difundir trabajos escolares”.

La página web está dividida en nueve apartados: “Portada”, “Noticias”, “Opinión”, “Educación en las artes”, “Galerías”, “Agenda”, “Contactar”, “Recursos” y “Participación”. En esta ocasión, nos interesa reseñar que en “Recursos” se recomiendan “páginas web y blogs dedicadas a la recopilación de recursos didácticos de los que nos hemos hecho eco en esta sección, unos por la cantidad y otros por la calidad”¹⁷. Además, destacar que algunos de los textos de “Ideal en Clase” que aparecen en la Red contienen una redacción más informal y emotiva, útiles cuando se quiere utilizar en el aula contenidos de carácter más cercano.

1.9 “Educación 21” del diario *Córdoba*

En 1986, veía la luz el primer número del suplemento “Educación” del diario *Córdoba* que, desde entonces, se ha venido publicando semanalmente y de forma ininterrumpida durante veintinueve años. A las ocho páginas dedicadas a temas de Educación y Universidad se sumó, en el curso académico de 1987-1988, el suplemento “Cordobilla”, publicado únicamente en el mes de octubre, con cuatro páginas semanales elaboradas a base de textos y dibujos de los niños cordobeses, y gracias a profesores muy interesados por una enseñanza que motivara a los pequeños escritores y dibujantes.

En los primeros tiempos y en algunos centros, incluso se llegaron a constituir equipos de redacción para participar en estas páginas infantiles, con la distribución de carnés de colaboradores de *Cordobilla*¹⁸.

En el curso 2014 – 2015, el suplemento “Educación” cambió su cabecera a “Educación 21”¹⁹ y pasó a constar de cuatro páginas con periodicidad semanal. Como sus responsables aseguran, estamos ante “un producto periodístico fruto del trabajo conjunto de numerosas personas, desde los fotógrafos y periodistas que han ido colaborando en él, a colaboradores externos (profesores, padres, escritores, alumnos) que han dejado su impronta con sus artículos sobre los más variados temas educativos” (*ibid.*).

Respecto al suplemento “Cordobilla”, además de sus vídeos y datos sobre encuestas propias, se pueden utilizar las ideas de los “Temas de la semana”:

¹⁷ Recuperado de: <http://en-clase.ideal.es/recursos-2.html> [Fecha de consulta: 08/05/2015].

¹⁸ José Luis Blasco Chaves, Redactor jefe del diario *Córdoba*. En correo electrónico el 18/02/2015.

¹⁹ Las noticias del suplemento pueden recuperarse de: <http://www.diariocordoba.com/noticias/educacion/> [Fecha de consulta: 17/11/2015].

www.cordobilla.com/noticias/tema-de-la-semana/. Durante el mes de octubre, se incluyen los contenidos de la publicación impresa en una web específica, www.cordobilla.com,²⁰ en la que los centros que lo deseen pueden difundir también otros materiales, como fotografías y dibujos.

1.10 Recursos de otros diarios:

1.10.1 *El Correo de Bilbao*

Este diario ofrece a los profesores una unidad didáctica que puede recuperarse en Internet desde el enlace: http://servicios.elcorreo.com/centrosescolares/pdf/vizcaya_castellano.pdf. Mediante un documento en formato PDF de veintiocho páginas se utilizan ejemplos reales de la actualidad informativa para que los alumnos puedan trabajar el lenguaje periodístico.

La unidad consta de tres bloques: “Los géneros”, “Secciones del periódico” y “Elementos gráficos y paginación. Publicaciones especiales”, cada una de ellas con sus correspondientes ejercicios y ejemplos tomados de noticias de *El Correo*. Está editada de manera visualmente atractiva para los estudiantes, con información breve y concisa, colores diferenciados y llamativas ilustraciones. Se puede optar por una versión en castellano y otra en euskera.

1.10.2 “Abc en Clase” de ABC

A través de la página web www.abcenclase.com se accede al contenido de los blogs que contienen noticias para estudiantes.

El blog de “ABCNClase” aparece en el apartado “Blogs de ABC”, donde también se encuentra una serie de blogs relacionados con la Educación como <http://www.abc.es/familia-educacion/educacion.asp>, que se publica de manera impresa los jueves en un espacio de cuatro páginas. Sin embargo, el público receptor de este suplemento no es tanto el estudiante, como padres y formadores.

1.10.3 “StarInnova” del Grupo Vocento

“StarInnova” se define como un concurso que ofrece, además de noticias vinculadas con ese certamen, material audiovisual sobre el que pueden plantearse preguntas: www.startinnova.com

La página principal del programa, <http://www.startinnova.com/>, muestra un vídeo explicativo de cuatro minutos sobre el proyecto y sus distintas fases.

²⁰ [Fecha de consulta: 18/11/2015].

Este vídeo aparece también en las páginas de cada uno de los periódicos del grupo. En el caso de *El Correo Vasco* se pueden visualizar dos vídeos alternativos, uno en la página de castellano y otro en la de euskera.

En conclusión, tanto los docentes como un tipo de alumnado interesado en profundizar en contenidos periodísticos, pueden hacer uso de estos recursos arriba presentados. De hecho, estas sugerencias de aplicación didáctica parten de la experiencia de la aplicación en el aula de muchos de ellos por parte de esta docente en una Sección bilingüe de la República Checa²¹. Por una parte, resultan útiles los manuales de teoría periodística para el contenido curricular de los cursos superiores de este tipo de enseñanza y, por otra parte, las actividades propuestas son aplicables a distintos niveles de aprendizaje del español como lengua extranjera, así como su uso específico para los estudiantes que han deseado participar en un taller de Periodismo y después crear una publicación periódica para su centro escolar.

En esta ponencia se han indicado diversas fuentes para obtener materiales para la explicación de los aspectos diferenciados sobre la prensa, y después se ha propuesto la utilización de actividades y contenidos audiovisuales de páginas web determinadas, la lectura y participación en blogs, muros de Facebook, incluso, la posibilidad de inscribirse en un concurso de creación de un periódico digital... Especialmente, se ha recomendado la lectura de suplementos escolares, ya sea con actividades específicas como “El País de los Estudiantes” o por medio de los redactados pensando en que un público receptor del ámbito educativo, como “La Voz de la Escuela”, “Ideal en clase”, “El Periódico del Estudiante” o “Educación 21”.

Bibliografía

Barragán Sánchez, R. y Ruiz Pintbrecha, E. (2013). *Brecha de género e inclusión digital. El potencial de las redes sociales en educación. Profesorado*, 17 (1), pp. 309 – 323.

Blogs “Abc en Clase”. Recuperado: 12/05/2015. www.abcenclase.com

Blogs del programa “Prensa-Escuela” de *La Voz de Galicia*. Recuperado: 19/06/2015. <http://blogs.prensaescuela.es/blog/blogmaestro>

Cassany, D. (2001). Ideas para leer un periódico. *Revista Mosaico*, 6, pp. 22 – 26.

²¹ En su aplicación se han tenido en cuenta propuestas como las que desarrolla Cassany en su artículo “Ideas para leer un periódico”.

Cerno L. y Pérez Amaral, T. (2006) Medición y Determinantes de la brecha tecnológica en España. *Documentos de trabajo ICAE*, 1, pp. 1 – 44.

Concurso “STARTInnova”. Recuperado: 12/08/2015 www.startinnova.com

Fernández March, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: ICE Universidad Politécnica de Valencia.

Giménez Chornet, V. (2014). La biblioteca escolar: La lectura desde la adolescencia. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 6, Marzo, pp. 22 – 30.

Guillaumet, J. (1988). *Conocer la prensa. Introducción a su uso en la escuela*. Barcelona: Gustavo Gili.

Iborra Cuéllar, A. e Izquierdo Alonso, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal, *Revista General de Información y Documentación*, 20, pp. 221 – 241.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. *La prensa, un recurso para el aula*. Módulo 3.2. Propuestas. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/42/cd/m3_2/aula_de_el_mundo.html Fecha de consulta: 08/08/2015.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. *Prensa impresa en el aula*. Módulo 2. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/113/cd/prensa_escrita/modulo_2/1.htm Fecha de consulta: 10/10/2015.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/113/cd/guia_alumno/guia_alumno.htm Fecha de consulta: 10/10/2015.

Láminas del diario El Mundo. Recuperado: 12/08/2015. www.elmundo.es/aula/laminas.html

López Cubino, R. (1997). *La prensa en la escuela. Orientaciones didácticas para su utilización*. Madrid: Escuela Española.

López Cubino, R. y López Sobrino, B. (2002). *La Prensa en el Aula*. Barcelona: Paidós.

Martín Giner, A. y García Martín, L. (2008). El grupo como viaje de transformación personal y social”. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, pp. 43 – 61.

Medina González, S. (1993). El periódico en las aulas. *Revista Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 1, pp. 98 – 100.

- Mendivil Calderón, C. R. (2011). Prensa escuela: una propuesta de interacción entre juventud, comunicación y escuela. *Encuentros*, 1, pp. 53 – 68.
- Muro de Facebook de “El País de los Estudiantes”. Recuperado: 09/08/2015. <https://www.facebook.com/elpaisdelosestudiantes?fref=ts>
- Muro de Facebook de “Heraldo Escolar”. Recuperado: 09/08/2015. <https://www.facebook.com/heraldo.escolar?fref=ts>
- Muro de Facebook de “Ideal en Clase”. Recuperado: 09/08/2015. <https://www.facebook.com/idealenclase?fref=ts>
- Muro de Facebook de “Programa Prensa-Escuela”. Recuperado: 09/08/2015. <https://www.facebook.com/programaprensaescuela?fref=ts>
- Pedroso Herrera, T. (2001). Aprender a escribir con el periódico. *Revista Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 17, pp. 103 – 109.
- Peña López, I. (2010). De los portátiles a las competencias: Superación de la brecha digital en la educación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Universitat Oberta de Catalunya, 7 (1), pp. 21 – 32.
- Programa “Diario Escolar” del Diario de Navarra. Recuperado: 12/08/2015. www.diariodenavarra.es/diarioescolar/suscripcion
- Programa “El País de los Estudiantes” del diario El País. Recuperado: 12/08/2015. www.estudiantes.elpais.es
- Programa “El Periódico del Estudiante” del Periódico de Aragón. Recuperado: 12/08/2015. www.periodicodelestudiante.net
- Programa “Ideal en Clase” del Ideal de Granada. Recuperado: 13/07/2015. <http://en-clase.ideal.es>
- Programa “Prensa Escuela” de La Voz de Galicia. Recuperado: 10/10/2015. <http://www.prensaescuela.es/>
- Ramírez-García, A., Marín-Díaz, V. y Sánchez-Carrero, J. (2014). ¿Sabes más que un niño de Primaria? La competencia mediática del alumnado de 4º de Educación Primaria en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, 25 (2), pp. 293 – 312.
- Sevillano García, M.L. y Bartolomé Crespo, D. (1999). *Enseñanza-aprendizaje con medios de comunicación y nuevas tecnologías*. Madrid: UNED.
- Suplemento “Cordobilla” del diario Córdoba. Recuperado: 12/08/2015. www.cordobilla.com

Suplementos “Ideal en Clase” del Ideal de Granada. Recuperado: 13/07/2015. www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Delegaciones/Granada/DELEGACION/Suplementoideal&delegacion=439

Valverde-Berrocoso, J. y Sosa-Díaz M. J. (2014). Centros educativos e-competentes en el modelo 1:1. El papel del equipo directivo, la coordinación TIC y el clima organizativo. *Profesorado*, 18 (3) pp. 41 – 62.

VV.AA. “El País de los Estudiantes”. Santillana. 13 de abril 2015. Número 6. Año XIV.

VV.AA. “La Voz de la Escuela”. La Voz de Galicia, S.A. Miércoles, 17 de junio del 2015. Número 1193. Año 34.

VV.AA. (1994). Medios de comunicación y áreas curriculares. *Revista Comunica*. Grupo pedagógico andaluz “Prensa y Educación”, 2.

VV.AA. (2008). *Guía General De El País De Los Estudiantes*. Madrid: Santillana.

CONOCIENDO A LAS SINSOMBRERO, ARTISTAS OLVIDADAS

Rosario Colomina Moratal

Gymnázium Párovská, Nitra

1. Poetisas olvidadas de la Generación del 27

Era el año 2007 y se cumplían 80 años de la constitución del Grupo Poético del 27. La profesora Ana Cid se encontraba en su centro, el CEIP Tartessos de Almería, estudiando a sus integrantes con sus alumnos de 5º de Primaria. Una de sus alumnas levantó la mano y le preguntó si no había mujeres en esa generación. La pregunta hizo reflexionar a la profesora, quien decidió crear una página web con finalidad didáctica para rescatar del olvido o, en sus palabras, “del recuerdo disperso la contribución de estas mujeres a la poesía, la pintura, la narrativa, la filosofía y otros aspectos culturales y artísticos a los cuales no fueron ajenas”¹.

Efectivamente sí hubo mujeres artistas vinculadas al grupo pero, tras la Guerra Civil, fueron silenciadas por una sociedad que veía con aprensión la emancipación femenina y minimizaba a la mujer al ámbito familiar y doméstico. Y no solo eso: incluso muchos de sus compañeros de Generación, con quienes habían mantenido una estrecha relación profesional y personal, las relegaron a un segundo plano. Gerardo Diego en su *Poesía española. Antología 1915-1931*, publicada en 1932 y que tiene como finalidad dar a conocer la obra de la nueva generación poética, no las nombra. Sin embargo, sí lo hace en 1934 en su *Poesía española. Antología. Contemporáneos* que reúne gran parte de la poesía española desde 1901, aunque solo incluye a Josefina de la Torre y Ernestina de Champourcín después de haber sido presionado por algunos poetas para que no las incluyera.

Dolores Romero (2009) señala cómo los intereses ideológicos han sido determinantes durante mucho tiempo en la formación del canon literario, a la vez que destaca el hecho de que en las dos últimas décadas “la crítica se ha ido esforzando en hacer visibles para la historiografía literaria a estas mujeres poetas que han quedado aletargadas”. Es José-Carlos Mainer, quien

¹ Esta página web se puede consultar en <http://webs.ono.com/cidana/>

en una conferencia homenaje a María Teresa León realizada en 1989, denuncia la injusta situación que sufren los nombres femeninos en la nómina del Grupo del 27.

Por lo que respecta a las antologías publicadas, Emilio Miró publica en 1999 *Antología de poetisas del 27* donde aparece una selección de ellas, en concreto Concha Méndez, Ernestina de Champourcín, Josefina de la Torre, Rosa Chacel y Carmen Conde. Pero uno de los mayores esfuerzos y más recientes ha sido el de la escritora Pepa Merlo que profundiza y amplía esa nómina con *Peces en la tierra. Antología de mujeres poetas en torno a la Generación del 27* (2010) con la que subsana las carencias de otras antologías anteriores.

Con estos trabajos se evidencia la voluntad por recuperar la memoria del legado artístico de estas figuras. En línea con este objetivo, el 14 de octubre de 2015 la Comisión de Cultura del Congreso de los Diputados aprobó por unanimidad una proposición no de ley que pretende, por un lado, proponer en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación la elaboración de un informe para evaluar la presencia en los libros de texto de las mujeres de la Generación del 27 y, por otro, impulsar, en colaboración con las Comunidades Autónomas, el conocimiento a través de los centros educativos de las mujeres de la Generación del 27, así como de otras mujeres relevantes en el mundo de la literatura, de las artes y de las ciencias.

2. Las Sinsombrero, un proyecto transmedia

En 2009 Tània Balló, Manuel Jiménez Núñez y Serrana Torres aceptan la sugerencia del escritor y guionista Jorge Carrasco de averiguar quiénes eran esas mujeres que se movían en el entorno de la Generación. De esa investigación, que parte de la realizada con anterioridad por la profesora Ana Cid, surge el documental *Las Sinsombrero*² que ha sido presentado en varios festivales de cine y que se estrenó en televisión en octubre de 2015. El documental ha recibido una buena acogida y por su labor de divulgación histórica ha obtenido varios reconocimientos como el Premio a la Memoria Histórica Luis Romero Solano. El hilo conductor del mismo es la voz de Concha Méndez a través de las grabaciones que realizó su nieta para publicar sus memorias. La escritora nos habla de los artistas de la Generación del 27 y cuenta muchas anécdotas y experiencias vividas con ellos. El objetivo

² El documental se puede ver en <http://lassinsombrero.com/>, la página oficial, y en la página web del programa que lo emitió en televisión, <http://www.rtve.es/alcarta/videos/imprescindibles/imprescindibles-sin-sombrero/3318136/>

del documental es dar a conocer las figuras de Josefina de la Torre, Marga Gil Roësset, Maruja Mallo, Rosa Chacel, Ernestina de Champourcín, María Zambrano, María Teresa León y de la misma Concha Méndez. En él algunos estudiosos las valoran y se aporta abundante documentación gráfica y audiovisual. El documental no se limita a las poetisas sino que pretende ser un reconocimiento a las artistas del 27, a las “sin sombrero” que se atrevieron a romper los moldes encorsetados de la sociedad de su tiempo y reclamaron para ellas y el resto de las mujeres la igualdad de libertades y derechos con respecto a los hombres.

Pero *Las Sinsombrero* no se trata solo de un documental: forma parte de un proyecto transmedia, que utiliza diferentes formatos y plataformas (televisión, internet, exposición y publicación de un libro en formato papel), con el objetivo de recuperar, divulgar y perpetuar el legado de las mujeres olvidadas de la primera mitad del siglo XX en España, “desde las figuras femeninas de la Generación del 27 hasta todas aquellas mujeres que con su obra, sus acciones y su valentía fueron y son fundamentales para entender la cultura y la historia de un país que nunca las reivindicó”³. En este sentido, las acciones de difusión se completan con un wikiproyecto⁴, una campaña en Facebook⁵ y otra en Twitter.

Hay que destacar también la parte educativa del proyecto que consiste en la creación de material educativo en colaboración con el Ministerio de Educación español y el equipo de leer.es, y que proporcionará a la comunidad educativa propuestas para el estudio y la divulgación del legado de estas artistas.

3. Una propuesta didáctica en torno a *Las Sinsombrero*

Como contribución a la memoria de estas mujeres, me propuse trabajar el tema de las Sinsombrero con mis estudiantes de la Sección Bilingüe Ramón y Cajal del Gymnázium Párovská de Nitra, concretamente en la clase de Conversación de 5º curso. Me parecía muy apropiado ya que la Generación del 27 forma parte de los contenidos de Literatura que se estudian en ese curso y podía establecer una conexión con ellos.

La actividad se diseñó para llevarla a cabo en dos sesiones de 90 minutos cada una: la primera se dedicaría exclusivamente a las Sinsombrero y tendría como objetivo darlas a conocer y reflexionar sobre su vida y obra; la

³ La *webdoc* del proyecto es <http://www.rtve.es/lassinsombrero/es/webdoc/las-mujeres>

⁴ https://es.wikipedia.org/wiki/Wikiproyecto:Las_Sinsombrero/Fuentes

⁵ <https://www.facebook.com/lassinsombrero/?fref=nf>

segunda sería una ampliación de la primera, en la que a través de trabajos de investigación realizados por los alumnos, conocerían a otras mujeres adelantadas a su tiempo que intervinieron activamente en la vida pública y/o cultural de finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Además de los contenidos culturales, la actividad sirvió para ampliar el léxico de los estudiantes, mejorar su comprensión auditiva y, sobre todo, poner en práctica la expresión oral a través de la exposición de opiniones e informaciones y de la conversación con los compañeros y la profesora.

3.1 Actividad previa

En primer lugar, pasé a los alumnos unas poesías sin firmar de diversos autores del 27. El primero era muy conocido, “Para vivir no quiero” de Pedro Salinas, que reconocieron inmediatamente, pero no conocían el resto de poemas, que eran de Josefina de la Torre, Ernestina de Champourcín y Concha Méndez. Ellos mismos establecieron relaciones entre la poesía de Salinas y Josefina de la Torre, ya que ambos pertenecen a la llamada “poesía pura”. También vieron características de la poesía popular al estilo de Alberti en la poesía de Concha Méndez y valoraron la calidad de los poemas de Ernestina de Champourcín.

Tal y como era previsible, los alumnos desconocían a estas autoras y surgió el debate de por qué no aparecían en los libros de texto. Se plantearon varias hipótesis y se pasó al visionado del documental de *Las Sinsombrero*, que precisamente comienza tratando esta cuestión mediante una escena en la que aparece un aula de instituto en la que se va a estudiar a la Generación del 27 y en la que el profesor pone en cuestión la selección de autores literarios que se realiza en los libros de texto.

3.2 Visionado del documental

El documental resulta muy interesante no solo por su calidad informativa sino también por su capacidad para generar opiniones y debate. A lo largo del visionado, se detuvo el documental varias veces para que los alumnos realizaran un resumen de la información que habían escuchado y para plantear algunos temas interesantes que pudieran dar pie para la expresión oral y la conversación⁶.

⁶ La ficha con las preguntas y temas que se plantearon a los estudiantes aparecen en el anexo, al final de este artículo.

Tras el visionado, se dedicó un tiempo para la puesta en común de todos aquellos aspectos del documental que quisieran destacar y para las reflexiones finales. Los estudiantes quedaron muy impactados por la biografía de estas artistas y se mostraron perplejos ante el hecho de que muchas de ellas no sean conocidas por un público amplio, a pesar de su relevancia en la cultura y la sociedad de la España de principios y mediados del siglo XX. También se les animó a participar en el proyecto de “las Sinsombrero” a través de publicaciones y acciones virales en las redes sociales como Facebook. Hay que destacar que la mayoría de los alumnos de la Sección Bilingüe son mujeres, por lo que el tema les resultó muy motivador y participaron activamente durante el desarrollo de la actividad.

3.3 Trabajo de investigación

Una vez visto el documental se propuso a los estudiantes la elaboración de un trabajo de investigación que expondrían oralmente en una segunda sesión. Para estos trabajos se seleccionaron nombres de mujeres relevantes en la sociedad española de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Es decir, la investigación no se redujo a las Sinsombrero, sino que se amplió la cronología y los ámbitos de la sociedad en los que destacaron, ya que no se trataba solo de artistas, sino también de políticas, periodistas, pensadoras y maestras. El listado con el que trabajaron incluía los nombres de Lucía Sánchez Saornil, Elisabeth Mulder, Zenobia Camprubí, María de Maeztu, María Lejárraga, Clara Campoamor, Victoria Kent, Margarita Nelken, Concepción Arenal, Concha Espina, Carmen de Burgos, Sofía Pérez Casanova y Rosario de Acuña y Villanueva.

A través de estos proyectos los alumnos pudieron profundizar en diferentes contenidos culturales, a la vez que desarrollaron sus habilidades lingüísticas orales.

4. Conclusiones

Los objetivos de la actividad se consiguieron ampliamente. Los alumnos estuvieron muy motivados durante las diferentes fases de su desarrollo y se mostraron interesados por conocer más acerca de estas mujeres transgresoras.

Esta actividad es solo una muestra del potencial educativo del proyecto de las Sinsombrero, que representa una valiosa oportunidad para dar a conocer y reconocer a las mujeres de la Generación del 27 que quedaron

extraviadas en la historia de los grandes nombres. Y no solo a ellas, sino también a muchas más mujeres tratadas injustamente por una historiografía masculinizada. Actualmente el proyecto está en fase de preparación y desarrollo por lo que en un breve período de tiempo se dispondrá de más materiales con los que trabajar en las aulas.

Bibliografía

Diego, Gerardo (1934): *Poesía española. Antología (Contemporáneos)*, Madrid: Signo.

Ferreras, Juan Ignacio (1987): “Mujer y literatura” en Durán, Ángeles y Rey, José Antonio (eds.): *Literatura y vida cotidiana*, Zaragoza: Seminario de Estudio de la Mujer/Universidad Autónoma de Madrid, pp.39-52

Mainer, José-Carlos (1990): “Las escritoras del 27 (con María Teresa León al fondo)” en *Homenaje a María Teresa León* (Cursos de verano, El Escorial, 1989), Madrid: Universidad Complutense.

Merlo, Pepa (ed.) (2010): *Peces en la Tierra. Antología de mujeres poetas en torno a la Generación del 27*, Sevilla/Málaga: Fundación José Manuel Lara / Centro Generación del 27.

Miró, Emilio (1999): *Poetisas del 27*. Madrid: Castalia.

Romero López, Dolores (2009): “Canon e historiografía: Las poetisas del 27” en Andrewes, Jean y Roberts, Stephen H. (eds.): *Obra en marcha. Ensayos en honor de Richard A. Cardwell*, Nottingham: Critical, Cultural and Communications Press, pp. 170-180.

ANEXO

Guía didáctica para el visionado del documental de Las Sinsombrero

Concha Méndez

- ¿Cómo rompió barreras en su época?
- ¿Qué tipo de poesía practica?
- ¿De qué manera se relacionó con otros artistas de la Generación del 27?
- ¿Qué otras actividades realizó además de escribir?

Marga Gil Roësset

- ¿Qué rasgos de su biografía destacarías?
- ¿Qué artes cultivó?
- ¿Qué suscita su obra?

Josefina de la Torre

- ¿Dónde nació?
- ¿Qué artes cultivó?
- ¿Qué tipo de poesía escribe?
- ¿Se exilió tras la Guerra Civil?

Maruja Mallo

- ¿Qué suceso dio lugar al nombre de “las Sinsombrero”?
- Comenta su personalidad
- ¿Cómo es su pintura?
- ¿Trabajó en el exilio?
- ¿Se reconoció su pintura en España?

Ernestina de Champourcín

- Explica brevemente su biografía.
- ¿Cómo la valora el crítico que aparece en el documental?
- ¿Cómo fue recibida a la vuelta del exilio?

María Zambrano

- ¿Cuál es su pensamiento filosófico?
- ¿Quién fue su maestro y qué relación mantuvo con él?

Rosa Chacel

- ¿A qué género literario se dedica?
- Comenta alguna de sus obras.

María Teresa León

- ¿Qué se puede destacar de su biografía?
- ¿Qué género o géneros literarios cultivó?
- ¿En honor de quién organizó un homenaje?

EL APRENDIZAJE DE COLOCACIONES LÉXICAS EN NIVELES SUPERIORES. CON ESPECIAL ATENCIÓN AL CURRÍCULO DE SECCIONES BILINGÜES DE ESLOVAQUIA

Fermín Domínguez Santana

Gymnázium bilingválne, Žilina

Resumen

El aprendizaje de colocaciones léxicas en clase de ELE está más que justificado por diferentes razones, entre las que destaca el más rápido acceso a estas unidades en el momento de la producción del discurso, tanto oral como escrito. No obstante, su enseñanza no debe estar limitada a la clase de ELE. En los estudios bilingües en Secundaria, en los que se imparten asignaturas como Literatura española o Historia de España, el aprendizaje de colocaciones está justificado, sobre todo, si estos estudios tienen un fin comunicativo. En el caso de las Secciones Bilingües de Eslovaquia, los estudiantes, al finalizar sus estudios, deben realizar un examen final (escrito y oral) que demuestre los conocimientos adquiridos en estas asignaturas. El trabajo en clase de las colocaciones léxicas referidas a estas disciplinas humanísticas puede obrar muy positivamente en la mejora del producto final que los estudiantes emitan en esos exámenes finales. Este artículo presenta un número de modelos de actividades para trabajar estas unidades en clase de Literatura e Historia.

Palabras clave: Colocaciones léxicas, Secciones Bilingües, ELE en Secundaria, Literatura española, Historia de España

1. Introducción al enfoque léxico y a los estudios sobre colocaciones léxicas

Las teorías formuladas por Firth en 1957 sobre la coocurrencia, como la denominó, de las unidades lexemáticas, es decir, una particularidad presente en todas las lenguas que hace que en el discurso coaparezcan en combinación con más frecuencia unas unidades que otras, aportaron un amplio campo de estudio que permitió un desarrollo considerable de la descripción de las lenguas. Numerosos especialistas aportaron, a partir de entonces, una productiva cantidad de propuestas descriptivas sobre estas unidades, de forma general o dedicándose al estudio de una lengua en concreto. Decisivas

aportaciones como las de Halliday (1961, 1966), Sinclair (1966, 1991), Melčuk y Žolkovskij (1984), Corpas Pastor (1996) y Koike (2001), que han contribuido con diferencias sustanciales a la línea iniciada por Firth y han completado una variada tipología de colocaciones léxicas.

Concretando las teorías citadas anteriormente, M. Halliday definió de forma muy técnica el concepto de *colocación* como “the syntagmatic association of lexical items, quantifiable, textually, as the probability that there will occur, at n removes (a distance of n lexical items) from an item x , the items $a, b, c...$ ” (1961:276). Esta cuantificación plantea una evolución del concepto, porque permite desligar su estudio de la teoría gramatical, incluso el lingüista llega a plantear un método centrado en la identificación de estos patrones léxicos (1966:148).

En los estudios posteriores hubo mucho interés por esta cuantificación, hasta el punto de que J.M. Sinclair y S. Jones crearon un procedimiento, aprovechando el desarrollo de la informática, que medía la frecuencia estadística de la coaparición. Aún hoy siguen utilizándose términos sugeridos por estos dos lingüistas. Especialmente los referidos a la *distancia* (*span*) que separa en la secuencia a los *colocados* (*collocates*) y cuál de ellos funciona como *elemento nuclear* (*node*).

No obstante, este método atendía únicamente a aspectos formales (Corpas, 1996:57) y desatendía las relaciones semánticas y sintácticas. Por ello fue revisada por especialistas como E. Coseriu (1967), quien sugirió una primera clasificación de este tipo de unidades, prestando atención a la relación sintáctica entre los colocados. Así, distinguió entre solidaridad unilateral (*morder-dientes*), cuya relación es sintagmática, y solidaridad multilateral (*ladrar-perro*), que forma un paradigma.

Con todo, la categorización de Coseriu no advertía de la relación semántica que los colocados establecen entre sí. Este aspecto fue investigado por I.A. Melčuk y A.K. Žolkovskij, quienes propusieron funciones léxicas para describir la coocurrencia léxica (1984:4). La aportación de estos investigadores resultó de vital importancia, ya que daba herramientas para sistematizar y clasificar las unidades léxicas complejas.

Por su parte, M. Benson, E. Benson y R. Ilson (1986) propusieron un enfoque lexicográfico para estudiar estas unidades “fijas, identificables y no idiomáticas” (1986:XV), proponiendo la categorización de *grammatical collocations* (sintácticas) y *lexical collocations* (combinaciones de sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio; pero no preposición, infinitivo y proposición).

Más recientemente, G. Corpas Pastor ha incidido en que las colocaciones, que no forman actos de habla por sí mismas, restringen su combinación con una base semántica (1996:66), aunque son fijadas por la norma (1996:53). Es muy significativa la aportación del hispanista japonés K. Koike, quien aúna en su propuesta tanto aspectos formales como léxico-semánticos y presenta un completo estudio de las colocaciones de tipo sustantivo-verbo y sustantivo-adjetivo.

Propone, asimismo, una terminología vigente en la actualidad que diferencia conceptos como *entorno*, *radio colocacional* y *campo colocacional* (2001:63) y que vienen a actualizar, en cierta medida, los términos de Sinclair. De esta manera, una colocación como *contraer una deuda* está formada por una *base (deuda)*, un *colocativo (contraer)* y un *entorno (sujeto +animado)*. El *entorno* que propone Koike tiene doble naturaleza, mostrándose como facultativo (*alguien contrae una deuda*) u obligatorio (*contraer una deuda con alguien*). El *radio colocacional*, por su parte, lo constituyen los *colocativos* combinables con la *base*. En el ejemplo que nos ocupa, la *base* podría combinarse con *tener, pagar, saldar, liquidar*, etc. En cambio, las palabras con potencial colocacional representan el *campo colocacional (crédito, adeudo, débito, déficit, etc.)*. Para Koike, lo que diferencia *base* y *colocativo* es que la primera selecciona al segundo. Así, *deuda* seleccionaría a *contraer* en el ejemplo.

Siguiendo esta teoría, las colocaciones tipo sustantivo+verbo son caracterizables como verbo+sustantivo_{CD} (*tomar el sol*), sustantivo_{sujeto}+verbo (*estallar una guerra*) y verbo+prep.+sustantivo (*llamar por teléfono*), que pueden ser variables a través de elementos marginales como verbos auxiliares (*ir a romper las relaciones*) o cuantificadores (*guardar un minuto de silencio*)¹. También clasifica Koike las colocaciones de tipo sustantivo-adjetivo, además de las de tipo verbo+adjetivo (*salir ileso*), sustantivo+prep.+sustantivo (*café con leche*), verbo+adverbio (*solicitar reiteradamente*), adverbio+adjetivo/participio (*terminantemente prohibido*). Y añade una clasificación de estructuras más complejas: verbo+locución nominal (*llevar un tren de vida*), locución verbal+sustantivo (*llevar a cabo un proyecto*), sustantivo+locución

1 Aunque no es el tema central del presente estudio, es relevante la doble categorización que establece Koike entre *verbos funcionales (hacer una declaración)*, que no cambian su significado léxico actúan como facilitadores del sustantivo, y *verbos léxicos (afinar el piano)*, que mantienen su significado. Frente a ellos, los *verbos generales (tener esperanzas)*, que son polisémicos, frecuentes y con una amplia colocabilidad, frente a *verbos específicos (tocar el arpa)*, menos frecuentes y de baja colocabilidad, ya que solo pueden combinarse con un número limitado de sustantivos.

adjetival (*una verdad como un templo*), verbo+locución adverbial (*enamorarse a primera vista*) y adjetivo+locución adverbial (*sordo como una tapia*).

En un primer momento, la lingüística de corte teórico definió estas unidades como la coaparición frecuente de dos unidades léxicas en el discurso. Sin embargo, el concepto interesó muy rápidamente a la lingüística aplicada por la alta rentabilidad que los estudios mostraron para el aprendizaje de lenguas extranjeras. La posibilidad de aplicar, de forma directa, las colocaciones léxicas, en este sentido, fue ya integrada por Lewis (1993) en su teoría general sobre del enfoque léxico. Para este experto, la rentabilidad de las colocaciones léxicas radica en que resulta mucho más efectivo que el aprendiente sea adiestrado en la segmentación del *input* en unidades léxicas complejas (*chunks*), no en unidades mínimas aisladas; unidades en las que se asocien varias palabras entre sí y que, en combinación, permitan su más rápida disponibilidad en el momento de la producción del discurso.

En lo que respecta al aprendizaje de colocaciones léxicas en español, el propio Koike plantea la necesidad de su aprendizaje de forma paralela a la gramática y, por añadidura, la particularidad de que este aprendizaje no se realice de forma inconexa (2001:208). M. Higuera precisa que la adquisición de léxico “se trata de un proceso cualitativo, gradual, multidimensional, procesual y dinámico” (2006:14). La aportación de esta lingüista ha sido muy necesaria, porque ha sugerido un método de enseñanza que unifica los términos de los aprendizajes cognitivo y léxico. Su planteamiento resulta muy revelador, pues llega a sugerir, dentro del enfoque léxico, que, en las secuencias, sean presentados de forma simultánea el léxico y la gramática.

De esta manera, la propuesta de Higuera participa directamente del enfoque comunicativo, ya que está orientada hacia la comunicación. Sigue la consideración de que estas unidades no se almacenan de forma aislada, sino que se establecen redes mentales que las interrelacionan (Aitchison, 1987; Luque Durán, 1998:124-125; Gómez Molina, 2000; Jiménez, 2002) y que no sólo permiten la relación entre formas y significado, sino su uso adecuado (Lahuerta y Pujol, 1996:121).

2. El programa de Secciones Bilingües en Eslovaquia y su atención al componente léxico

La enseñanza de español en Eslovaquia tiene una amplia tradición. No en vano los primeros estudios oficiales se establecieron en el curso 1940-1941 en la Universidad de Economía de Bratislava. Desde entonces, la lengua ha

suscitado mayor o menor interés, dependiendo de las vicisitudes históricas y la conexión del país con el mundo hispánico (Montoro, 2013:31). En el curso 2015/2016, según datos del Instituto de Información y Pronóstico de Educación (Ústav informácií a prognóz školstva), existen un total de 10889 estudiantes de ELE en los diferentes niveles de la enseñanza reglada, la mayoría de ellos en Secundaria². En este nivel los estudios de lenguas extranjeras forman parte del plan establecido por la Ley de Educación de 2008. Realmente el sistema educativo eslovaco contempla que, en el segundo ciclo de Primaria y en Secundaria los estudiantes deben cursar lenguas extranjeras de forma obligatoria, aunque se les dan ciertas opciones para elegir. La oferta de lenguas extranjeras en secundaria es muy variada: inglés, alemán, francés, ruso, español e italiano. De forma objetiva, los datos reflejan que el español es la única lengua extranjera que ha mantenido más o menos estable el número de estudiantes en institutos de secundaria (entre 7414 en 2012 y 7202 en 2015). No obstante, en 2015, seguía siendo la quinta lengua extranjera elegida: tras el inglés (72233 estudiantes), el alemán (44325), el ruso (12462) y el francés (7216), aunque es probable que supere al francés en los próximos años.

Esta oferta educativa en Secundaria se ve complementada por la existencia de siete Secciones Bilingües eslovaco-españolas³ en las ciudades de Banská Bystrica, Bratislava, Košice, Nitra, Nové Mesto Nad Váhom, Trstená y Žilina. Estas secciones funcionan en virtud de un acuerdo bilateral⁴ entre ambos ministerios que regula, en parte, estos estudios pero, sobre todo, establece las condiciones de realización de los exámenes de *Maturita*. En estas secciones los estudiantes reciben, durante su primer año, veinte horas de ELE semanales (incluyendo vocabulario científico-técnico), con el objetivo de adquirir un nivel considerable que les permita comenzar a cursar, a partir de su segundo año, las asignaturas de Matemáticas, Física, Biología y Química en español, aparte de Lengua castellana, Literatura española y Cultura española⁵ (Historia de España). Al finalizar sus estudios, realizan un examen final que consiste en una prueba escrita y una prueba oral. En

² Esta cifra ha sido extraída de las diferentes tablas que pueden consultarse en la página web del citado instituto: <http://www.uips.sk/statistiky/statisticka-rocenka>. Los datos que se suceden en el párrafo han sido obtenidos de la misma fuente.

³ De los 73 institutos bilingües que existen en Eslovaquia, solo siete lo son de español y son los pertenecientes a este programa.

⁴ El contenido del acuerdo puede consultarse en línea: <http://www.mecd.gob.es/eslovaquia/dms/consejerias-exteriores/eslovaquia/organizacion/centros-docentes/Acuerdo.pdf>

⁵ En adelante nos referiremos a esta asignatura como “Historia de España”.

este examen, llamado *Maturita* en eslovaco, deben demostrar su dominio del español, exponiendo los conocimientos adquiridos de Lengua castellana, Literatura española e Historia de España. Si reúnen las condiciones necesarias, obtienen sendos títulos de Bachillerato (eslovaco y español).

Para quien no esté familiarizado con los currículos que operan en las Secciones Bilingües, existen dos documentos, publicados por el Ministerio de Educación. El primero concreta los contenidos y metodología de la asignatura de Lengua y Literatura Españolas (2005)⁶ y el otro hace lo propio con la asignatura de Historia de España (2006)⁷. El primero de ellos se ha actualizado hace poco (en noviembre de 2015), para adaptarlo a la nueva legislación española⁸. A estos currículos hay que añadir las directrices sobre vocabulario científico-técnico incluido en los dos manuales publicados por los profesores de estas secciones⁹, donde se ofrece una serie de tablas, diagramas y actividades para presentar este léxico, aunque no hay una atención especial al trabajo con colocaciones léxicas.

En el caso de los currículos correspondientes a las asignaturas de Lengua y Literatura españolas e Historia de España, es necesario hacer notar la consideración que estos hacen del trabajo con colocaciones léxicas. Por razones obvias, el currículo referido a la Historia de España no hace menciones específicas al respecto.

Por su parte, en el currículo referido a la Lengua y Literatura de 2005 la referencia que se hace al estudio del componente léxico es nula en lo que respecta a las competencias que tienen cabida en clase de ELE. Con todo, el tema tercero incluido en el documento versa sobre el nivel léxico-semántico

⁶ Disponible en red: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/curriculo-de-lengua-y-literatura-espanola-secciones-bilinges-de-eslovaquia/ensenanza-lengua-espanola/13341>

⁷ Disponible en red: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/curriculum-de-historia-de-espana-para-las-secciones-bilingues-de-eslovaquia/ensenanza-lengua-espanola/13342>

⁸ Esta será la versión a la que dedicaremos más espacio en el presente artículo, ya que se trata del currículo que determinará estos estudios en los próximos años. Disponible en red: <http://www.mecd.gob.es/eslovaquia/dms/consejerias-exteriores/eslovaquia/publicaciones/material-did-ctico/curric.pdf>

⁹ El primero, *Terminología y vocabulario científico-técnico en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, de 2005, y el segundo, *Terminología y vocabulario científico y técnico. Primer curso. Secciones Bilingües de Eslovaquia*, de 2013. Ambos disponibles en red: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/terminologia-y-vocabulario-cientifico-tecnico-en-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/15194> y <https://sede.educacion.gob.es/publivena/terminologia-y-vocabulario-cientifico-y-tecnico-primer-curso-secciones-bilinges-de-eslovaquia/ensenanza-lengua-espanola/16103>.

de la lengua, aunque se plantea su estudio desde el punto de vista lingüístico y no comunicativo. (MEC, 2005:23–25).

No obstante, la atención a la enseñanza de léxico es mayor en la actualización del currículo de Lengua y Literatura (de 2016), ya que, según la legislación regula¹⁰, en estos estudios en el exterior (también en los de Geografía e Historia) una de las finalidades es la comunicación e interacción adecuadas en diversos contextos sociales, lo que conlleva el objetivo comunicativo de los contenidos. (MEC, 2016:4–5).

En este sentido, el documento curricular, que se ocupa de los cursos tercero, cuarto y quinto, contiene un currículo de ELE (paralelo al de la asignatura de Lengua y Literatura), que se adecúa bastante a las directrices que marca el PCIC y están en consonancia con los parámetros de regula el MCER.

El currículo parte del nivel B2.2, ya que, en los cursos anteriores, los aprendientes han cursado el espectro entre los niveles A1 y B1 y han cursado, durante su segundo año en el centro, la mitad de los contenidos del nivel B2. En el nivel B2.2 se dedica un apartado al léxico en los contenidos que contempla la necesidad de adquirir unidades léxicas relacionado con temas generales y de interés personal. La misma referencia se contempla en la tabla de contenidos dedicada al nivel C1.1 (cuarto curso), aunque en este nivel se exige un nivel de precisión mayor en su producción. En este sentido, también se contempla la necesidad de dominar los procesos de sustitución léxica. Por último, el nivel C1.2 (quinto curso) hace una referencia directa en sus contenidos a la adquisición de un “repertorio léxico amplio que añada expresiones idiomáticas y coloquiales de uso común” (MEC, 2016:23). Aunque no podemos equiparar del todo los conceptos *expresión idiomática y colocación* (Higueras, 2006:63), entendemos que la mención del primero en este currículo debe interpretarse de una manera abarcadora que se asocie, también, al estudio de las colocaciones léxicas.

Como se ha visto, el tratamiento del léxico en los currículos que operan en el programa de Secciones Bilingües de Eslovaquia ha mejorado, aunque, de forma particular, no puede decirse que se preste una atención explícita a las colocaciones.

¹⁰ En concreto, nos referimos a la Resolución 12868 del Ministerio de Educación del 11 de julio de 2011 (BOE 178, del martes 26 de julio de 2011). Disponible en red: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-12868

3. Justificación del aprendizaje de colocaciones en las asignaturas de Literatura española y Cultura española (Historia de España)

Indudablemente la principal razón que sustenta la investigación del aprendizaje de colocaciones léxicas (y el aprendizaje mismo de estas unidades) es el carácter transparente de sus componentes desde el punto de vista semántico. El hecho de que los aprendientes conozcan el significado de las palabras que las forman hace que pasen desapercibidas (Higueras, 2006:75). Por ello, es necesario un tratamiento concreto de estas unidades. Como algunos autores han sugerido, es muy beneficioso el adiestramiento de los aprendientes en su identificación (Lewis, 1993), incluso, en el desarrollo de la autonomía (Woolard, 2000:35).

M. Higuera (2006:72-76) proporciona una extensa lista de razones que fundamentan la rentabilidad de este aprendizaje. De forma esquemática son las siguientes: (1) se beneficia la creación de asociaciones entre palabras, (2) se acerca la producción del no nativo a la del nativo (Cowie y Castillo Carballo), (3) se permite el conocimiento de algunas palabras y de los nuevos significados que adquieren en su combinación (Nation y Lewis), (4) su traducción palabra por palabra de una lengua a otra es compleja (Corpas), (5) el cierto grado de metaforización que presentan resulta complicado de desentrañar para un no nativo (Corpas, Castillo Carballo y Koike), (6) su conocimiento mejora la comprensión y la producción de ciertos tipos de textos, (7) el aprendizaje de combinaciones de palabras es más beneficioso que el establecimiento de relaciones después de su aprendizaje aislado (Lewis), (8) se procura un aprendizaje cualitativo, (9) se evoca una idea con concisión (Lewis), (10) se entrena la predicción de la aparición de palabras (Hill), (11) se previenen los errores gramaticales (Hill y Lewis), (12) se mejora la fluidez a través del *chunking* o segmentación en bloques (Miller y Nation), (13) se desarrolla la competencia colocacional, teniendo en cuenta que un 70 % del *input* es parte de una expresión fija (Hill), (14) las colocaciones pasan desapercibidas porque son semánticamente transparentes (Biskup y Woolard), (15) se desarrolla la autonomía del aprendiente (Woolard), (16) se evitan transferencias de la L1 (Corpas) y (17) las colocaciones más frecuentes se almacenan como una sola unidad, mientras que las menos frecuentes se recomponen en su producción (Towell, Hawkings y Bazergui).

Todas las razones presentadas justifican la atención que debe prestarse a la adquisición de estas unidades léxicas en las clases de ELE. No obstante, su rentabilidad no solo se reduce a ellas. En el caso de las Secciones Bilingües

de Eslovaquia, el tratamiento de las colocaciones léxicas no solo debería contemplarse en clase de lengua extranjera. Durante el desarrollo de los contenidos de las asignaturas de Literatura española e Historia de España, el aprendiz es expuesto a unos textos (orales o escritos) que contienen un número no pequeño de expresiones hechas y colocaciones léxicas. En lo que respecta a las segundas, la mayoría de las colocaciones con las que entra en contacto el estudiante durante las clases de estas dos asignaturas es de carácter técnico o específico. Es decir, algunas de ellas se refieren, por un lado, a aspectos generales o procedimentales, que operan en todo el área de conocimiento, por ejemplo *analizar un poema* o *declarar la guerra*, mientras que, por otro lado, otras se refieren a aspectos más específicos, relacionados con una unidad temática en concreto, por ejemplo *auto sacramental* o *movimiento obrero*.

En relación con esto, la exposición, tanto explícita como incidental, a un *input* que contenga ciertas unidades léxicas seleccionadas debe tenerse en cuenta claramente en las clases de Literatura española e Historia de España. El objetivo final de estas asignaturas, principalmente en lo que respecta al quinto curso de estudios, es que los estudiantes se preparen para el examen final de bachillerato (*maturita*). En este examen, como ya se ha esbozado, deben producir un texto escrito de gran longitud y un discurso oral (de veinte minutos) en los que muestren haber adquirido una serie de conocimientos sobre estas asignaturas.

La experiencia propia pone de manifiesto que, en lo que respecta al componente léxico, tanto en la producción escrita como en la oral, durante los exámenes de *Maturita* una parte de los errores cometidos se corresponden con confusiones en la elección de la unidad léxica seleccionada y errores en la combinación de palabras.

Siguiendo la tipología que plantea Higuera, el trabajo en clase de colocaciones léxicas relacionadas con los contenidos de Literatura e Historia mejorará el acceso a estas unidades en el momento de la producción durante el examen final y, por añadidura, reducirá el número de errores relacionados con estas unidades. Además, contribuirá a mejorar la fluidez y, también, la autopercepción de dominio de la lengua. Este último aspecto, que favorece el control del discurso, puede ayudar a mostrar un mayor control y seguridad durante las pruebas finales¹¹.

¹¹ No debe obviarse que los discentes se ven sometidos a una gran presión durante el desarrollo de estas pruebas finales, principalmente en la parte oral, ya que no solo defiende sus conocimientos en un monólogo ante un tribunal formado por una siete personas, sino

4. Propuesta de trabajo

Vista la pertinencia y rentabilidad del aprendizaje de colocaciones relativas a los contenidos de las asignaturas referidas, la siguiente cuestión lógica es cómo llevarlo a cabo. La propuesta que aquí se presenta pretende incitar, en los aprendientes, una reflexión sobre estas unidades, que atienda no solo a su significado, sino también a su forma, variabilidad y posibilidades combinatorias.

4.1 Selección y presentación del *input*

Un aspecto propuesto por el enfoque léxico, que resulta altamente provechoso y que afecta directamente al aprendizaje de colocaciones, es el *pedagogical chunking*. El concepto, que fue presentado por M. Lewis (1993:195), pone de relieve la necesidad de desarrollar en los aprendientes la segmentación del *input*, no en unidades aisladas, sino en unidades léxicas más complejas. Este principio, aunque es defendido para el aprendizaje de otras unidades léxicas, sienta una base sólida en lo que respecta no solo al aprendizaje incidental de colocaciones a través de *input*, sino a su sistematización y clasificación con el propósito de que estén disponibles para los aprendientes en el momento de la producción. Este planteamiento vertebra nuestra propuesta, ya que es precisamente la rentabilidad lo que nos mueve. De igual manera, la enseñanza de léxico debe estar ligada a la de la gramática, ya que no hay una clara diferencia entre estos dos aspectos de la lengua (Higueras, 2006:21). En nuestro caso, ya que se trata de un *input* de temática muy limitada a la Literatura o a la Historia, esta idea se puede relacionar de forma productiva con la reflexión gramatical sobre las unidades presentes en el *input* o sus potencialidades combinatorias con determinado tipo de palabras.

Siguiendo a M. Baralo (2001:37), en la presentación en clase de unidades léxicas complejas debe prestarse atención a dos aspectos principales. En primer lugar, la conocida regla de Krashen del *input* comprensible ($i+1$) y, por otro, actividades que deriven en la asociación de palabras y el establecimiento de redes, ya sea atendiendo a la morfología, a la semántica, al léxico, al discurso o a la pragmática. Como se presupone, este método participa del enfoque léxico. De esta manera, resulta igualmente beneficioso presentar el léxico de forma directa (explícita) o indirecta (incidental). Higueras (2006:20) propone que el aprendizaje incidental a través de un *input* oral

que de su actuación depende la calificación final.

o escrito resulta más provechoso ya que su exposición responde a un fin comunicativo.

En nuestro caso, dada la naturaleza de las colocaciones que se proponen, la mayoría de ellas de carácter técnico o especializado, entendemos que utilizar un *input* escrito resulta más productivo, porque esto permitirá una mayor concentración en la forma, en la variación morfológica y en la combinatoria. Aún así, el *input* oral, introducido a partir de audios o vídeos, será más efectivo, una vez conocidas las unidades, en el refuerzo de su huella mental.

Una forma interesante de introducir este *input* puede ser a través de un texto adaptado que trate sobre el periodo cultural o histórico que se esté trabajando en clase. De esta manera, elegiríamos un texto, por ejemplo, sobre la obra de un autor, en el caso de Literatura, o el gobierno de un rey, en el caso de Historia, en el que se presente una serie de informaciones que complementen lo expuesto en clase. El objetivo principal, relacionado con los contenidos teóricos de la asignatura, es conocer más detalles sobre ese autor o rey. Secundariamente, a través de una serie de actividades, se invitará a la reflexión sobre las colocaciones léxicas que se quieren trabajar. Dependiendo de la naturaleza de estas actividades y del adiestramiento de los aprendientes en la localización de colocaciones, las unidades habrán sido destacadas en el texto previamente por el profesor. Si los aprendientes no han recibido adiestramiento en este sentido en los cursos anteriores, resultará más difícil para ellos localizar las unidades de forma autónoma. En este caso es recomendable que las unidades estén marcadas en el texto. No obstante, si los aprendientes están familiarizados con el concepto de colocación y lo han trabajado en los cursos precedentes, resultará fácil para ellos esta localización.

Como ejemplo para la asignatura de historia, se incluye la adaptación de dos textos extraídos de *Historia de España contada para escépticos* de Juan Eslava Galán (2004). Estos textos (ver Anexo) han sido bastante modificados para incluir el mayor número de colocaciones léxicas. Sin embargo, no es recomendable trabajar con demasiadas unidades al mismo tiempo, ya que el aprendizaje del léxico es cualitativo (Higueras, 2006:14), por lo que se plantearán actividades que se concentren en unas pocas unidades cada vez.

4.2 Corpus seleccionado

La cuestión fundamental en este punto es realizar una selección de colocaciones de diferente tipo en las que se quiera colocar el foco. Para concretar este repertorio se debe seguir el criterio de la mayor pertinencia, teniendo en cuenta para ello las necesidades específicas del grupo de clase y nuestro objetivo final: la producción escrita y oral. El corpus puede dividirse en dos grupos: unidades léxicas facilitadoras, que son vehiculares y se pueden aplicar a cualquier parte de los contenidos; y unidades léxicas específicas, que se refieren a una unidad temática concreta. Esta división no pretende ser una clasificación y simplemente responde a la necesidad de diferenciar entre colocaciones que aparecen reiteradamente a lo largo de toda la asignatura, de aquellas que están ligadas a un tema concreto. A modo ilustrativo se incluyen, a continuación, dos tablas con un corpus sugerido.

Tabla 1. Corpus de colocaciones “facilitadoras”.

LITERATURA		HISTORIA
FACILITADORAS	Analizar un poema	Esplendor artístico
	Comentario de textos	Esplendor cultural
	Género literario	Subir al trono
	Tema principal	Luchar por el poder /control
	Tema secundario	Unificar el reino /territorio
	Análisis métrico	Expandir el territorio
	Arte mayor	Asediar una ciudad
	Arte menor	Aislar a un país
	Verso libre	Invadir un país /territorio
	Recurso estilístico	Conquistar un país /territorio
	Figura retórica	Declarar la guerra
	Voz poética	Pactar /firmar una tregua
	Movimiento literario /Corriente literaria	Firmar la paz
	Movimiento artístico /Corriente artística	Estallar una revuelta
	Movimiento /Corriente cultural	Sofocar una revuelta

Tabla 2. Corpus de colocaciones “específicas”

	LITERATURA	HISTORIA
ESPECÍFICAS	Cantar de gesta	Bula papal
	Mester de juglaría	Celebrarse la boda /Contraer matrimonio
	Mester de clerecía	Matrimonio concertado
	Tradición clásica	Señor feudal
	Auto sacramental	Clase social
	Corral de comedias	Movimiento obrero
	Siglo de oro	Mano de obra
	Amor cortés	Guerra civil
	Siglo de las luces	Guerra fría
	Realismo mágico	Jurar la constitución
		Propiedad privada
		Sufragio censitario
		Sufragio universal
		Sector primario
		Sector secundario
		Sector servicios
	Poder adquisitivo	

4.3 Modelos de actividades

En los últimos tiempos diversos trabajos de investigación han abordado la pregunta de cómo trabajar con colocaciones en clase de ELE. En este sentido, los principios propuestos por Kasuya (2000), Woodward (2001), Nesselhauf y Tschichold (2002) e Higuera (2006) y los recursos al alcance del docente y el discente, como el diccionario de restricciones léxicas *Redes* (Bosque, 2004), su aplicación *Práctico* (Bosque, 2006) y el *DiCE* (Alonso, 2004), han sido concretados por diferentes investigadores. Destacando en esta labor, pueden referirse las propuestas de A. Navajas (2006), J.L. Álvarez Cavanillas (2008) y V. Ferrando Aramo (2009), entre otros.

Asimismo, actualmente es posible encontrar en el mercado editorial propuestas comunicativas de aprendizaje de léxico. Para las propuestas que se hacen en las siguientes páginas, se han tomado como referencia modelos de actividades que trabajan el léxico en los manuales *El Ventilador* (Difusión, 2006), *Bitácora 4* (Difusión, 2014) y, principalmente, *Uso interactivo del vocabulario* (Edelsa, 2012).

Tras la concreción del corpus de colocaciones relevantes, pueden diseñarse pequeñas actividades que incidan en los siguientes aspectos: signifi-

cado léxico, forma de la unidad, variación de la unidad y combinatoria del colocativo o de la base. A continuación se presenta una serie de modelos que permiten servir de muestra de cómo, desde nuestro punto de vista, se puede dedicar atención a estas unidades. En todos los casos, como se ha referido en 4.1, se parte de un *input* escrito. Atendiendo a la finalidad para la que los estudiantes acceden a estas unidades, es importante que las actividades persigan un objetivo comunicativo (oral o escrito), que no estará reñido con los contenidos de las asignaturas de Literatura e Historia.

4.3.1 Actividades con atención al significado léxico

En este tipo de actividades el objetivo principal es la reflexión sobre el contenido semántico de las unidades. Para ello resulta muy productivo emplear relaciones de significado, principalmente la sinonimia y la antonimia, aunque también se puede facilitar una definición y que los aprendientes seleccionen (o localicen) las colocaciones en el texto.

Gráfico 1. Modelo A de actividades con atención al significado léxico. Definiciones.

El mayor esplendor artístico llegó durante el gobierno de Abderramán III, ya que [...] Tras la batalla de Navas de Tolosa (1212) el territorio fue reconquistado por los cristianos y se estableció la frontera con el Reino Nazarí de Granada. [...] A través de estos matrimonios concertados pretendían unificar el territorio de la península ibérica y aislar a Francia. [...] El resultado de esta expulsión fue un gran desabastecimiento, ya que con ellos se fue gran parte de la mano de obra campesina.¹²

A. Localiza en el texto las colocaciones que coinciden con estas definiciones.

	Momento de mayor desarrollo de la artes de una época o civilización.
	Boda entre dos personas por razones políticas y no amorosas.
	Fijar los límites entre dos países.
	Esfuerzo físico y mental que se utiliza en fabricar algo.

B. Ahora completa las siguientes oraciones con las colocaciones anteriores.

- Los RRCC intentaron expandir su territorio a partir de los _____ de sus hijos.
- Tras el fin de la Guerra de los Treinta Años, España y Francia _____ en los Pirineos.
- La expulsión de los musulmanes de la península ibérica provocó un descenso de la _____ en el campo y, por tanto, escasez de alimentos.
- Durante el reinado de Abderramán III, al-Ándalus experimentó su mayor _____, con la construcción de Medina Azahara.

¹² En los modelos que se incluyen en este artículo únicamente se facilitan fragmentos de textos a modo ilustrativo.

Gráfico 2. Modelo B de actividades con atención al significado léxico. Sinónimos.

Cuando los Reyes Católicos contrajeron matrimonio, necesitaron una bula papal, porque eran primos, pero el papa se negó. [...] Tras la batalla del Toro y firmar la paz, Isabel subió al trono de Castilla.

A. Localiza en el texto colocaciones sinónimas a las expresiones del cuadro.

	Casarse.
	Empezar a reinar.
	Pactar una conciliación.
	Autorización pontificia.

B. Traduce al eslovaco las colocaciones que has extraído del texto. ¿Coincide el número de palabras? ¿Crees que en eslovaco también son colocaciones?

C. Ahora escribe un resumen del tema en el que utilices estas colocaciones.

4.3.2 Actividades con atención a la forma de la unidad

En esta ocasión se invita a la reflexión sobre la constitución morfológica de la unidad. Como apunta Molero (2012:86), algunos docentes son reacios al uso del metalenguaje gramatical. En nuestro caso, los aprendientes, que cursan estudios en un instituto bilingüe de secundaria, ya han adquirido esta terminología en la asignatura de Lengua castellana, así que para ellos este lenguaje no es opaco. Este tipo de actividades profundiza en el conocimiento gramatical de la lengua y son una buena oportunidad para reflexionar en este sentido y para comparar con la L1.

Gráfico 3. Modelo A de actividades con atención a la forma. Estructura morfológica.

A. Completa el siguiente cuadro con las colocaciones subrayadas en el texto.

Cuando analizamos un poema, lo más importante es establecer cuál es el tema principal. A continuación, mencionamos a qué corriente literaria pertenece y, finalmente, podemos analizar las figuras retóricas que ha utilizado el poeta.

	Verbo + artículo + sustantivo
	Sustantivo (femenino) + adjetivo
	Sustantivo (masculino) + adjetivo
	Sustantivo (femenino) + adjetivo

Este modelo puede influir en la reducción de los errores en la producción. Se presentan tres unidades con similar estructura morfológica, aunque en solo una de ellas el sustantivo es femenino. Precisamente se trata un sustantivo

(tema) que los aprendientes suelen relacionar con el género femenino, por lo que la reflexión sobre su morfología, estudiado a partir de la combinación con un adjetivo, ayuda a fijar la huella mental de su género gramatical.

Gráfico 4. Modelo B de actividades con atención a la forma. El intruso.

A. Tacha el intruso en cada grupo. Después, define con tus palabras el resto de colocaciones.

- Mester de juglaría / de clerecía / de gesta
- Género / Análisis / Mester literario
- Firmar la paz / una tregua / una revuelta
- Luchar / Estallar / Sofocar una revuelta

Se trata de un tipo de actividad muy común en los manuales que atienden al estudio del léxico de estas unidades. Se muestra, a través de ejemplos de literatura e historia, su rentabilidad en ambas asignaturas y, como se puede apreciar, también se repasa, con la segunda parte de la instrucción sus contenidos teóricos.

4.3.3 Actividades con atención a la variación de la unidad

Aunque atendiendo también a la forma de las unidades, extraemos este tipo de actividad porque presta atención a una característica de las colocaciones que las diferencia de otras unidades también complejas como refranes, modismos, frases hechas o expresiones idiomáticas. Dedicar tiempo a la reflexión sobre la variabilidad morfológica de las colocaciones léxicas rentabiliza mucho su aprendizaje, ya que, en el momento de la producción, la posibilidad de combinarlas en diferentes contextos gramaticales es mucho mayor.

Gráfico 5. Modelo de actividades con atención a la variación de la unidad.

A. Observa cómo cambia la colocación (**estallar una revuelta**; verbo + determinante + sustantivo) en estas oraciones.

- A causa de la subida de impuestos, **estallaron dos revueltas** durante el reinado de Carlos V. [verbo + determinante + sustantivo]
- **El estallido de la revuelta** de *Els Segadors* desafió la política del valido de Felipe IV. [(artículo) + sustantivo + preposición + artículo + sustantivo]

B. Ahora escribe dos oraciones con cada una de las siguientes colocaciones. En cada caso debe haber, al menos, un cambio de tipo de palabra. Las oraciones deben estar relacionadas con el tema que estamos viendo en clase.

expandir el territorio / establecer la frontera / unificación del territorio

Actividades con atención a la combinación de los elementos de la unidad
El último modelo que se presenta es el “diagrama”, que resulta ideal para repasar el léxico de una unidad y facilita que estas unidades creen redes mentales. Molero presenta una serie de razones de la idoneidad de este modelo: “presentan colocaciones de una manera que físicamente responde a las redes cognitivas mentales”, “son ejercicios divertidos”, “versátil”, fomentan la independencia del estudiante y le suministran estrategias” (2012:82-83).

Gráfico 6. Modelo de actividades con atención a la combinación de la unidad.

A. Observa el siguiente diagrama:

1. Escribe la palabra que falta.
2. Prepara una pequeña exposición de dos minutos resumiendo el tema, utilizando todas las colocaciones del diagrama.



Bibliografía

AITCHISON, J. (1987). *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford. Basil Blackwell.

ALONSO RAMOS, M. (2004). *Diccionario de colocaciones del español (DICE)*. (<http://www.dicesp.com/paginas>).

ÁLVAREZ CAVANILLAS, J.L. (2008). *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE*. Memoria de máster. Barcelona. Universidad de Barcelona (http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/20_08_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_02Alvarez_Cavanillas.pdf?documentId=0901e72b80e2575e).

BARALO OTTONELLO, M. (2001). “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática” en S. PASTOR CESTEROS y V. SALAZAR GARCÍA (eds). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante. Universidad de Alicante, 23 – 38.

BENSON, M. – BENSON, E. – ILSON, R. (1986). *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*. Ámsterdam. Benjamins.

BOSQUE, I. (dir.) (2004). *Redes*. Madrid. SM.

——— (dir.) (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid. SM.

CHAMORRO, M.D. *et alii.* (2006). *El Ventilador. Curso de perfeccionamiento del español*. Barcelona. Difusión.

COSERIU, E. (1967). “Las solidaridades léxicas” en E. COSERIU (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid. Gredos, 143 – 161.

CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid. Gredos.

DE PRADA, M. – SALAZAR, D. – MOLERO, C.M. (2012), *Uso interactivo del vocabulario. Y sus combinaciones más frecuentes*. Madrid. Edelsa.

ESLAVA GALÁN, J. (2004). *Historia de España contada para escépticos*. Madrid. Planeta.

FERRANDO ARAMO, V. (2009). *Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones: análisis y propuestas*. Memoria de máster. Tarragona. Universidad Rovira i Virgili. (http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_11Ferrando.pdf?documentId=0901e72b80e1904a)

FIRTH, J.R. (1957). *Papers in Linguistics 1934 – 1951*. Londres. Oxford University Press.

GÓMEZ MOLINA, J.R. (2000). “La competencia léxica en la enseñanza de español como L2 y LE”. En: *Mosaico* 5, 23 – 29.

HALLIDAY, M. (1961). “Categories of the theory of grammar”. En: *Word* 17: 241-292.

——— (1966). “Lexis as a linguistic level” en C.E. BAZELL *et al.* (eds). *In Memory of John Firth*. Londres. Longmans.

HIGUERAS, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga. ASELE y Ministerio de Educación y Ciencia.

JIMÉNEZ, R.M. (2002). “El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas”. En: *Atlantis* XXIV/1, 149 – 162.

KASUYA, M. (2000). “Focusing on lexis in English classrooms in Japan: analysis of textbook exercises and proposals for consciousness-raising activities” (http://www.bhamlive2.bham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/matefltesld_issertations/MichikoDiss.pdf).

KOIKE, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico- semántico*. Madrid. Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.

LAHUERTA GALÁN, J. – PUJOL VILA, M. (1996). “El lexicón mental y la enseñanza de vocabulario” en C. SEGOVIANO (ed). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid. Iberoamericana, 117 – 129.

LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and the Way forward*. Londres. Language Teaching Publications.

LUQUE DURÁN, J. (1998). “Introducción a la tipología léxica” en B. GALLARDO (ed). *Temas de Lingüística y Gramática*. Valencia. Universitat de València, 122 – 145.

MELČUK, I.A. et al. (1984/88/92). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexicos-sémantiques I (1984), II (1988), III (1992)*. Montreal. Les Presses de l’Université de Montréal.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2005). *Currículo de lengua y literatura española. Secciones bilingües de Eslovaquia*. G. ALONSO – M. LACLETA, (coords). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/curriculo-de-lengua-y-literatura-espanola-secciones-bilinges-de-eslovaquia/ensenanza-lengua-espanola/13341>)

——— (2005). *Terminología y vocabulario científico-técnico en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. A. BURGOS – P. RAMÍREZ – M. LACLETA, (coords). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/terminologia-y-vocabulario-cientifico-tecnico-en-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/15194>)

——— (2006). *Currículo de Historia de España para las Secciones bilingües de Eslovaquia*. M. LACLETA, (dir.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/curriculum-de-historia-de-espana-para-las-secciones-bilingues-de-eslovaquia/ensenanza-lengua-espanola/13342>)

——— (2013). *Terminología y vocabulario científico y técnico. Primer curso. Secciones Bilingües de Eslovaquia*. C. SOBRADO, (coord.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/terminologia-y-vocabulario-cientifico-tecnico-en-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/15194>)

——— (2015). *Currículo de Lengua y Literatura españolas. Cursos III, IV y V. Secciones bilingües de Eslovaquia*. G. ALONSO – M. LACLETA, (coords). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (<http://www.mecd.gob.es/eslovaquia/dms/consejerias-exteriores/eslovaquia/publicaciones/material-did-ctico/curric.pdf>)

MOLERO, C.M. – SALAZAR, D. (2012). *Ejercicios prácticos para trabajar las colocaciones léxicas en el aula de ELE* en O. RODRÍGUEZ y C.M. MOLERO (eds). *Actas del I Encuentro Internacional de Profesores de ELE “El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües”*. Bruselas. Instituto Cervantes de Bruselas, 79 – 87. (http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/bruselas 2012/10 molero salazar.pdf)

MONTORO, R. (2013). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Eslovaquia (Bratislava): historia y actualidad*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Lengua Española. Universidad de Granada. (<http://digi-bug.ugr.es/bitstream/10481/31333/1/22702398.pdf>)

NAVAJAS ALGABA, A. (2006). *Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica*. Memoria de máster. Madrid. Universidad Antonio de Nebrija (http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/20_07_BV_08_19Navajas.pdf?documentId=0901e72b80e2d982).

NESSELHAUF, N. – TSCHICHOLD, C. (2002). “Collocations in CALL: An investigation of Vocabulary-Building Software for EFL”. En: *Computer Assisted Language Learning* 15/3, 251 – 279.

SANS, N. et alii. (2014). *Bitácora 4. Libro del alumno*. Barcelona. Difusión.

SINCLAIR, J.M. (1966). “Beginning the study of lexis” en C.E. BAZELL et al. (eds). *In Memory of John Firth*. Londres. Longmans.

——— (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford. Oxford University Press.

WOOLARD, G. (2000). “Collocation: encouraging learning independence” en M.

LEWIS (ed). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Teaching Approach*. Londres. Language Teaching Publications, 28 – 46.

WORDWARD, T. (2001). *Planificación de clases y cursos*. Madrid. Cambridge University Press.

6. Anexo

Los textos de este anexo son una adaptación de *Historia de España contada para escépticos* de J. Eslava Galán (2004) y se incluyen en este artículo a modo ilustrativo de *input* para trabajar las colocaciones en clase de Historia de España en las Secciones Bilingües de Eslovaquia.

Isabel y Fernando, tanto monta, monta tanto

En 1469, en Valladolid, una fría mañana de otoño, se **celebró una boda** que iba a **alterar el curso de la historia** de España. La novia, Isabel, había cumplido dieciocho primaveras y era una chica menuda, rubia, de cara redonda, ancha de caderas y con cierta tendencia a engordar. El novio, Fernando, un año menor que ella, era un joven de mediana estatura, que pronto se quedaría calvo hasta media cabeza.

Se casaron en secreto, con el novio llegando de tapadillo y disfrazado de criado. Es que Isabel no podía **contraer matrimonio** sin permiso del rey de Castilla, su hermano. Además, Isabel y Fernando eran primos segundos, y la **bula papal** que exhibieron ante el sacerdote que ofició la ceremonia era tan falsa como una moneda de corcho.

A pesar de los términos de igualdad en que se pactó la boda, y a pesar del «tanto monta, monta tanto», parece que Fernando salió beneficiado. Por ejemplo, la política matrimonial, seguida por la pareja, a través de **matrimonios concertados**, fue típicamente aragonesa, pues tuvo como principal objetivo emparentarse con todas las casas reales europeas para **aislar a Francia**. Quizá con este objetivo, los Reyes Católicos tuvieron ocho hijos. Entre los principales intereses de la pareja estuvo **expandir el territorio** de ambos reinos, Castilla y Aragón, y para ello, a parte de los mencionados matrimonios concertados, pretendieron **unificar el territorio** de la península ibérica. Alfonso X había **establecido la frontera** con el Reino Nazarí de Granada y Fernando resolvió iniciar la guerra y, por indicación de Isabel, **asedió Granada** hasta la rendición de Boabdil I, que entregó las llaves de la ciudad y **firmó la paz**, tras pactar las *Capitulaciones de Granada*. [...]

Adaptado de *Historia de España contada para escépticos* (Eslava Galán, 2004:81-83).

El traspaso

Los Reyes Católicos habían planeado que su hijo Juan heredara un Estado fuerte, centralizado, moderno y aliado (a través de los *matrimonios concertados*) con todas las casas europeas, esto último para *aislar a Francia*, la gran enemiga de Aragón.

Pero el tiro les salió por la culata porque su heredero, el príncipe Juan, murió muy prematuramente y, asimismo, la segunda en la línea de sucesión, Isabel. Por su parte, Juana, madre de Carlos V, se volvió loca tras la muerte de Felipe el Hermoso. Así que fue este, un Austria y no un Trastámara, quien *subió al trono*.

Fue un hombre vitalista, a la manera alemana; gran glotón y gran bebedor. También fue muy viajero. Es muy posible que por esta ausencia prolongada del rey *estallaran dos revueltas* en contra de su poder (y del poder de la nobleza), aunque quizá también influyera, y mucho, el aumento considerable de impuestos con los que Carlos gravó a los castellanos, para pagar la campaña europea a favor de su nombramiento como emperador del Sacro Imperio Romano Germánico. Con todo, la alianza entre el monarca y la nobleza *sofocó* ambas *revueltas* violentamente. [...]

Eran muchos lugares, cada uno con su conflicto, donde gastar los hombres y recursos de España. El luteranismo seguía *expandiendo su territorio* rápidamente y Carlos se creyó en la obligación de reprimir la herejía. Así que tomó la tarea de combatir a los príncipes protestantes. Tras las diversas batallas, al final de su reinado *firmó una tregua* que duraría muy poco tiempo.

Por su parte, la *lucha por el control* del Mediterráneo continuó. Desde sus bases en el norte de África, los turcos atacaban el comercio español. Carlos V contraatacó, conquistando Túnez, pero fracasó en otra batalla contra Argel, que quedaría en manos de los piratas.

Adaptado de *Historia de España contada para escépticos* (Eslava Galán, 2004: 99 – 101).

MATEMÁTICAS Y ELE: UN BINOMIO PERFECTO PARA DESCUBRIR LAS CIUDADES INVISIBLES

Olga Martínez Cancelas

Klasické a španělské gymnázium, Brno-Bystrc

Resumen

Se presenta una experiencia de aprendizaje desarrollada entre cinco centros de enseñanza secundaria europeos a través de un proyecto interdisciplinar que utiliza una metodología de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) con lengua vehicular el español.

Palabras clave: Interdisciplinar, Competencias, Matemáticas, Español, AICLE, Aprendizaje colaborativo, e-learning

Introducción

La historia de la educación moderna tiene numerosos antecedentes en la preocupación por la organización de la actividad educativa, una atención consciente de la cuestión de qué y cómo enseñar. La Didáctica Magna de Comenius es uno de esos ejemplos (Da Silva, 1999).

Algunos de los cambios más relevantes de las últimas décadas a nivel internacional para la mejora del aprendizaje en la educación obligatoria han sido replantear los programas de estudios, con especial atención a la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la incorporación de la diversidad desde diversas perspectivas: género, educación inclusiva, multilingüe, multicultural, de la educación para la paz, sostenibilidad, participación ciudadana... En particular, en los últimos años el enfoque del aprendizaje basado en competencias ha adquirido una especial relevancia en el contexto de la Unión Europea.

Las competencias se definen como *una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto y las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.* El marco europeo establece ocho competencias clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida: *comunicación en la lengua materna; comunicación*

en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; conciencia y expresión culturales (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006).

La diversidad de formas culturales del mundo contemporáneo, la defensa del plurilingüismo como eje para lograr una mayor cohesión social y una ciudadanía activa, crítica y multicultural, han influido notablemente en los recientes desarrollos de los programas del Consejo de Europa en el ámbito lingüístico. En concreto, el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas incluye una serie de *competencias transversales que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos (Instituto Cervantes, 2002).*

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) *es un modelo con el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Martí, Heydrich, Rojas, Hernández, 2010).* Los beneficios que aporta el desarrollo de una experiencia de aprendizaje por proyectos, en particular proyectos apoyados en TIC, son múltiples, tanto para el alumnado como para el profesorado. Algunas de las ventajas en el alumnado son el desarrollo de habilidades de investigación o el incremento de sus capacidades de análisis y adquisición de compromisos; proporcionan al estudiante la posibilidad de interconectar diversas disciplinas, de ver su aplicación en el mundo real, de reflexionar sobre problemas abiertos en los que ha de buscar sus propios recursos, utilizar con criterio las TIC, desarrollar estrategias de resolución y expresar ideas. Todos estos aspectos son fundamentales en la adquisición de las competencias.

Concretamente, en el caso de las competencias matemáticas, con gran acierto presupone González Marí la existencia de las mismas en cada individuo, quizá en algunos sujetos en un estado latente, pero en disposición de ser activadas en cualquier instante, pues dice: *las competencias matemáticas:*

- *se adquieren, se construyen o se desarrollan;*
- *se poseen, se dispone de ellas o se tienen en mayor o menor grado;*
- *se manifiestan en las actuaciones del sujeto ante situaciones que las activan.*

(González, 2010)

Desde la perspectiva del docente el aprendizaje por proyectos es una oportunidad excelente para desarrollar metodologías activas, potenciar la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo. Cuando el proyecto además se desarrolla en un contexto internacional, todos los miembros del equipo se benefician de las ventajas que proporciona el trabajo en un ambiente multicultural, como son reflexionar sobre nuevas perspectivas y enfoques, explorar nuevas dinámicas de trabajo y participar activamente en comunidades creadas sobre principios de tolerancia y respeto a la diversidad.

Por otra parte, la necesidad de formar ciudadanos multilingües ha impulsado estos últimos años metodologías de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE): *un término genérico que se refiere a cualquier situación educativa en la que una lengua adicional se usa para la enseñanza de asignaturas diferentes a la lengua* (Marsh y Langé, 2000).

Las anteriores premisas fueron las que nos impulsaron a dos profesionales del área de Matemáticas de dos centros públicos de Enseñanza Secundaria en República Checa y España respectivamente, a la aventura de desarrollar un proyecto que permitiese incorporar nuevas metodologías, recursos y aprendizaje compartido en las áreas de Español y Matemáticas. Como respuesta a nuestras inquietudes de poner en funcionamiento esta experiencia, surgió la motivación por formar parte de la comunidad eTwinning¹ y la posibilidad de realizar un proyecto en este marco.

eTwinning es una red de centros escolares creada en el año 2005 que provee a sus miembros de un entorno virtual seguro para desarrollar proyectos comunes a nivel nacional o internacional, espacios colaborativos y oportunidades de desarrollo profesional para docentes, donde la dimensión europea de la educación y el uso de las TIC aparecen de forma natural. Constituye una comunidad de aprendizaje que funciona con fondos de la Unión Europea en el marco del programa Erasmus+ y que actualmente cuenta más de 330 000 usuarios de 36 países. Al abrigo de esta interesante iniciativa pusimos en marcha en el año 2013 el pequeño proyecto *Matemáticas para viajar a las ciudades (in)visibles*, que creció hasta lograr implicar a cinco escuelas de cuatro países: República Checa, España, Italia y Noruega y convertirse en el proyecto multidisciplinar *eTwinautas en las ciudades (in)visibles*.

¹ <http://www.etwinning.net>

Contexto inicial del proyecto

El instituto Klasické a španělské gymnázium de Brno-Bystrc es un centro público de Educación Secundaria en la República Checa. La oferta de estudios en este centro incluye un programa de ocho años con orientación hacia las lenguas vivas y clásicas, dos programas de cuatro y seis años orientados a la lengua inglesa y un programa de seis años con una orientación bilingüe hispano-checa. Hay un total de seis centros en la República Checa que cuentan con este itinerario formativo bilingüe, gracias a un acuerdo de colaboración entre los Ministerios de Educación checo y español. Los estudiantes que realizan este programa de estudios, finalizan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria a los 19 años con un título de bachillerato bilingüe, reconocido en todos los estados de la Unión Europea.

El alumnado de la Sección bilingüe hispano-checa tiene durante los dos primeros años diez y once horas de Lengua española semanales. A partir del tercer año se estudian las asignaturas específicas de Matemáticas, Física, Química, Geografía e Historia en español.

Con el objetivo de facilitar a los estudiantes el paso de segundo a tercer curso, donde el Español como lengua extranjera tiene una importante presencia no sólo en la asignatura de Lengua y Literatura española sino en las otras cinco materias que se imparten en español, una parte del programa está orientado a trabajar con el alumnado técnicas, habilidades, procedimientos, actitudes, estrategias y vocabulario específico de esas nuevas disciplinas. Esta tarea normalmente la desempeña en nuestro centro un profesor especialista en esas asignaturas, que comparte docencia con varios profesores de Lengua española.

Como respuesta a las necesidades de trabajar vocabulario científico de Matemáticas con los estudiantes de segundo curso de la Sección española (14 – 15 años) surgió la idea de realizar un proyecto que nos permitiera incorporar la dimensión comunicativa de la lengua a un contexto natural de aprendizaje, con hablantes españoles. El interés mostrado por la profesora de Matemáticas María del Carmen Buitrón del CPI² Viaño Pequeno de Trazo en Galicia (España) por acompañarnos en la experiencia con sus estudiantes de tercer curso de la ESO³ nos llevó a formar un equipo de trabajo e inscribirlo en la comunidad eTwinning.

² Centro Público Integrado

³ Enseñanza Secundaria Obligatoria

En febrero de 2013 ambas escuelas iniciamos el proyecto *Matemáticas para viajar a las ciudades (in)visibles* con un total de 44 estudiantes. La experiencia duró seis meses, los resultados positivos de la misma en cuanto a la implicación del alumnado y su interés por continuar trabajando con otros centros de Europa nos motivaron para buscar nuevos socios a través de la Comunidad eTwinning y lanzar una segunda fase, esta vez de un año de duración, en la que participamos 119 personas. El nuevo proyecto se llamó *eTwinautas en las ciudades (in)visibles*.

En esta nueva experiencia ampliamos nuestra red de colaboración a otros tres centros europeos: el Instituto Marc Ferrer de Formentera (España), el ISIS Oscar Romero de Albino (Italia) y el centro Malakoff videregående skole de Moss (Noruega). La nueva propuesta supuso además para los estudiantes extranjeros y para los profesores de Español lengua extranjera un nuevo reto en la metodología AICLE, por su marcado carácter multidisciplinar. Nos proporcionó la oportunidad de trabajar no sólo contenidos curriculares de Matemáticas en español, sino también de otras materias, pues en el nuevo equipo de trabajo entraron nuevos estudiantes y docentes de Tecnología, Física, Literatura, Música...

En el título de ambas experiencias hay una clara alusión a la obra *Las ciudades invisibles* (Calvino, 1972). En esta novela se presentan una colección de ciudades imaginarias, todas ellas con nombre de mujer, a través de un diálogo entre Kublai Kan, el emperador de los tártaros y Marco Polo, el famoso mercader veneciano. Se trata de una apasionante prosa poética, un relato lleno de símbolos y con grandes posibilidades de explotación didáctica en el aula. Un interesante análisis de los aspectos matemáticos presentes en la obra se puede encontrar en los artículos i-ix “*En las ciudades invisibles*” (Albertí, 2006–2009) en la revista de divulgación matemática Suma.

La elección del autor, Italo Calvino, nos resultaba además especialmente interesante a las coordinadoras del proyecto, ambas matemáticas de formación, por su vinculación con el grupo OULIPO⁴: un colectivo formado por escritores, matemáticos y artistas que surgió en Francia en los años sesenta, que buscaba la experimentación literaria combinando la Literatura y las Matemáticas.

Conscientes de la importancia de transmitir a nuestros estudiantes una serie de valores para que aprendieran a respetar y defender nuestro común patrimonio, decidimos explorar a través del proyecto “la parte invisible”

⁴ Acrónimo de «Ouvroir de littérature potentielle», en castellano «Taller de literatura potencial».

de un conjunto de ciudades y lugares considerados patrimonio de la humanidad por la UNESCO⁵ ubicados en los países participantes. Descubrir “la parte invisible” era descubrir las ciudades desde perspectivas diversas, desde el punto de vista matemático y también literario, artístico, desde la Historia, la Física... fomentando durante todo el proceso vital del proyecto la comunicación, la utilización de herramientas TIC diversas, potenciando la interacción en equipos internacionales e involucrando en la experiencia a la comunidad escolar y al entorno familiar y sociocultural.

Objetivos

- Crear un espacio virtual para la expresión, colaboración e intercambio multicultural entre centros alejados geográficamente;
 - Concienciar de la importancia de valorar y preservar el patrimonio mundial de la humanidad y el respeto hacia otras culturas;
 - Mejorar las habilidades de comunicación del alumnado;
 - Descubrir nuevas ciudades europeas, a sus ciudadanos y sus costumbres;
 - Construir y compartir conocimiento con gente de otros países;
- vDesarrollar habilidades TIC y adquirir competencias en el ámbito de las Matemáticas, Literatura, Historia, Arte, Física, Español lengua extranjera...
- Poner en práctica una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos y metodología AICLE en el marco del aprendizaje de Español como lengua extranjera.

Contenidos

Durante el primer proyecto exploramos seis ciudades checas: Brno, Telč, Žďár nad Sázavou, Lednice, Český Krumlov y Praga y seis ciudades españolas: Madrid, Barcelona, Valencia, Santiago de Compostela, Toledo y Granada. Algunos de los contenidos que trabajamos de léxico científico en ese momento fueron: el número áureo, las cónicas, las formas geométricas, los movimientos en el plano, los sistemas de numeración, pero también la historia de las matemáticas: el legado de los árabes a las Matemáticas y aspectos procedimentales de la materia en la elaboración y estudio de mosaicos, escalas... Como trabajo final del proyecto los estudiantes realizaron

⁵ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

composiciones escritas inventando sus propias ciudades imaginarias y las reunimos en una pequeña publicación digital.

En el segundo proyecto exploramos una ciudad en cada uno de los países socios: Segovia en España, Litomyšl en la República Checa, Crespi D'Adda en Italia y Bergen en Noruega. Durante esta experiencia nos aproximamos a la historia del acueducto de Segovia, las proporciones de Vitruvio, el legado del Imperio Romano y las características de su arquitectura y la poesía de Antonio Machado. Logramos además que el Club de Lectura de la escuela gallega, coordinado por la profesora de Lengua y Literatura española del centro, se implicara activamente en el proyecto. En Litomyšl, la ciudad donde nació el famoso compositor checo Bedřich Smetana exploramos la conexión de las Matemáticas y la Física con la Música. Por otra parte, en esta ciudad, una de las actividades tenía como objetivo poner en valor la importancia de la Lengua de signos y reflexionar sobre cómo puede percibir la música una persona sorda (el compositor Bedřich Smetana se quedó sordo a los sesenta años, lo cual no le impidió continuar componiendo). Otros temas que desarrollamos aquí fueron la arquitectura e historia del castillo renacentista de Litomyšl y el proceso químico de fabricación de la cerveza (la cervecería del castillo era propiedad del padre del compositor Bedřich Smetana). En Crespi D'Adda nos aproximamos a la Revolución Industrial y su relación con la creciente aparición de pueblos obreros en el siglo XIX en Inglaterra y otros lugares de Europa. A través del mapa de Crespi estudiamos ejemplos de métricas no euclídeas, la historia de la familia Crespi, el Futurismo y comparamos las distintas fuentes de energía en los países del proyecto (pues la familia Crespi era propietaria de la central hidroeléctrica Taccani). En Bergen, un importante puerto de mercancías durante el s. XIV, miembro de la Liga Hanseática, nos aproximamos a la historia de Noruega en este importante período y analizamos nuevas formas de comercio que funcionan en la actualidad a través de transacciones electrónicas, lo que nos permitió debatir sobre la seguridad en Internet y los peligros y ventajas del comercio electrónico.

Más detalles sobre los contenidos y actividades concretas desarrolladas pueden encontrarse en la dirección web: <http://etwinautas.wix.com/etwinautas>.

Competencias clave

El siguiente cuadro resume las competencias curriculares que se han trabajado a través de las diversas actividades desarrolladas en el proyecto:

COMPETENCIAS CLAVE | Marco Europeo de Referencia 2006

Presentaciones personales	Presentación de trabajos	Ciudades	Videojuego	Foros temáticos	Foro social	Chat	Videoconferencia	Organización de materiales compartidos	Evaluación
COMUNICACIÓN EN LENGUA MATERNA									
COMUNICACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS									
COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA									
COMPETENCIA DIGITAL									
COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER									
COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS									
SENTIDO DE LA INICIATIVA Y ESPÍRITU DE EMPRESA									
CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES									

Las actividades fueron discutidas por los profesores hasta elaborar una propuesta de trabajo común, que atendiera a las características y necesidades específicas del alumnado en cada uno de los centros. En su conjunto, abordan las tres importantes dimensiones que se citan en el reciente informe sobre habilidades y competencias para los aprendices del s. XXI de la OCDE⁶: Comunicación, Información y dimensión ética/impacto social (*Working Paper 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries, 2010*).

Infraestructura, recursos, tecnología

El proyecto se realizó utilizando el espacio de trabajo proporcionado por la comunidad eTwinning: el Twinspace. Adaptamos esta plataforma a nuestras necesidades: creamos foros temáticos para facilitar la cooperación y el trabajo en equipos, wikis que nos permitían realizar edición web colaborativa, incorporar la información requerida para cada grupo de trabajo, corregir y evaluar posteriormente estas aportaciones.

⁶ OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

Complementando los recursos del Twinspace utilizamos otras herramientas externas para realizar videoconferencias y una amplia variedad de recursos software. El criterio para elegir estas herramientas era priorizar recursos abiertos, gratuitos, multiplataforma y de uso simple, a poder ser sin necesidad de instalación. Algunos de los utilizados fueron: *Tagxedo*⁷, *Wordsalad*⁸ para crear nubes de palabras, *Geogebra*⁹ para trabajar aspectos de geometría dinámica, *Audacity*¹⁰ para editar y grabar sonido, *Glogster*¹¹ y *Padlet*¹² para realizar murales digitales colaborativos, *Podomatic*¹³ para realizar podcast, *Powtoon*¹⁴ para crear animaciones, las populares herramientas colaborativas que proporciona *Google* como *Google Docs*, *Google Forms* o *Google Drive*, entre otros. Los alumnos también localizaron herramientas y aportaron algunas ideas como incluir en las actividades sobre Bergen un videojuego basado en la Liga Hanseática. No debemos olvidar que a fin de cuentas ellos son nativos digitales y poseen conocimientos en el uso de estas tecnologías que resultan muy valiosos si logramos reconducirlos hacia actividades no sólo de carácter lúdico, sino que tengan un aprovechamiento didáctico.

Metodología

La experiencia del primer proyecto fue esencial para el segundo: los estudiantes gallegos y checos conocían el entorno virtual de trabajo y habían adquirido habilidades y destrezas de gran utilidad para trabajar colaborativamente, a pesar de la distancia física que les separaba y gracias al uso de una plataforma digital, lo que facilitó la cooperación con los nuevos estudiantes y el apoyo mutuo.

Los profesores formamos un equipo de trabajo, que se reunía con frecuencia por videoconferencia. En una primera fase decidimos qué ciudades, patrimonio de la humanidad por la UNESCO queríamos trabajar en cada uno de nuestros países. El acuerdo inicial fue trabajar cuatro lugares, uno en cada país socio del proyecto. A continuación evaluamos y discutimos el

⁷ <http://www.tagxedo.com>

⁸ <http://wordsaladapp.com>

⁹ <http://www.geogebra.org>

¹⁰ <http://sourceforge.net/projects/audacity>

¹¹ <http://www.glogster.com>

¹² <https://padlet.com>

¹³ <https://www.podomatic.com>

¹⁴ <http://www.powtoon.com>

nivel de Lengua española de los estudiantes extranjeros hasta llegar a un acuerdo sobre la idoneidad de las actividades a desarrollar con ellos en el proyecto.

Hicimos una propuesta de trabajo para cada una de las ciudades, cada profesor participante colaboró aportando actividades relacionadas con su asignatura y entre todos revisamos el material hasta darle un formato final adecuado. Creamos para cada ciudad una wiki en el Twinspace e incorporamos estas tareas en una primera página de esa wiki.

Durante la fase de elaboración de las propuestas de trabajo de los profesores, los estudiantes debían realizar una serie de actividades iniciales con el objetivo de conocerse (presentaciones en formato vídeo, a través de nubes de palabras, participación en los foros...)

Más adelante el trabajo se centró en las wikis. Los estudiantes se organizaron en grupos. La única condición era crear cuatro equipos en cada uno de los centros, con un responsable de equipo, así que libremente decidieron dónde ubicarse. A continuación creamos un equipo internacional que constaba de cada uno de esos equipos de centro y este equipo internacional era el que se encargaría más adelante de resolver las actividades correspondientes a cada una de esas ciudades. Había una condición importante: todos tenían que colaborar en la edición y crear un producto final con unidad. De esta manera, los alumnos extranjeros tenían la oportunidad de adquirir habilidades y destrezas en cuanto a la composición escrita en Español como lengua extranjera, *un aspecto que no se debe descuidar en el aprendizaje de la misma (Cassany, 2009)*.

Durante todo el proyecto el enfoque comunicativo en cuanto al aprendizaje del Español para los estudiantes no españoles tenía una marcada presencia y se materializaba en el trabajo a través de los foros (herramientas asíncronas) y también en la puesta en práctica de destrezas orales a la hora de comunicarse entre los miembros del equipo o presentar por videoconferencia (herramienta síncrona) los materiales elaborados.

Los españoles además tenían la responsabilidad de colaborar ayudando a corregir los posibles errores gramaticales de los compañeros extranjeros, desarrollando una interesante labor de aprendizaje entre iguales y proporcionando un importante estímulo a los compañeros extranjeros en su proceso de aprendizaje.

Por nuestra parte, los profesores, para dinamizar el trabajo y promover la comunicación, también participamos activamente en las videoconferencias y en los foros. Creamos un foro social para disponer de un medio donde

participar contando experiencias más personales, al margen del proyecto, temas culturales de cada país, gustos o aficiones, potenciando no sólo el uso comunicativo y práctico del idioma sino también la posibilidad de conocerse más a fondo y establecer vínculos.

Evaluación

Las fases de evaluación del proyecto se describen a continuación:

- Evaluación diagnóstica inicial para conocer las características de los estudiantes y diseñar adecuadamente las actividades; también para conocer los recursos y disponibilidad horaria de los centros.
- Evaluación formativa durante todo el proyecto enfocada a la orientación y mediación en el proceso de trabajo.
- Evaluación sumativa al finalizar el proyecto para verificar los productos obtenidos.

Los instrumentos de evaluación utilizados han sido: cuestionarios, matrices de evaluación (rúbricas), registros de observación e informes.

Los cuestionarios de evaluación y las rúbricas fueron diseñados y consensuados por el equipo docente y se dieron a conocer los criterios de calificación a los alumnos con antelación suficiente.

En el primer proyecto el trabajo realizado no sólo con wikis sino también con webquests nos permitió conocer y aprender a elaborar rúbricas, un instrumento con interesantes ventajas en la evaluación (*Dodge, 1997*) porque:

- Permite que la evaluación sea más objetiva y consistente.
- Obliga al profesor a clarificar sus criterios en términos específicos.
- Muestra claramente al estudiante qué se espera de él y cómo será evaluado su trabajo.
- Hace que el estudiante sea consciente de los criterios para valorar el rendimiento de sus compañeros.
- Proporciona retroalimentación útil sobre el efecto de la enseñanza.
- Proporciona indicadores para evaluar y documentar el progreso de los estudiantes.

La actividad desarrollada en los foros nos proporcionó mucha información de cara a la evaluación del proyecto. Por supuesto hemos de ser cautos a la hora de interpretar las intervenciones del alumnado en este tipo de entor-

nos mediados (*Gros y Silva, 2006*). La interacción entre los estudiantes no siempre se produce de forma natural, hay que tener en cuenta que se están expresando en un entorno virtual, no cara a cara y además, esos comentarios, aunque restringidos al ámbito del proyecto, no dejan de tener un carácter público, del que son plenamente conscientes. Estas intervenciones en los foros, nos aportaron información valiosa sobre actitudes diversas por parte del alumnado hacia las tareas propuestas y nos permitieron conocer más sobre cómo se habían organizado y cooperado.

Resultados

El proyecto ha incrementado la motivación de alumnos y profesores y ha logrado que nos sintamos parte de una comunidad basada en la tolerancia y el respeto a la diversidad como es la comunidad eTwinning.

Como resultados concretos destacados, después de la evaluación final del proyecto, podemos afirmar que gracias a la experiencia los estudiantes han demostrado una mayor confianza en el uso de las Matemáticas, han mostrado un mayor interés, curiosidad, inventiva al hacer Matemáticas y han valorado positivamente la aplicación de las diversas disciplinas incluidas en el proyecto: Física, Química, Historia, Geografía, Música... en un contexto real de aprendizaje. Las dinámicas de trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo han sido un estímulo importante para todos. Cooperar en grupos internacionales ha brindado a estudiantes y profesores la oportunidad de mejorar nuestras habilidades en cuanto a la toma de decisiones y a la resolución de problemas. El proyecto nos ha proporcionado una excelente oportunidad de conocimiento mutuo, de mejorar nuestras habilidades de comunicación, de búsqueda, comprensión y evaluación crítica de información, nos ha facilitado el descubrimiento de nuevos recursos electrónicos y nos ha permitido participar de la elaboración de un material colectivo sumando esfuerzos interdisciplinares.

No obstante, el proyecto ha sido ambicioso y no ha estado exento de dificultades. Lejos de ser un obstáculo, nos han servido para aprender y como una valiosa experiencia para mejorar futuros proyectos. Algunas de esas dificultades han sido:

- Adaptar nuestros horarios escolares para los encuentros virtuales;
- Calidad de la conexión a Internet;
- Timidez de los estudiantes a la hora de comunicarse en una lengua ex-

tranjera;

- Promover la cooperación en un grupo tan numeroso de estudiantes;
- Comunicación y distinto grado de implicación entre los socios.

Por otra parte, el proyecto obtuvo una serie de reconocimientos que supusieron un gran estímulo para todos: Sellos de calidad nacionales en España, República Checa e Italia, Sello de calidad europeo, Premio Nacional Checo 2015, Premio Europeo etwinning 2105 y Sello Europeo de las lenguas 2015 en República Checa.

Agradecimientos

Este proyecto colectivo no habría sido posible sin el incuestionable esfuerzo y motivación de nuestros estudiantes, el valioso apoyo de los compañeros y compañeras en nuestros respectivos centros de trabajo, la buena disposición y voluntad de la dirección de nuestros centros y la ayuda recibida por parte del equipo humano de los Servicios Nacionales y Central de eTwinning. Una mención especial merece el Servicio Nacional de eTwinning en la República Checa por todo su apoyo a lo largo de las distintas fases de nuestro proyecto. El más sincero agradecimiento va dirigido a todos ellos y también a aquellos, que quizá sin saberlo, han sido una parte muy importante de esta experiencia.

Bibliografía

Alaminos, F. [trad.], Barral X., Lotz, J. et al. (2001). *Patrimonio del mundo (Europa meridional)*. Barcelona: Plaza & Janés.

Albertí, M. (2006–2009). “*En las ciudades invisibles*”. Suma. Revista de la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM). Num. 53–61.

Ananiadou, K y Claro, M (2009), “*21st Century Skills and Competences for New Millenium Learners in OECD Countries*”, OECD Education Working Paper No. 41, Directorado de Educación, OCDE, París, diciembre.

Calvino, I (2012). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela.

Calvino, I (2007). *Neviditelná města*. Praga: Dokořan.

Casany, D. (2009). “*La composición escrita en E/LE*”. Marco ELE. Revista de didáctica de Español como lengua extranjera. Num. 9. Disponible en: <http://marcoele.com>. [Último acceso: 14/11/2015].

Comisión Europea (2007). “*Competencias clave para el aprendizaje permanente un marco de referencia europeo*”. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>. [Último acceso: 14/11/2015].

Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Estrasburgo: Departamento de Política Lingüística.

Cortesi, L (1995). *Crespi d'Adda: villaggio ideale del lavoro*. Bergamo: Grafica e Arte.

Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Dey, R., Holzwarth, J., Lotz, J. et al. (2001). *Patrimonio del mundo (Europa central y septentrional)*. Barcelona: Plaza & Janés.

González, J. L. (2010). *Educación Matemática: Nociones básicas, principios, conceptos y definiciones. Asignatura Currículo de Matemáticas. Máster Profesorado*. Universidad de Málaga.

Gros, B. y Silva, J. Barberà, E. (2006). “*Metodologías para el análisis de espacios virtuales colaborativos*”. RED. Revista de Educación a Distancia, número 16. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/16>. [Último acceso: 14/11/2015].

Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Krause, E. F (1987). *Taxicab Geometry*. Dover.

Martí, José A., Heydrich, M., Rojas, M., Hernández, A. (2010). “*Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente*”. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>. [Último acceso: 14/11/2015].

Navés, T. & Muñoz, C. (2000) “*Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*” en Marsh, D. y Langé, G. (Eds.). “*Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*”. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE- CLIL.

- Olsen, S. (2013). *Záhadný zlatý řez*. Praga: Dokořan.
- Senabre, R.(2000). *A. Machado y J. R.Jimenez: poetas del siglo XX*. Madrid: Anaya.
- Voráčková Š. et al. (2012) *Atlas Geometrie. Geometrie krásná a užitečná*. Praga: Academia.
- Dodge, B. (1997). “*Building Blocks of a Webquest*”. Disponible en: <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm>. [Último acceso: 14/11/2015].
- Dodge, B. (1995). “*Webquest*”. Sitio web de Bernie Dodge: <http://www.webquest.org>. [Último acceso: 14/11/2015].
- EduTEKA (2002). “*Matriz de valoración*”. Disponible en el portal EduTEKA: <http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3>. [Último acceso: 14/11/2015]

ESTUDIO DE LAS ACTITUDES Y MOTIVACIONES DE LOS ALUMNOS QUE HAN ELEGIDO E/LE EN DIVERSOS CONTEXTOS ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES EUROPEOS: UN TOQUE DE DISTINCIÓN

Patricia González Almarcha

Klasické a Španělské Gymnázium, Brno-Bystrc

Resumen

En esta comunicación analizamos, dentro del marco de un estudio empírico llevado a cabo entre 2012 y 2014, las actitudes hacia el español como lengua extranjera desde la óptica de la sociolingüística (López Morales, 1993, Moreno Fernández, 2007, Cooper y Fishman, 1974 y 1977), así como los motivos y orientaciones hacia el idioma desde la perspectiva de los modelos psicosociales explicativos del proceso de aprendizaje lingüístico (Gardner, 1985, Lorenzo Berquillos, 2006). Se trataba de descubrir el tipo de motivación y actitudes que predominaban en una muestra de estudiantes de E/LE en dos contextos formales extraescolares, en otros dos universitarios y en un último de enseñanza secundaria. Al relacionar las actitudes y la motivación con la identidad social y con el carácter de las lenguas como medio de comunicación o de identificación, obtuvimos la totalidad de factores afectivos que influyen en el comportamiento lingüístico. De los resultados del estudio se desprende una valoración alta de la motivación instrumental de la lengua, que se usa a veces para fines comunicativos (orientación interactiva), pero también unas actitudes positivas hacia la asimilación del nuevo universo lingüístico. Asimismo, en lo alusivo a los factores del contexto formal y escolarizado se observa una desconexión de los aprendientes de los procesos socioeconómicos vinculados con la lengua meta, lo que podría limitar la generación de objetivos de aprendizaje significativos. Por lo que respecta al contexto extraescolar, se atisba una capacidad más real del aula para impedir la desmotivación. Sin embargo, conforme se avanza en la estructura educativa, el deseo de acercamiento a la cultura (orientación sociocultural) pierde terreno. La posición social determina motivación y orientación hacia el objeto de estudio (Mallinson, 2007), en combinación con las variables individuales, socioestructurales, psicosociales y socioeducativas (Cenoz Iragui, 1993). La variable sexo cobra gran importancia, de manera que la superior participación de las mujeres en los cursos investigados demuestra una diferencia significativa en la motivación por sexo (López Rúa, 2006).

Palabras clave: actitudes, motivación, aprendizaje de lenguas extranjeras, ELE.

Introducción

El contexto en el que surge este estudio se enmarca, por una parte, en el creciente interés que ha venido adquiriendo la enseñanza del español como lengua extranjera. Este atractivo queda reflejado en los numerosos estudios sobre la importancia económica, social e incluso política del español en el mundo. La bibliografía existente es abundante. Mencionamos, a título de ejemplo, publicaciones del Instituto Cervantes tales como *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* que se vienen editando desde 1998, o la serie de Informes regionales en torno a distintos aspectos como el español e Internet, el peso económico del español, y el español y la ciencia. Así mismo, el impacto del español adquiere relevancia incluso en el marco de las migraciones internacionales (Alonso y Gutiérrez, 2010). Dicha importancia llega a destacar que el mayor y mejor dominio del español por parte de los inmigrantes en territorios de habla hispana puede suponer un diferencial de ingresos salariales de un 30% superior en favor de quienes se manejan muy bien en lengua española (Mato y Gutiérrez, 2010).

Existen además numerosos estudios sobre otros factores sociales relacionados con el aprendizaje y manejo del español, así como en torno a las diferencias individuales en la adquisición de distintos idiomas como el español o el inglés (Tragant y Muñoz, 2000, Muñoz, 2001, Cenoz Iragui, 1993). Por lo general se ha venido insistiendo, desde disciplinas como la sociolingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, en elementos como la lengua meta, el aprendiz o el contexto, que cobran una significación distinta, por la que la lengua se convierte en objeto de aprendizaje y será también competencia comunicativa o pragmática (Hymes, 1972). Desde esta óptica, el aprendiz es hablante y viceversa, convirtiéndose en sujeto de aprendizaje en un contexto que proporciona el espacio necesario para que la adquisición lingüística opere. Precisamente, en línea con este tipo de enfoques surge un proyecto como el nuestro. El contexto no es sólo social, sino que se delimita como contexto social de enseñanza y de contacto con los miembros de la comunidad, donde se amalgaman la lengua nativa y la lengua de destino. Allí donde no hay contacto con los nativos de la lengua en proceso de adquisición, surge un tipo de contexto nuevo, el de enseñanza adicional, que también va a ser objeto de estudio empírico. En palabras de Moreno Fernández (2007, p. 59), al contexto de enseñanza se le asigna un rol

fundamentalmente interactivo, no dado, no categórico a priori, emergente y dinámico, pues sus categorías emergen y se negocian en la interacción.

Asimismo, desde los años 50 del siglo XX, la actitud se yergue como un concepto neurálgico en las ciencias sociales (Agheysi y Fishman, 1970), de ahí que haya servido como variable en múltiples estudios empíricos sociolingüísticos. Entre otros aspectos, es conductora del cambio fonético (Labov, 1963, citado por Cooper y Fishman 1974, p. 5), rasgo que define a una comunidad de habla (Labov, 1966, citado por Cooper y Fishman, 1974, p. 5), índice de predicción del alcance o logro en L2 (Anisfield y Lambert, 1961, citado por Cooper y Fishman, 1974), reflejo de actitudes interétnicas (Herman, 1961, citado por Cooper y Fishman, 1974, p. 5), e incluso determinante de la inteligencia interlingüística (Wolff, 1959, citado por Cooper y Fishman, 1974), e indicador de las percepciones del profesor sobre sus alumnos (Seligman, Lambert y Tucker, 1972, citados por Cooper y Fishman, 1974, p. 5). El análisis de la conducta sociolingüística puede servir como rica fuente de datos para contrastar las teorías psicológicas de la actitud, como constatan Cooper y Fishman (1974, p. 5).

En ese sentido, nos hacemos eco de las diferencias de enfoque entre la psicolingüística y la sociolingüística porque conllevan una aproximación diferente al aprendiz. Mientras que el enfoque psicolingüístico se aproxima al aprendiz como sujeto procesador que se sirve de unos recursos mentales internos, influidos por factores individuales como la edad, la inteligencia, la aptitud o las estrategias, o por aspectos afectivos como las actitudes, la motivación o la ansiedad (Dörnyei y Skehan, 2003), la perspectiva sociolingüística se acerca al aprendiz como ser condicionado por factores sociales como la extracción socio-económica, la etnia, el sexo/género, y que actúa por medio de actos comunicativos para transmitir significados y relacionarse con sus interlocutores, para desenvolverse en cada contexto con la propia práctica lingüística (Brown y Yule, 1983).

De otra parte, la idea de llevar a cabo la presente investigación, emerge de la propia circunstancia personal de la autora de este proyecto. Lleva una serie de años dedicada a la enseñanza del español como Lengua Extranjera (LE) en distintos países como Georgia (Tiflis), Eslovaquia (Presov), EEUU (Columbus, Ohio), Rusia (Moscú), Gibraltar y República Checa (Brno). Está por ello interesada en investigar de modo sistemático las expectativas, motivaciones, actitudes de los alumnos que han elegido ELE, tratando de analizar cómo difieren todas ellas en el caso de los alumnos que han escogido otros idiomas distintos del español (alemán, francés, italiano, etc.) como LE.

Esta investigación se emprende entonces en continuidad con muchos otros estudios que han considerado que las repercusiones de la actitud en la adquisición de segundas lenguas están ligadas a las predisposiciones del aprendiz hacia el aprendizaje. Generalizadamente se piensa que los estudiantes que valoran el éxito, aunque carezcan de una motivación clara para alcanzar logros, sacan buenas notas, pero no consiguen la excelencia en el trabajo fuera del aula o en aquel menos reforzado dentro del aula, como podría ser la oralidad. Una buena parte de los estudios empíricos se ha dedicado a comprobar esta aseveración. En general, se concluye que hay dos factores independientes que subyacen al desarrollo de las destrezas en una L2: una capacidad intelectual y una predisposición actitudinal apropiada hacia la comunidad de destino, que va de la mano de una determinada motivación para aprender la lengua. Lambert, Gardner, Olton y Tunstall (1968, p. 473) ahondan en el papel de la motivación desde la teoría socio-psicológica del aprendizaje de lenguas, según la que los individuos que adquieren satisfactoriamente una L2 van adoptando gradualmente diversos aspectos de la cultura característica de los miembros del otro grupo lingüístico. Por su parte, Oller, Baca y Vigil (1977, citado por Appel y Muysken, 1996, pp. 139-140) llegan a la conclusión de que la motivación de integración no tiene por qué ser un indicador de éxito en el aprendizaje de la L2.

En síntesis, uno de los objetivos globales esenciales de realizar este tipo de investigaciones reside en lograr que se potencie la motivación y se cambien las actitudes allí donde sea necesario, mediante múltiples recursos y estrategias, a través del uso de materiales inspiradores y de métodos adecuados, por medio del fomento de un ambiente de aprendizaje agradable y sugerente. En última instancia, otras metas más generales, pero igualmente importantes de esta clase de estudios empíricos, serían el aumento de la competencia comunicativa en la segunda lengua y la elevación del español como lengua extranjera en el lugar de aplicación de la investigación a un puesto acorde con el de la lengua española en el mundo (López Portillo, 2012, Abad Leguina, 2006). De esta manera, podemos esbozar un marco general de acción que parta de nuestra propia experiencia docente puesta en perspectiva.

Estado de la cuestión

La presente investigación se encuadra en la línea de otras ya realizadas. En este sentido, cabe preguntarse cuáles son las principales variables que

supuestamente inciden en la motivación por el aprendizaje de lenguas extranjeras. La revisión de la literatura científica al respecto indica que existen numerosos estudios que han investigado las relaciones entre dichas variables. Generalmente, los resultados de estas investigaciones dibujan el perfil del estudiante de L2 (o ELE) en distintos ámbitos y niveles, fundamentalmente entre los aprendientes de Secundaria o de universidades. En algunos casos, se llega a establecer correlaciones positivas entre variables como actitud, motivación y perseverancia. Por nuestra parte, hemos atendido a propuestas bibliográficas ya clásicas, pero también hemos dado espacio a la bibliografía más actual sobre el tema.

En esta recopilación se incluyen tanto investigaciones que han pautado el desarrollo empírico de la motivación por las lenguas extranjeras (Gardner, 2009, Cooper y Fishman, 1974, Clément y Kruidener, 1983, Gardner, Tremblay y Masgoret, 1997), como trabajos centrados en la motivación y actitudes desde la óptica de la psicología social y educativa (Gardner, 1985). Una buena parte de estas lecturas bibliográficas se ha enfocado hacia la motivación en enseñanza secundaria (Clément, Dörnyei y Noels, 1994, Madrid Fernández, 1999, Tragant y Muñoz, 2000, Muñoz *et al.*, 2002, Chen, Warden y Chang, 2005), mientras que otro tanto ha atendido al ámbito universitario (Espí y Azurmendi, 1996, Schlak *et al.*, 2002, Sbaihat, Al Duweiri, Al Dweeri y Zaza, 2013, Minera Reyna, 2010b). Un grupo ulterior de referencias, las menos, se ocupa de la motivación por el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos extraescolares (Minera Reyna, 2009).

Cualquier intento de sistematización de la bibliografía existente se topa con varios obstáculos: la prolijidad, debida, en gran medida, a la celeridad con que se ha desarrollado la disciplina de la ASL, y las dificultades de relación de la aplicación práctica de los trabajos con los modelos teóricos que los enmarcan. Así las cosas, hemos clasificado el material de acuerdo con el ámbito situacional de referencia de aplicación de la investigación, un criterio que consideramos importante en la validación de los modelos teóricos en los diferentes contextos, a fin de contrastar resultados y conocer más datos diferenciales sobre los fenómenos actitudinales y los procesos motivacionales que se dan en el lugar de aprendizaje. No en vano, autores como Svanes (1987) consideran que los tipos de motivación se relacionan con el trasfondo sociocultural.

De esta clasificación se infiere que, aunque se haya atendido exiguamente a la motivación y las actitudes por el aprendizaje de E/LE en un contexto de enseñanza formal extraescolar de aprendices cuya lengua

materna es el alemán, no se han encontrado estudios significativos referidos a hablantes-aprendices de la familia lingüística eslava (ruso o checo), laguna que esperábamos cubrir parcialmente con la contribución de una parte del estudio empírico que exponemos en esta comunicación. Los diseños de investigación llevados a cabo en contextos centroeuropeos como el húngaro y de larga tradición, se han aplicado principalmente a centros de enseñanza secundaria, pero no a institutos de idiomas de adscripción universitaria, con la especial característica de que éstos podrían tornarse bisagra entre el aprendizaje reglado y el no reglado, puntas de lanza hacia una condición más informal, donde pudieran atisbarse otros signos afectivos por las lenguas. Dentro de los trabajos empíricos de adquisición en contextos muy específicos (Cooper y Fishman, 1976), creemos que fue novedoso el estudiar las características motivacionales de un centro Cervantes situado en un entorno de diglosia, como es Gibraltar.

Así mismo, ante la abundancia de estudios en “Gimnasios bilingües” y en Universidades de no inmersión, aportamos una investigación en un entorno diferente, el checo, pues, como corroboran algunos informes institucionales e intentamos ver en nuestro estudio, tras el peso de cuarenta años de Guerra fría y de mutua ignorancia entre España y lo que entonces era Checoslovaquia, y a pesar de que el español en República Checa pudiera parecer en 2006 una realidad en marcha, una lengua útil y que abría mercados, persisten todavía hoy los estereotipos, y, en este sentido, sigue siendo necesario “poner al día el imaginario y la potencialidad del español mediante una política cultural y lingüística que puede y debe tener a la República Checa como aliada” (Abad Leguina, 2006, p. 320). Esta afirmación serviría también para los casos húngaro y ruso.

Marco teórico

Definimos la actitud como uno de los factores de la personalidad que inciden en el aprendizaje de una LE. Greenwald (1968, citado por Eiser, 1989, p. 95) sugiere que en la formación y expresión de las actitudes intervienen los procesos de aprendizaje. De hecho, si se continúa la trayectoria iniciada por Tolman (1959, citado por Eiser, 1989, p. 95), el aprendizaje se consideraría la adquisición de expectativas (Tarpy, 1982, citado por Eiser, 1989, p. 95). Así pues, los principios del aprendizaje producen distinciones de aversión o atracción entre los seres humanos, del mismo modo que las actitudes. Las expectativas pueden estar vinculadas a diferentes estados afectivos o emo-

cionales, además de a los cambios en las respuestas medibles. La correspondencia entre afecto, creencias evaluativas y conducta suele ser alta cuando se trata del mismo objeto de actitud en las mismas condiciones estímulares (Fishbein y Ajzen, 1975, citados por Eiser, 1989, p. 370). Por el contrario, se producirá una falta de consistencia bajo condiciones estímulares disímiles. Además, hemos considerado la actitud como una disposición psicológica del aprendiente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, hemos extraído de la revisión bibliográfica que puede influir en la enseñanza aprendizaje de ELE de formas muy variadas y que cambia a lo largo del tiempo. La actitud se vincula en los estudios al uso con otros factores personales como la aptitud, la edad o el estilo cognitivo, y, por supuesto, con otro de los constructos esenciales de este marco teórico, la motivación (como se refiere por el Instituto Cervantes 2014, *s.u.*).

En líneas generales, contemplamos definiciones actitudinales de carácter social, cognitivo y conductual. Las definiciones sociales nos retrotraen a Thomas y Znaniecki (1918, citados por Cobo de Gambier, 2011, p. 13), para quienes las actitudes constituyen reflejos a nivel individual de los valores sociales del grupo al que pertenece el individuo. Entre las definiciones de cariz conductista, y a partir de Allport (1935, citado por Agheyisi y Fishman, 1970, p. 138), se entiende que la actitud es una predisposición a actuar o responder de una manera específica ante un estímulo u objeto actitudinal. Así por ejemplo, Bem (1967, citado por Eiser, 1989, p. 30 y pp. 119-124) interpreta la actitud como un estilo concreto de respuesta verbal en la cual el sujeto no describe su ambiente privado interno, sino su respuesta pública habitual, accesible a observadores externos. Aclaramos aquí que el ambiente privado interno se relaciona con las experiencias subjetivas y las proposiciones de la gente sobre sus actitudes como deducciones a partir de las observaciones de su propia conducta.

Por último, a las definiciones de tipo cognitivo se adscriben autores como Rokeach (1968, citado por Moreno Fernández, 2005, p. 183), Sherif (1974, citado por Sánchez Fernández y Mesa Franco, 1998, p. 11) o Fazio (1985, citado por Eiser, 1989, pp. 90-91). Para Rokeach (1968, citado por Agheyisi y Fishman, 1970, p. 139), la actitud consiste en “un conjunto de predisposiciones para la acción (creencias, valoraciones, modos de percepción), que se encuentra organizado y relacionado en torno a un objeto o situación”. Sherif (1974, citado por Sánchez Fernández y Mesa Franco, 1998, p. 12) considera que la actitud es un set de categorías individuales que la persona utiliza para valorar el campo de estímulo que ella misma ha establecido

durante el aprendizaje de dicho campo de estímulos y al interactuar con otros sujetos. Siguiendo a Fazio (1985, citado por Eiser, 1989, p. 90), las actitudes serían la asociación aprendida entre un objeto determinado y una evaluación determinada.

Al enfrentarnos con la definición de la actitud, parece imprescindible distinguir la actitud en general, definida anteriormente, de la actitud lingüística en particular, cuya descripción abordaremos a continuación. Siguiendo a Cooper y Fishman (1974), podemos definir la actitud lingüística en términos de su referente o en términos de su consecuencia. El primer enfoque excluye actitudes hacia la planificación lingüística, el mantenimiento o el cambio lingüístico. El segundo resulta demasiado amplio. Knops y Van Hout (1988) también subrayan que una definición demasiado extensa podría ser problemática, pues cualquier actitud bajo las condiciones adecuadas puede afectar a la conducta lingüística. Sin embargo, si acotamos los límites a los referentes de la actitud es más posible diferenciar entre las actitudes, aunque perdamos información relevante a los sociolingüistas.

De ahí que para incluir el lenguaje y la conducta lingüística en el constructo de la actitud, los teóricos se decanten por definir el concepto en términos de su referente, reinterpretando referentes como lenguaje o conducta lingüística y referentes de los que el lenguaje o la conducta lingüística son marcadores o símbolos (Cooper y Fishman, 1974). Así pues, las actitudes hacia la lengua, hacia un rasgo lingüístico, hacia un uso lingüístico, hacia el lenguaje como marcador de un grupo sí son actitudes lingüísticas, mientras que las actitudes hacia el grupo en sí, como detallan los autores, no son actitudes lingüísticas, aunque puedan interpretarse como actitudes lingüísticas. Knops y van Hout (1988, pp. 1-2) recogen esta aproximación de Cooper y Fishman, añadiendo que el hecho de definir el concepto en términos de su referente acentúa la independencia de la noción “actitud lingüística” como fenómeno de derecho propio.

Por su parte, la motivación se convierte en uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua; este factor se añade a otros muchos que son también objeto de estudio en las investigaciones sobre aprendizaje de lenguas (actitud, aptitud, edad o estilo de aprendizaje). Como se desprende de la literatura revisada, la motivación consiste en un conjunto de razones que empujan a un individuo a aprender una nueva lengua. Estos motivos, tanto personales como ambientales, son muy variados y han sido agrupados por la investigación en las categorías diferentes que hemos esbozado aquí.

En los estudios de psicología se ha diferenciado por lo general entre una motivación intrínseca y otra extrínseca. Esta última es aquella en la que las razones de la persona para hacer algo proceden del exterior, mientras que en la primera el individuo realiza una acción específica como resulta de un interés personal en ella o por una atracción hacia ella. Retomamos una vez más el modelo socio-educativo o socio-psicológico propuesto por Gardner y Lambert en los años 70, puesto que se trata de uno de los paradigmas más influyentes y que más ha repercutido en el contexto de la enseñanza de L2. En este modelo se diferencia entre una motivación de orientación integradora y otra instrumental, que, si bien en las versiones primeras del modelo se consideraron excluyentes, primándose la orientación integradora sobre la instrumental, hoy día confluyen en todos los investigadores, que reconocen cómo ambos tipos de orientación son igualmente capaces de influir sobre los logros del aprendizaje. Así pues, como hemos definido, la motivación integradora se relaciona con el anhelo de aprender una lengua para formar parte de la comunidad de habla, mientras que la instrumental corresponde a fines de tipo práctico, como mejorar el currículo académico o medrar profesionalmente.

Hemos tratado de recoger las distintas escuelas psicológicas que han hecho hincapié en uno u otro tipo de motivación. De esta manera, el conductismo entiende la motivación en relación con factores exclusivamente externos, si bien el constructivismo la explica desde la óptica cognitiva y experiencia del sujeto. Entre los múltiples modelos constructivistas, destacamos el de Williams y Burden (1997, citados por Dörnyei, 1998, p. 128). A día de hoy, como es bien sabido, la investigación se centra en descubrir cómo interactúan las cuatro clases de motivación (extrínseca, intrínseca, instrumental e integradora), y cómo inciden sobre esta tipología las variables edad, contexto educativo y correlación motivación-aptitud.

Estudio empírico

- Preguntas de investigación

Nuestro tema de investigación se sustenta en una serie de preguntas *a priori* que hemos formulado de acuerdo a unas exigencias precisas: nuestras preguntas tratan de estar exentas de suposiciones; creemos que se podrán responder por medio de una investigación empírica y además no parten de situaciones ficticias (Giroux y Tremblay, 2004). En el caso de la investigación propuesta tratamos de cumplir con los siguientes criterios para la formu-

lación de las preguntas de investigación: a) complejidad del método y la técnica empleados; b) acceso a las fuentes de información; c) abundancia de información, o bien de personas o de documentos; d) recursos materiales; e) tiempo necesario; f) respeto a las reglas de la deontología; y por último g) interés del equipo. De forma concreta, la formulación de este proyecto de investigación se fija en lo que pretendemos analizar: las motivaciones y actitudes hacia ELE, las razones que han motivado el que hayamos elegido este tema: la amplia difusión del español en el mundo y la relación con la conducta motivada, y se justifica en virtud de su relevancia y trascendencia: no hay aprendizaje sin motivación (Cea D' Ancona, 2012, p. 45).

Todo lo anterior nos lleva en este caso a las preguntas previas para la investigación que vamos a desarrollar, y que se centran en los temas siguientes:

1. ¿Qué conocimiento tienen los estudiantes de otras lenguas (L2), y qué nivel de importancia confieren a esas mismas lenguas?
2. ¿Qué uso hacen del español como LE?
3. ¿Qué actividades realizan para incrementar su conocimiento?
4. ¿Cuánto tiempo lleva estudiando español el alumno y cuáles son los motivos o razones que le han llevado a estudiar esta lengua?
5. ¿Qué valoración podemos realizar respecto a determinadas características, rasgos y/o estereotipos referidos a España y los españoles?

Este primer nivel de preguntas o breve tormenta de ideas nos puede identificar una serie de hipótesis de investigación, que se explicitarán en posteriores trabajos. Después de la lluvia o tormenta de ideas inicial, la investigación debe discurrir en la evaluación y elección de las preguntas que deben llevarse a cabo en función de las diversas técnicas que se van a utilizar: cuestionario personalizado y guión de temas para entrevistas en profundidad y para realizar los grupos de discusión como tal.

• **Objetivos del estudio empírico**

De forma global la presente investigación va encaminada a cubrir las metas siguientes: (1) determinar el perfil básico de grupos de estudiantes del español como lengua extranjera, teniendo en cuenta las variables denominadas como demográficas, y socioeconómicas básicas de los mismos (edad, sexo, clase social, nivel educativo alcanzado, ocupación, profesión, y origen geográfico, entre otras), ya que estas serían las variables independientes o explicativas (de cruce) a utilizar en el análisis de los datos de la encuesta

a estudiantes de español; (2) analizar las actitudes, expectativas, y motivaciones para el aprendizaje del español, así como (3) conocer las valoraciones del español como lengua extranjera tal como quedarán reflejadas en las respuestas de los grupos de estudiantes encuestados.

Desde la perspectiva de los objetivos específicos resumimos los siguientes apartados:

1. Determinar el conocimiento que los estudiantes tienen de otras lenguas, así como el nivel de importancia que confieren a las mismas desde la perspectiva de los propios estudiantes, mediante escalas de comparaciones múltiples.
2. Establecer el uso que hacen del español como LE, medible a través de la frecuencia con la que utilizan el español en distintas situaciones de la vida cotidiana.
3. Conocer las actividades que realizan para potenciar su conocimiento, así por ejemplo: ver películas en versión original, ver la TV, hablar en español en las reuniones sociales y no en la lengua materna.
4. Delimitar el tiempo que el alumno lleva estudiando español y los *motivos* que le han conducido a ello.
5. Hacer una valoración de las *actitudes* que los estudiantes del ELE tienen hacia el español y los españoles.
6. Conocer *estereotipos* referidos a España y los españoles.

Uno de los aspectos previos en toda investigación empírica es plantear hipótesis. Se extraen de la teoría para su contrastación empírica. Las hipótesis suelen representar predicciones o probables respuestas a las preguntas que el investigador formula. Según Cea D' Ancona (2012, p. 40) “suelen formularse como proposiciones en las que se afirma la existencia o inexistencia de relación esperada entre al menos dos variables”, que se deducen de los conceptos y proposiciones que se insertan en la teoría. A través de las hipótesis se hace referencia a las unidades de observación, que pueden ser individuos o grupos, dependiendo de las herramientas que utilicemos en el diseño final: entrevista guiada o dirigida, cuestionario cerrado, o grupo de discusión, entre otras técnicas, y que son los que hemos utilizado en nuestro estudio empírico. Las hipótesis se abordarían en un estudio ulterior de corte experimental.

- **Diseño y metodología de investigación**

Nuestro diseño se basa en una triple consideración de objetivos, recursos y tiempo, los cuales inciden en la estrategia de investigación. Nuestra estrategia, por tanto, influye en el diseño de la muestra, y se lleva a cabo en dos niveles: por una parte, consiste en una revisión de fuentes de observación secundaria y entrevistas abiertas semiestructuradas, y por otra parte, en un cuestionario estandarizado. De igual modo, se procede con las técnicas de análisis de datos. Si pensamos en el propio primer proyecto planteado, el que aquí se presenta está a caballo entre lo descriptivo y lo explicativo, debido, por una parte, a que lo descriptivo “puede ser un fin en sí mismo o un paso previo en el proceso de investigación... la explicación de cualquier realidad o evento precisa de su previa descripción mediante alguna o varias estrategias de investigación (encuesta, uso de documentos y estadísticas u otra modalidad no reactiva, experimentación, estudio de caso)” (Cea D’Ancona, 2012, p. 53).

Por otra parte, en referencia a lo explicativo, es decir, la búsqueda de causas o razones de los hechos, acciones, opiniones o cualquier fenómeno que se analice, se nos hace preciso utilizar técnicas de observación e investigación más cualitativas. Por ello, nos hemos enfrentado a un análisis que combina tres métodos para la recogida de los datos. Este modelo, conocido como triangulación¹ de datos, ha supuesto que para el logro de una mayor validez de los hallazgos hayamos comenzado por unas encuestas en profundidad, realizadas a estudiantes de español de perfiles distintos. En nuestro caso el proceso, al ser encadenado, tiene la finalidad de probar lo observado en esta primera fase, mediante la aplicación de las encuestas en profundidad, con el cuestionario administrado a los estudiantes de español, y con ello más tarde, corroborar con los grupos de discusión gran parte de lo codificado y analizado a través de los cuestionarios utilizados.

- **Número y características de los informantes o de los elementos objeto de análisis (corpus de datos)**

En la 1ª fase del estudio nos encontramos con la dificultad para encontrar a los respondientes elegidos que pudieran formar parte de la “muestra ini-

¹ Se diferencia en la triangulación dentro de la investigación social entre “investigadores” (el equivalente o lo que se conoce como equipos interdisciplinarios), “teorías” (analizar un mismo objeto desde perspectivas teóricas diferentes) y “metodologías” (que pueden ser intra-método, o entre métodos, siendo esta última la elegida (Cea D’Ancona, 2012, pp. 30-31).

cial”, debido, sobre todo, a la circunstancia y presión que supone el hecho de ser enseñanzas, algunas no regladas, con un significativo número de personas interesado prioritariamente en el estudio formal de la lengua para adquirir un reconocimiento del dominio lingüístico, que además va unido a las expectativas de comunicación intercultural, de conocimiento de otros países, de mejora laboral y de desarrollo profesional o académico, que les proporciona la obtención de este certificado. En este sentido, sea a través de enseñanza reglada o no, la obtención de este título oficial de español (DELE) lleva añadido un coste económico requerido, que le presta un mayor valor (visados, puestos de trabajo, acceso a universidades extranjeras). Parecería que esa situación de inclinación instrumental o extrínseca (aunque sea internalizada) pudiera proporcionar un interés que se extendiera en la cooperación para este tipo de investigaciones, pero lo cierto es que, como media, prefieren no arriesgar su tiempo para cooperar en el conocimiento de la motivación y actitudes hacia el uso del español como lengua. Esta misma circunstancia no parece incidir de forma tan intensa entre los alumnos que estudian español en universidades. Uno de los aspectos que manejamos en este caso es el de una menor presión a corto plazo, así como otro rango de necesidad en el aprendizaje inmediato de la lengua. ¿Podría este factor influir también en una diferenciación en la motivación de ambos tipos de grupos de alumnos?

Nuestra población, es decir, todos los individuos posibles en los que podíamos estudiar el fenómeno de las actitudes y motivación aparece en el cuadro siguiente, definido como lugar de realización. Un primer acercamiento nos dibujaba la necesidad de una proporción entre 20 y 30% para nuestra muestra, al ser un cuestionario estructurado y autoadministrado. No obstante, en este trabajo acudimos al sistema de muestreo accidental o casual (Cadierno, 2013), por tanto, no probabilístico y con un entorno de selección que ha dependido de la posibilidad de acceder a los informantes, es decir, confiando en la voluntariedad de las personas que formaban los grupos de estudiantes que podían ser entrevistados. En las entrevistas en profundidad, hicimos perfiles y en los grupos de discusión pedimos ayuda a las universidades participantes, en este caso la Universidad Masaryk de Brno.

La muestra recomendada depende del tipo de muestreo elegido; si bien la representatividad es más significativa a la hora de que los resultados puedan ser generalizables a la población, la muestra debe ser un poco más grande para los cuestionarios estructurados. A mayor grado de variabilidad de la

población, se requiere una muestra más grande, igual que si intentamos mayor grado de significación. En nuestro caso la muestra no es significativa por conglomerados (cada centro), pero sí puede considerarse como tal en su totalidad. El número total de entrevistados fue de 189, distribuido como se observa en el esquema siguiente:

Lugar de realización de los cuestionarios estructurados*

Centros	Total población			Muestra probable	Total y proporción población conseguida
	V	M T			
					T (%)
Instituto Cervantes de Moscú	s/d	s/d 170		34	16 (8,5)
Instituto Cervantes de Gibraltar	26	36	62	12	20 (10,6)
Sección bilingüe hispano-checa Brno	46	130	166	35	26 (13,7)
Escuela estatal de diomas de Brno	2	7	9	2	2 (1,06)
Universidad de Szeged	32	120	152	30	99 (52,4)
Universidad Masaryk de Brno	11	94	105	21	26 (13,7)
Total			670	134	189 (100%)

*No hemos considerado un número de 26 estudiantes no presenciales de la Universidad Masaryk de Brno. De igual modo, no aparecen en la población total los datos por sexo, debido a que carecíamos de esa información para el Instituto Cervantes de Moscú.

- **Definición y descripción de las variables del estudio**

López Morales (2004, pp. 56-57) define dos tipos de variables: lingüísticas y extralingüísticas. Las primeras constituyen “un conjunto de equivalencias” que corresponde a lo subyacente o menos explícito, como una posición. Al mismo tiempo, las que López Morales identifica como variantes o lo que denomina “las relaciones de superficie”, serían variantes de la variable. El conjunto de equivalencias necesita que se determinen los factores para su “distribución”, es decir el reparto puede deberse o depender de factores únicamente lingüísticos o bien de factores del sistema social, o de una combinación de ambos, lingüísticos y sociales. En el caso sociológico se reconocen a veces como subvariables o variables intervinientes.

Por otra parte, la variable extralingüística puede combinar variables sociales, geográficas y etnográficas. Así “a medida que las sociedades se hacen más complejas, los individuos que las integran tienen la oportunidad de desempeñar en ellas una mayor cantidad de papeles diferentes”. Hay además otro elemento que señala López Morales (2004, pp. 102-103) y que pone el énfasis en el carácter etnográfico o geográfico, es decir que en las sociedades más complejas, las personas tienen “la oportunidad de desempeñar en ellas una mayor cantidad de papeles diferentes”. Esa diversificación produce una mayor variación lingüística, y en ese sentido “antropólogos y dialectólogos han venido estudiando alguno de estos factores sociales-fundamentalmente la edad y el sexo/género-que inciden a veces con tanto peso en la variación lingüística”

La variable define de forma general un concepto que varía, y es como señala Cea D’Ancona (2012, p. 88) “una idea central de la investigación cuantitativa”. La variable contiene cualquier cualidad o característica de un objeto o persona y supone dos atributos, categorías o valores, que componen la variable. Por tanto, la edad, es decir años cumplidos por la persona, el estado civil, el nivel de estudios alcanzado, o la ocupación, forman parte de esos valores o categorías que determinamos como variables. Estas variables pueden clasificarse de acuerdo con cuatro criterios: el nivel de medición, la escala de medición aplicada, su función en la investigación y su nivel de abstracción.

Hemos definido en este caso y utilizamos, en primer lugar, el tipo de variables denominadas *dependientes*, es decir, los atributos dependen de los valores de la variable, que en nuestro caso están centradas, fundamentalmente en los siguientes temas y preguntas del cuestionario²: (a) Grado de conocimiento, uso y orientación hacia otras lenguas (p1, p2, p4, p5, p6, y p11) (b) Motivación y actitudes hacia la LE, y en especial la lengua española (p3, p7, p8 p12) (c) interés por la lengua española (p5, p6, p7 y p8) y (d) descripción y evaluación de los españoles y del país (p13, p14, p15 y p16). Por otra parte, tenemos las variables conocidas como *independientes*, es decir explicativas o predictivas

² No se explicitan las preguntas del cuestionario en aras de la brevedad requerida por este tipo de contribuciones y en consideración del ámbito de difusión parcial de un estudio más general. Pensamos que una exposición demasiado exhaustiva de las herramientas de toma de datos o de los datos en sí no se ajustaría al contexto de publicación de este escrito, donde nos parece más relevante la reflexión puntual en torno a ciertos hallazgos más destacables. Con todo, conviene indicar que no pocas preguntas del cuestionario se desglosan en diversas partes, como quedará plasmado más abajo en las tablas y gráficos incluidos en la exposición y análisis de los resultados del cuestionario.

del valor que adopte la variable dependiente: sexo (p20), edad (p21), nivel de estudios alcanzado (p25), empleo (p23), cualificación en el trabajo (p24), ingresos mensuales personales (p27) y clase social subjetiva (p28).

A lo largo del proceso de investigación, detectamos la necesidad de explicar la distribución de los sujetos según tipo de centro, variable interviniente o perturbadora que modifica algunos de los aspectos vistos anteriormente, además de que nos explica diferencias con respecto a la motivación y actitudes en nuestro estudio entre dos tipos de centros: enseñanzas regladas y no regladas.

- **Fases del estudio empírico**

Hemos empezado por la recogida de la información, a la que le ha seguido una fase clave, como es el análisis de los datos. Esta fase ha tenido algunas dificultades. Básicamente ha incluido los siguientes pasos: en primer lugar, la edición, o primera revisión de los datos, para su grabación; como había datos sin informatizar, esto ha sido una dificultad añadida de gran importancia (así por ejemplo, en nuestro cuestionario no había una pregunta “tipo de centro”, pues la aplicación inicial del cuestionario estaba proyectada para los Cervantes). La codificación de preguntas del cuestionario fue otra parte delicada del proceso, debido a la necesidad de depurar errores así como de indagar en el significado de las “no respuestas”, que suelen producirse en estudios que utilizan cuestionarios auto administrados, como es nuestro caso. Esta fase de codificación suele realizarse antes de la grabación, para evitar que el proceso de depuración de preguntas abiertas y la vigilancia de las cerradas pueda ser más controlada para evitar errores, y registrar los “No contesta” (*missing values*), que en muestras pequeñas pueden alterar el sentido de algunos cruces de variables posteriores.

En nuestro caso las fases del estudio, codificación y grabación de la información, se han realizado acoplándose en el tiempo, de manera que la codificación y la grabación de los cuestionarios obtenidos en la 1ª fase del estudio han coincidido con la aplicación de nuevos cuestionarios y la realización de la última entrevista en profundidad en la 2ª fase de recogida de datos. Así mismo, se han simultaneado la realización de los grupos de discusión, y la fase final de obtención de cuestionario y grabación de resultados. Por ello la fase de análisis de resultados ha estado muy limitada de tiempo.

Con posterioridad a la fase de recogida de datos, se crearon las bases de datos y se procedió a la posterior codificación con el programa de análisis estadístico SPSS, que utiliza medidas univariantes y bivariantes, análisis de

correspondencias y tablas de contingencia³, para averiguar las diferencias que se han establecido entre las variables independientes y las dependientes. Igualmente se ha utilizado el análisis estructural o interpretacional de modo relativo a través del discurso de los entrevistados en entrevista abierta o en profundidad y a través de los grupos de discusión. El número total de casos fue de 189, con un total de 29 variables con sus respectivas subvariables.

De alguna manera la temporalidad de la investigación ha supuesto “idas y venidas”, pues en la primera etapa fue necesario completar aspectos que nos permitieran buscar nuevos “ítems” para dimensionar algunas variables complejas relativas al estudio y análisis del uso, conocimiento, motivación y actitudes hacia la lengua española, en términos de escalas, y para el diseño de los valores numéricos de las escalas utilizadas. Por tanto, el cuestionario estandarizado final tiene varias partes, que se desprenden de las necesidades observadas en la fase exploratoria del estudio: por una parte, preguntas directas de sí/no, escalas tipo Likert (donde los informantes se definen en función de sus opiniones) y por otra parte hay escalas de valoración (nominales o bien ordinales) y de diferencial semántico, como hemos aludido en el apartado relativo a las herramientas de toma de datos.

Para la mejor comprensión en la fase de análisis de resultados, hemos convertido algunas de las escalas de 1-5 o de 1-10 de numéricas a valorativas, utilizando los términos: “muy”, “bastante”, “poco” o “nada”, y dejando en los gráficos de barras las puntuaciones. A veces hemos sumado los ítems de las variables para el mejor entendimiento en la explicación de los resultados, tal como por ejemplo en la pregunta 2 sobre el grado de conocimiento de distintas lenguas, donde hemos transformado las categorías numéricas de 0-5 en valoraciones: nada conocida (1), poco (2), algo (3) bastante (4) o muy conocida (5).

- **Análisis de los resultados de las entrevistas en profundidad**

Empezamos por aportar la información sobre las entrevistas cualitativas realizadas⁴. Dado que la finalidad del estudio exploratorio era avanzar el co-

³ Una vez más por los motivos de idoneidad y concisión ya aludidos en la nota anterior, tampoco se facilita para esta ocasión y propósito comunicativo del Encuentro de profesores de ELE que nos ocupa el cuestionario se desglosan en subtemas el análisis de resultados de los marginales de las preguntas del cuestionario.

⁴ Se ha evitado intencionalmente transcribir tanto el guión, como las preguntas y respuestas obtenidas a partir de las entrevistas cualitativas, dado que todos estos pormenores se hallan incorporados al estudio empírico más amplio al que se remite esta comunicación al completo. De este modo, nos volvemos a ceñir a la esencia y propósito comunicativo

nocimiento de los posibles ítems de respuesta, habíamos situado el análisis, aunque fuera vagamente, en el conocimiento de tres perfiles relativos a la motivación y actitudes hacia el español: por una parte, el aprendizaje por placer (orientación integrativa o intrínseca); en segundo lugar, la necesidad de comunicarse en general (orientación extrínseca); y un tercer aspecto, el menos frecuente en apariencia, imperativos de trabajo (orientación instrumental).

En este primer avance de las entrevistas semi-estructuradas realizadas encontrábamos fundamentalmente dos de los perfiles más frecuentes: la motivación debida a la atracción hacia la lengua, es decir, su estudio por placer o gusto, o lo que Lorenzo Berguillos (2006, p. 41) llama “aprecio por la cultura L2 o acercamiento cultural”, como componente motivacional en contextos académicos, y, a partir de ello, la importancia y necesidad de comunicarse en general en dicho idioma, o lo que el mismo autor refiere en una de las lenguas regionales del mundo, como sería el español, que está en función de su carácter de “vehículo de comunicación transnacional y de su número superior de hablantes” (Lorenzo Berguillos, 2006, p.37). En suma, se trataría, según lo observado, de una orientación hacia el español, en principio, y como suponíamos, integrativa (Lorenzo Berguillos, 2006), con aspectos instrumentales.

Aunque de este primer acercamiento no se pudo deducir la trascendencia de estos estudios exploratorios para el éxito final de la investigación, sí que pudimos partir de un conjunto de supuestos y que verificaríamos o rebatiríamos en la recogida de datos en nuestro cuestionario estructurado y en los grupos de discusión o entrevistas grupales. Es evidente que de este estudio exploratorio, debido a su brevedad, lo más importante que conseguimos obtener es esa atracción hacia el español, bien sea por moda (orientación integrativa de toma de iniciativa en el contacto interlingüístico, Lorenzo Berguillos, 2006), bien sea por estrategia (orientación instrumental para fines comunicativos, Lorenzo Berguillos, 2006).

Las características que aparentemente rodean a los sujetos respondientes o participantes tienen que ver con el hecho de un fuerte interés por la vida social, la historia y la cultura de una determinada comunidad en la que ellos se insertan en el caso del Instituto Cervantes de Gibraltar o la que desean conocer o deben estudiar en universidades, sección bilingüe y academia de idiomas; es decir, todo ello se relaciona con lo que Lorenzo Berguillos (2006, p. 36) califica de “aprendizaje de la otredad”, un concepto, según el autor,

del Encuentro de profesores de ELE que nos ocupa.

proveniente de los estudios de comunicación intercultural que enfatizan la necesidad de asumir identidades múltiples y a través de ellas un mayor grado de sensibilidad social y de comprensión de la realidad. En este sentido, el contacto con un entorno sociolingüístico ajeno, sea en inmersión, sea en la distancia, las relaciones con los hablantes de la lengua en cuestión y con sus productos culturales puede generar distintos tipos de datos relativos a las creencias, actitudes, motivaciones y estereotipos hacia la lengua y sus hablantes. La escasez de datos que padecíamos en esta fase de la investigación permitieron argumentar que para diferenciar estos factores psicosociales que inciden en el desarrollo de la competencia en una L2, necesitábamos realizar un cuestionario estandarizado a nuevos sujetos.

- **Exposición de datos y análisis de resultados del cuestionario**

A tenor de los apartados definidos en el estudio empírico, en cuanto al epígrafe sobre la orientación, conocimiento y valoración del estudio de distintas lenguas, concluimos que el grado de conocimiento se define, en función de nuestra población estudiada, por el inglés como lengua dominante; el español aparece como segunda lengua, seguida a distancia del alemán y el francés, y, como lenguas maternas, el checo, el húngaro y el ruso:

Tabla 1: Conocimiento de lenguas (inglés, francés, alemán y español) según tipo de centro y percepción de los propios intervinientes*, en datos relativos (%)

	Inglés		Francés		Alemán		Español	
	A	B	A	B	A	B	A	B
No la conoce o casi nada (0, 1 y 2)	10,6	19,0	70,2	92,9	70,2	69,0	68,1	47,2
La conoce bastante o mucho (3 y 4)	51,1	64,7	10,6	4,6	14,9	25,4	29,8	49,3
Tiene un nivel alto (5)	40,5	23,2	14,3	1,4	-	4,2	-	3,5

*El significado de la tabla es la comparación de la propia percepción de los sujetos entrevistados de su conocimiento de cada una de esas lenguas: A.

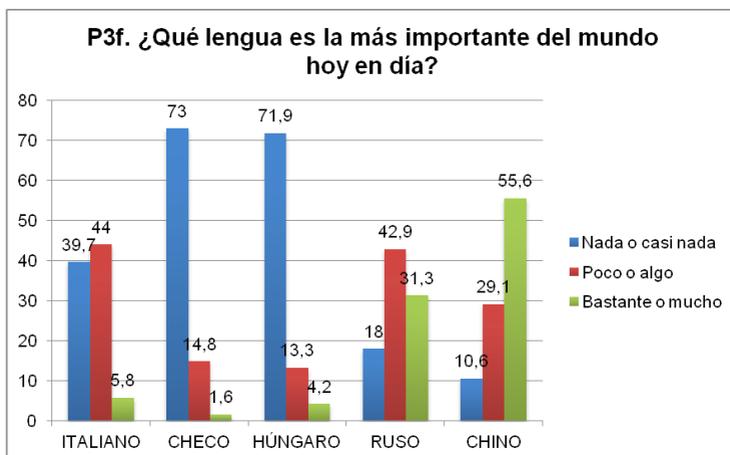
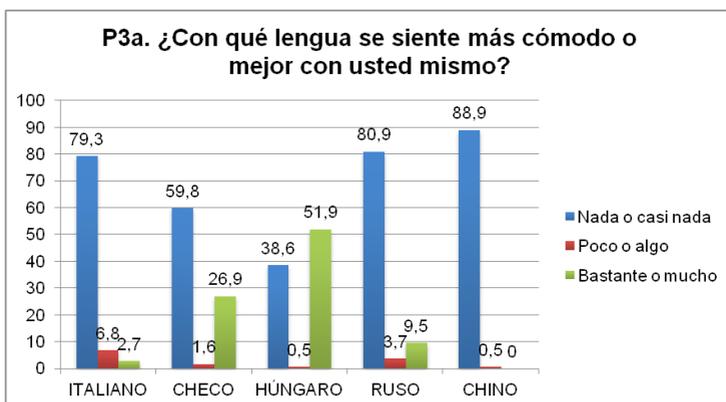
Institutos Cervantes y similares y B. Universidades.

Tabla 2: Lengua materna de los respondientes

	Frecuencia	Porcentaje
Búlgaro	2	1,1
Checo	44	23,3
Eslovaco	7	3,7
Francés	1	,5

Húngaro	99	52,4
Húngaro/Serbio	1	,5
Inglés	10	5,3
Portugués	1	,5
Ruso	17	9,0
Ruso/armenio	1	,5
Tagalog	1	,5
Ns/Nc	5	2,6
Total	189	100,0

La orientación instrumental de la lengua española es claramente superior en las universidades que en los Cervantes, pero sólo si se tiene en cuenta en los grupos de discusión (en análisis a continuación), ya que el cuestionario por sí mismo arroja un porcentaje muy alto de personas que estudian español por gusto, como veremos en el siguiente bloque. Aunque este tipo de cuestión implique de alguna forma una parte menos subjetiva, en la cual el sujeto inquirido se coloca ante la realidad de su propia experiencia en relación con la capacidad de manejar una lengua, también la afectividad, así como quien realiza las preguntas podrían sesgar una proporción de respuestas. No obstante, desglosando la capacidad de los idiomas propios, es decir, húngaro, checo y eslovaco, hay una escala decreciente desde la orientación que se le da al inglés, español, alemán, francés o al italiano en función también de su uso y en ese orden, y que no se diferencia por tipo de centros; es decir, se constata por parte de los respondientes una percepción de mayor grado de nivel en los Institutos Cervantes y centros similares que en las universidades, cuestión que está en consonancia tal vez con la motivación instrumental (aprendo un idioma para tener mejores oportunidades de trabajo), y la orientación de conocimiento (aprendo un idioma porque obtengo un mayor reconocimiento por mis destrezas y porque unas buenas destrezas de alemán forman parte de la educación general), a las que hacen referencia Schlak *et al.* (2013) para el caso del alemán como lengua extranjera, y que no resulta tan importante, por término medio, en las instituciones universitarias. Como hecho diferencial en nuestro estudio teníamos en cuenta el chino como lengua de futuro, idioma que refleja un conocimiento escaso tanto en los estudiantes de los Cervantes como en los de las Universidades, pero que se valora altamente como conocimiento importante para la trayectoria futura (56%):

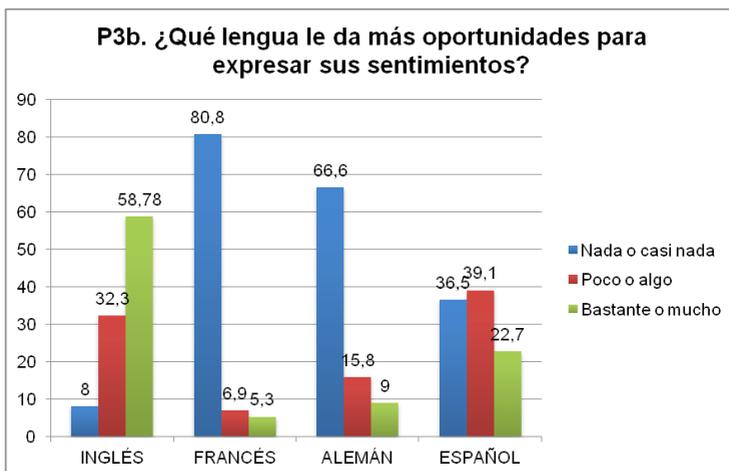
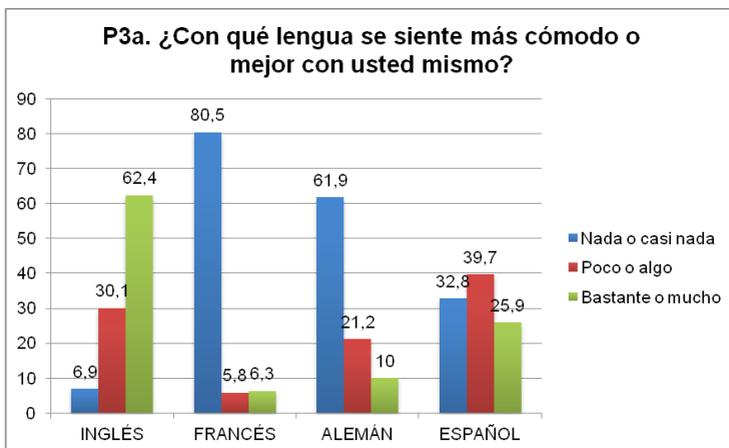


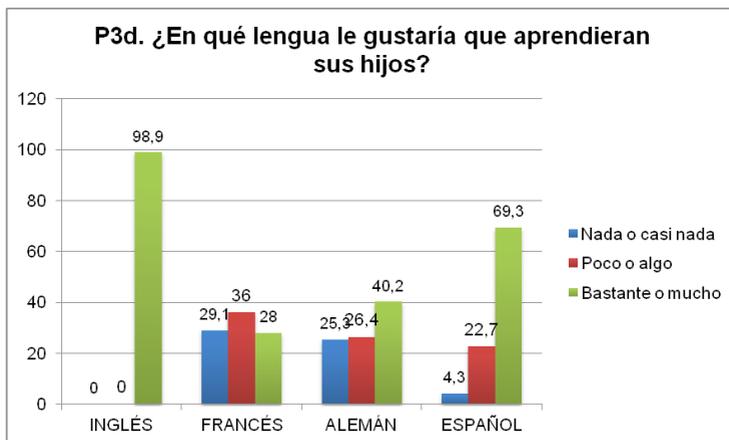
Al mismo tiempo, revisábamos en este epígrafe las actividades que los alumnos emprendían para mejorar su español, que consistían fundamentalmente en el visionado de vídeos y películas, aunque también contemplaban de cerca la posibilidad de hablar con familiares y amigos:

Tabla 3: Actividades habituales para el estudio del español

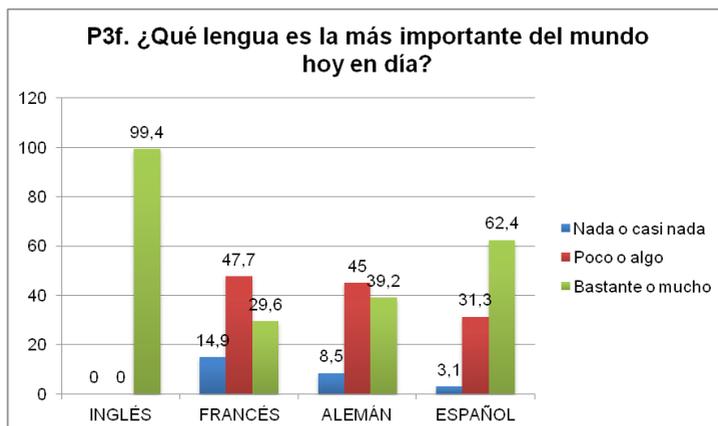
Actividades	Nunca o casi nunca	Siempre o casi siempre
Ver la televisión	69,3	5,8
Escuchar la radio	75,1	3,7
Leer libros y prensa	52,9	14,3
Ver vídeos y películas	50,7	24,3
Hablar con familiares y/o amigos	60,3	14,9

En el bloque temático del grado de motivación y actitudes hacia el español, los resultados más destacables se vuelcan en la descripción de la motivación desde un punto de vista más afectivo o más relacionado con el placer y deseo y sus derivados, como son el hecho de sentirse más cómodo con una lengua o tener más oportunidad de expresar los sentimientos en esa lengua e incluso el hecho de que la aprendan los hijos (una motivación intrínseca o de integración):

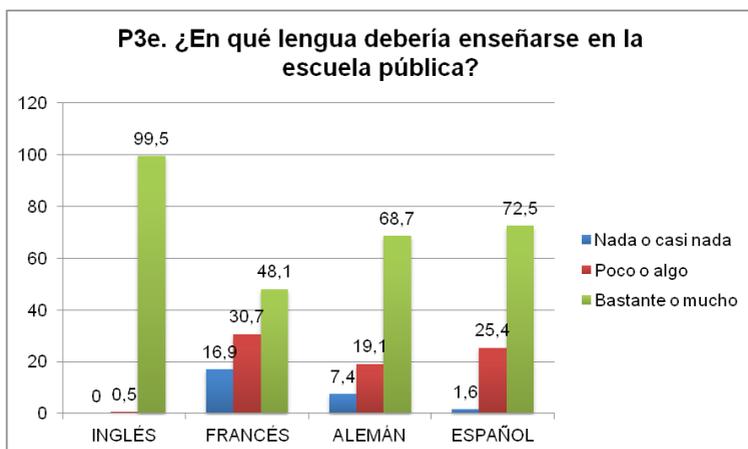




En este caso la valoración instrumental se concreta en la necesidad de comunicación diaria o en el que debería enseñarse en la escuela pública, además de ser la más importante en el mundo de hoy (orientación interactiva o pragmática, que también arroja matices sobre la relevancia a la manera de Dörnyei, 1994 y de Deci, 1992). El español aparece, en este último supuesto, como segunda lengua después del inglés. Tenemos en cuenta la posición del resto de las lenguas, y el inglés se yergue como dominante:



Uno de los puntos significativos que encuentra nuestro estudio es que el inglés sería una lengua en la que debería enseñarse en la escuela pública para gran parte de la población encuestada, así como la lengua en la que les gustaría que aprendieran sus hijos:



Destacamos en este mismo punto los motivos para el estudio del español, en donde para la mayoría de la población el español se estudia por placer (motivación intrínseca) o para visitar otros países e ir de vacaciones (motivación extrínseca-orientación viajera) y para la mitad de la población estudiada se hace para mejorar las posibilidades laborales y, en un tercer lugar, por motivos profesionales (motivación extrínseca e instrumental). Resulta interesante que en este caso la distancia por tipo de centros sea algo menor en una buena parte de las respuestas. En torno al 50 % dice estudiar el español por placer (intrínseca) y para poder visitar otros países e ir de vacaciones (extrínseca de orientación turística), cuestión en la que coincide la población respondiente de ambos tipos de centros, institutos Cervantes y población de universidades. Si se tienen en cuenta los motivos profesionales y la mejora de posibilidades laborales en conjunto, hay alguna leve diferencia según tipo de centros, siendo de un 42 % para las universidades y centros de enseñanza secundaria, y del 30% en el caso de los Cervantes y centros similares. Si consideramos la variable sexo, las razones profesionales o motivos de estudio, van a decidir en el 54 % de las mujeres y en el 43 % de los hombres. El tema de la comunicación con familiares y amigos diferencia algo más a los Cervantes de las Universidades, desde el 20 % en el primer tipo de centro, al 8 % en los centros universitarios. Una perspectiva similar la veíamos en las entrevistas previas, y en los grupos de discusión, donde hay una afinidad ligeramente mayor con motivos de placer, ocio y vacaciones, como se infiere al combinar las distintas técnicas de recogida de información.

Bien es verdad que estos resultados se matizan cuando tenemos en cuenta el tipo de centro y según el sexo y la edad del entrevistado. Asoma igualmente una leve diferencia de matiz en una proporción más alta de mujeres que dicen estudiar por gusto o por placer y para visitar países e ir de vacaciones. Asimismo, por tipo de centro las diferencias encontradas en el motivo por el que se estudia español no son tan nítidas. Sí aparecen disparidades significativas cuando cruzamos el motivo por el que estudia español y los niveles profesionales, de manera que en nuestro estudio son las profesiones intermedias (empleados de la administración y los servicios) las que demuestran un mayor interés por el estudio del español. En función de la edad se constatan algunas diferencias en los motivos o razones para estudiar español. Por una parte, los menores de 21 años inciden en el gusto, en el placer del estudio (50 %), mientras que sólo el 23 % de los de más de 25 años elige esa opción. En segundo lugar, por motivos profesionales o mejora de posibilidades laborales, también el 48 % de los menores de 21 años y sólo el 21 % de los mayores de 25 se decanta por las razones laborales. En el tema de comunicarse con familiares y amigos, las proporciones se invierten, un 35 % en el caso de los menores de 21 años y un 47 % para los mayores de 25. Por último, para visitar otros países o conocer otras culturas, casi un 55 % de los menores de 21 años y sólo el 21 % de los mayores de 25. Según esto, la edad parece un determinante en la motivación de integración intrínseca (casi 50 %, placer) y en la sociocultural (55 %, visitar países e ir de vacaciones); en la instrumental también había un mayor énfasis en el caso de la edad en los más jóvenes.

A juzgar por el tipo de instituciones y la razón por la que se estudia español, por placer lo elige la cuarta parte de nuestros intervinientes de Instituto Cervantes y similares, mientras que en las universidades lo escoge un 75 %. Los motivos profesionales o de mejoras laborales también son elegidos en la Universidad por más del 75 % de los entrevistados y sólo una cuarta parte de los Cervantes. Nos parece, a la vista de tales porcentajes, que quizás en los institutos Cervantes las razones intrínsecas y las extrínsecas vendrían a equilibrarse, mientras que en la Universidad, al menos como se infiere del cuestionario, pesa más un motivo de tipo intrínseco, que no resta tampoco valor a lo instrumental ni a una “orientación de distinción” que se concretará en los grupos de discusión. Por el contrario, las razones de contacto familiar o de amistad en los Cervantes llegan casi al 48 % y no alcanzan más que un 20 % en las universidades o centros similares. Por último, el visitar otros países y conocer otras culturas lo prefieren sobre todo los intervinientes de

las universidades en más del 70 % de los casos, y no llega a la cuarta parte de los intervinientes de los Cervantes. El significado de tales resultados, que entran en aparente contradicción con los que Minera Reyna (2009) recaba sobre el Cervantes de Múnich, podría tener que ver, en nuestro caso, con las dos instituciones elegidas: por una parte, el Cervantes de Moscú, en otro ámbito diferente de los países centroeuropeos, y por otra, el Cervantes de Gibraltar, en una especial situación geográfica de mayor cercanía a España y a lo hispanohablante, lo que podría reducir el deseo o el interés por viajar a países hispanohablantes y sustituir el anhelo por la acción:

Tabla 4: Motivos de estudio del español

	Frecuencia	Porcentaje
Por gusto	163	86,2
Por motivos profesionales	66	34,9
Por mejorar las posibilidades laborales	100	52,9
Por comunicación con familiares amigos	40	21,2
Por mayor contacto con familiares y amigos	32	16,9
Para visitar países e ir de vacaciones	138	73,0
Para cursar nuevos estudios	78	41,3

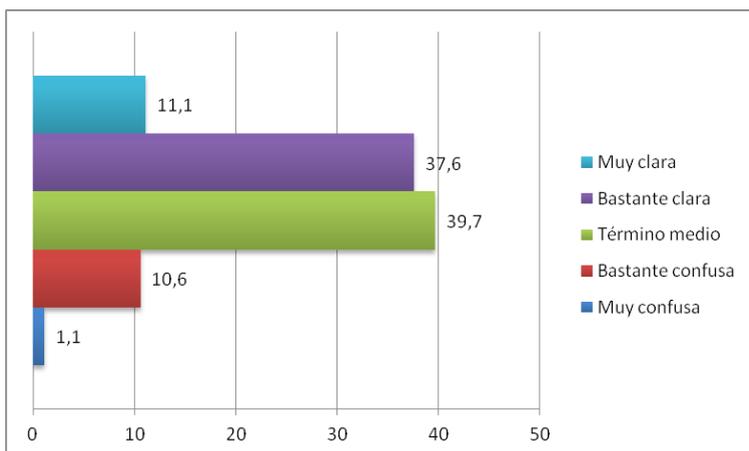
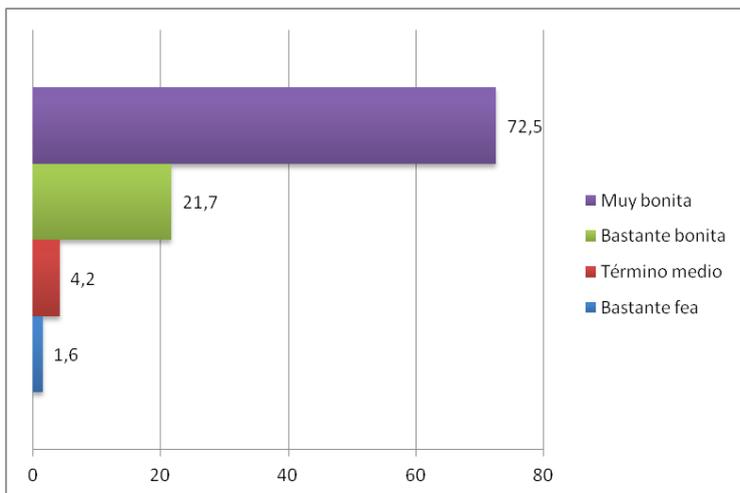
Respecto al grado de motivación o lo que hemos definido ventajas que tiene el estudio de la lengua española, la población estudiada se decanta por el conocimiento de otras culturas (motivación sociocultural) o por el poder ir de vacaciones (orientación viajera) como las razones más importantes, quedando en tercer lugar la razón de acceder a puestos de trabajo (motivación instrumental). Desde un punto de vista general, ver e interpretar estos datos nos lleva casi de modo inmediato a la presencia de dos maneras de analizar el estudio del español; por una parte, el español tiene una vocación fuerte por lo sociocultural (es el idioma de la fiesta, el turismo, el ocio o los viajes para una proporción igual o superior al 80 % de los entrevistados); por el contrario, en la comunicación en la vida diaria o con amigos o familiares (veta interactiva) esa proporción desciende al 30 %. El placer de estudiar el español (intrínseca) se coloca en este caso claramente como una variable dicotómica, frente a lo anterior, es decir, comunicarse cotidianamente y hablar con el entorno íntimo. La utilidad del español para acceder a puestos

de trabajo (62 %), cursar estudios superiores (50 %) o realizar prácticas en empresas (38 %) se sitúa en un nivel intermedio entre las dos posibilidades precedentes. Esta misma situación se ha constatado en los grupos de discusión cuando alguno de los intervinientes manifestaba como plan futuro su deseo de ser intérprete o profesor de español:

Tabla 5: Ventajas del estudio del español

Ventajas	Poca/ ninguna	Mucha/bastante
Conocer otras culturas	21,7	78,3
Ir de vacaciones	15,4	84,7
Acceder a puestos de trabajo	23,8	62,4
Realizar prácticas en empresas	59,2	38,6
Cursar estudios superiores	46,5	50,2
Comunicación en la vida diaria	66,7	32,2
Hablar con amigos y/o familiares	67,7	30,7

En lo que respecta a nuestro tercer apartado, el uso y valoración de la lengua y de los grupos que la hablan, y en particular, en lo que se refiere a la evaluación de la lengua española, hemos explorado el grado de interés que despierta este idioma; destacamos respuestas muy proclives al estudio de la lengua española, si bien existe una diferencia entre mujeres y varones a la hora de conceder ese valor, siendo bastante superior la valoración para las mujeres (el 86 % de los varones estiman que el estudiar lengua española es muy o bastante interesante, frente al 95 % de las mujeres). Si tenemos en cuenta esta diferenciación del interés por tipo de centro, los institutos Cervantes y centros similares están por encima de las universidades (un 72 % aboga por el interés del estudio de la lengua española, frente a casi el 50 % en las universidades y secciones bilingües). Hemos constatado también que la edad es otro de los factores que diferencia a nuestros respondientes. Son los menores de 21 años de edad los que demuestran mayor interés por el estudio y uso de la lengua española (mucho y bastante, un 46 %, frente al 20 % de los mayores de 25 años). Aplicábamos aquí un diferencial semántico que nos revelaba, en distintas categorías cuál era la valoración en términos de placer o sintonía con la lengua, de modo que la lengua queda sobre todo definida como bonita, interesante y expresiva y para las emociones, y valorada en menor medida con respecto a la facilidad, la claridad o sencillez, entre otros rasgos relacionados con la autoconfianza y la competencia percibida en L2.



El último bloque en nuestro análisis de resultados se centraba en la valoración y el prestigio de la sociedad española y de los españoles. Por una parte, hemos visto aquí las valoraciones espontáneas de los grupos de discusión que comentamos más abajo, donde aparecen los estereotipos sobre la sociedad española que fundamentalmente estiman el turismo, la fiesta y las playas como idiosincrasia fundamental de lo español, y, por otra parte, los distintos niveles de la sociedad española donde una proporción alta valora la cultura como lo más destacado, frente a la economía o la política, que son muy poco valoradas por la población estudiada.

	BAJA*	MEDIA	ALTA
Economía	71,4	20,1	8,0
Cultura	8,5	10,1	80,9
Política	58,2	32,3	8,5
Sociedad	17,5	28,5	53,4
Ciencia	39,7	34,9	24,9

* Baja: 0-4; Media: 5 y 6; Alta: 7-10

La diferencia hasta el 100,0 corresponde a la opción de respuesta Ns/Nc.

Estudiamos y comprobamos también las percepciones de las principales características sobre el país, donde de nuevo el turismo se destaca como el primer aspecto en importancia, seguido de la playa, de los monumentos y de las fiestas, muy en consonancia con lo estudiado a través de las observaciones directas:

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Ciencia	7,4	11,6	14,3
Fiestas	22,8	11,1	12,7
Turismo	42,9	14,8	14,3
Toros	13,2	15,9	9,5
Playa	23,8	11,1	13,8
Monumentos	25,4	18,5	12,2
Fútbol	20,1	14,3	20,6
Tecnología	5,3	11,6	11,1
Folklore	12,2	12,7	10,6
Gastronomía	21,2	15,3	17,5
Historia	18,0	14,8	14,8
Cine	6,3	19,0	9,0
Industria	6,3	12,7	9,0

En este sentido, analizamos también mediante un diferencial semántico la valoración de España como país, donde también se observa alguno de los tópicos muy frecuentes sobre la realidad o sociedad española: bonito, diverso, limpio, muy religioso. Destaca sobre todo la atribución del rasgo de la pereza a los españoles:

Tabla 8: Valoración de los españoles en relación con virtudes y defectos atribuidos			
Calificación +	Muy/bastante	Poco/nada	Calificación -
Tolerantes	69,4	19,6	Intolerantes
Abiertos	91,5	1,6	Cerrados
Trabajadores	15,4	38,6	Perezosos
Sinceros	52,8	5,8	Mentirosos
Profundos	41,3	6,9	Superficiales
Corteses	74,1	7,9	Descorteses
Simpáticos	95,3	1,0	Antipáticos
Divertidos	93,1	0,5	Aburridos
Sensibles	82,5	-	Insensibles
Muy religiosos	70,9	8,4	Poco religiosos
Generosos	63,0	4,7	Egoístas
Solidarios	82,0	1,1	Insolidarios
Cariñosos	91,0	-	Fríos
Agradables	85,2	1,1	Desagradables

En última instancia, nos atrevemos a esgrimir un tipo de orientación nueva, a caballo entre lo intrínseco y lo extrínseco, la llamada orientación de distinción. Este planteamiento habría de estudiarse en posteriores investigaciones. Se relaciona, en efecto, con la orientación de conocimiento, pero apunta no tanto al estudio en sí de la lengua, como a la misma elección, por la que la diferenciación radica en hasta qué punto el individuo ha elegido libremente su opción en un entorno multilingüe regido muchas veces por la inercia; además tiene que ver con la orientación viajera o exotismo, pero se centra no tanto en el anhelo real de viajar, como en el factor interno de sentirse el aprendiente un pueblo diferenciado del de la lengua meta y con voluntad de refuerzo de su idiosincrasia o de afirmación. La motivación de integración iría tal vez en dirección inversa: no se trata tanto de adaptarse a lo español, como de que la “marca española” se adapte a un entorno nuevo y vehicule interacciones que generen un punto de inflexión con respecto al obligado, evidente e irrenunciable inglés. Comunicar desde el pequeño corazón de Europa: lo instrumental, una vez más, en unión con el conocimiento diferencial.

- **Análisis de los grupos de discusión o entrevistas grupales**

Introducción

Tras la revisión de los datos relativos al cuestionario estructurado, pasamos ahora a comentar algunas de las reflexiones más relevantes surgidas de los dos grupos de discusión realizados en la Universidad Masaryk de Brno, República Checa⁵; algunos de estos puntos de vista ahondan, en buena parte, en los resultados analizados por los cuestionarios estructurados (como hemos venido anticipando), aunque, como diferencia, prevalezca, en principio, un perfil motivacional de orientación más instrumental del conocimiento, un interés extrínseco con distintos grados de internalización. El discurso alrededor del español como lengua extranjera en la República Checa parece estructurarse en torno al concepto de distinción. Desde que Bourdieu la utilizara (1979), la noción de distinción nos remite a la búsqueda de la máxima rentabilidad cultural. El estudio del español en la República Checa lo entendemos como una estrategia de distinción, es decir, un conato de rentabilización del capital cultural que los alumnos adquieren durante sus estudios. Desde esta óptica, el español como lengua extranjera parece entrañar un atractivo indudable frente al estudio de otras lenguas. Así se manifiesta en intervenciones del grupo de discusión o entrevista grupal como la siguiente: “*y bueno, yo veo mi futuro como profesora*”, “*yo quería estudiar español porque lo he estudiado mucho tiempo y quería estudiar más*”, “*yo pienso que el español está, está..., cómo se dice, extendido más que el inglés... que se trata de la América Latina y de Centro América y también de España y el español es la lengua nativa de mucha gente... entonces es también importante aprender esta lengua, porque así como el inglés es importante para todos que se pueden comunicar, también pienso que el español es..., puede ocupar el mismo lugar*”.

El español como estrategia de distinción

Cualquier estrategia de distinción pasa por reconocer que el objeto en que se fundamenta ofrece algún tipo de ventaja para aquel que se aproxime culturalmente a él. En el caso del español como lengua extranjera, su atractivo obedece a la difundida idea de que esta lengua depara un futuro prometedor o, en otras palabras, supone un retorno beneficioso de la inversión. Si se estudia español es, como motivación sobresaliente, debido a que circula la

⁵ Por idénticos motivos de espacio y de idoneidad a que venimos haciendo referencia en los casos susceptibles de anejar información, no se incluyen aquí las transcripciones completas de los grupos de discusión, sino sólo aquellos fragmentos más relevantes e ilustrativos.

creencia de que brindará ganancias en el porvenir, beneficios que podrían presentarse todavía de modos poco evidentes. Algunas muestras de ello serían comentarios del tipo de: *“y siempre hay mucha gente que tiene interés por estudiar español y, bueno, yo veo mi futuro como profesora, o, como me encuentro con la gente que tiene ganas de estudiar y siempre me encanta, y creo que sí podría tener futuro... español”, “pues creo que en las escuelas querían aprender más idiomas desde pequeño, pues, pues hay que tener las profesoras que saben la lengua y que pueden, que pueden enseñarlo a otras”*. Sin embargo y a su vez, el reconocer el español como objeto de distinción atraviesa por asumir un amplio desconocimiento sobre las bases en que descansa. La imagen de España y de los españoles, en definitiva de lo español, se asienta únicamente en manidos y acostumbrados clichés culturales (véase, por ejemplo, en el testimonio: *“sí, en Málaga, me gustó, me gusta mucho Sur de España”, “sí, eh, creo que son más extrovertidos que los checos, no sé por qué, je, je”; “me parecen muy vivos, que disfrutaban mucho, su cultura, salen mucho por las noches”, “sí, era un pueblo, se llamaba Santoña, no sé”*). Dichos clichés tan sólo surgen en tanto que apoyos de conveniencia para librar la enorme distancia que opera entre los informantes o participantes y el objeto del discurso (así cuando se les pregunta a los participantes si saben algo de España, de su historia, de su cultura, de la economía, de la política, tras un abrumador silencio, se dan respuestas como: *“bueno, hay partes más desarrolladas y hay partes más pobres que no viven por ejemplo de turismo, el centro o cosa así... y que antes era una monarquía bastante fuerte y ahora como que cede un poquito, ¿no?”*). Con todo, estos tópicos indican un relativo desconocimiento de la realidad española actual, de su cultura y raíces, asuntos éstos que todos los participantes semejan considerar como algo que es raro, alejado y hondamente ajeno.

Como resulta, el discurso de lo español entre los aprendientes de esta lengua en la República Checa se nos antoja construirse en el razonamiento o la lógica que se desplaza entre la atracción por la imagen de un promisorio porvenir y el exotismo que se vincula con lo español (así, se llega a afirmar: *“este verano quiero viajar a España con mi novio, queremos ver Barcelona y sobre todo queremos ver Mallorca”*). En virtud de esta posición a partes iguales ajena y prometedor que detenta el español en el mapa de las lenguas de referencia para un centroeuropeo es por lo que puede erigirse allí como un signo de distinción, algo que todos ellos reconocen pero simultáneamente ignoran, de ahí que se expresen en los siguientes términos: *“yo quería estudiar español, porque lo estudio mucho tiempo y...pues, eh, quería*

saber más”, “yo estudio español ya mucho tiempo ya, desde mis once años...., siempre quería, cuando tuvimos que elegir”; “yo estudio seis años el español y lo estudio porque quería aprovechar mi experiencia, estuve tres años, tres meses en Madrid en un programa parecido a Erasmus, pero en secundaria”.

Motivaciones

La aplicación más sencilla de este razonamiento surge en lo tocante a las motivaciones aludidas como esenciales en la decisión de estudiar español (pongamos por caso las palabras siguientes: *“pues yo estudié español en mi colegio cuatro años, y soy intérprete de español y de ruso en las exposiciones de perros, y por eso quiero también trabajar como intérprete de español, porque estoy aquí ahora”*). La justificación dialéctica de semejante elección es prácticamente en todo momento pragmática: se estudia español ya que se interpreta que brindará unas oportunidades de trabajo en el futuro que conceden a quien logre una ventaja competitiva sobre sus competidores. En un mundo “enredado” y global, los estudios de español se ubican en un sugerente territorio intermedio (como se refleja en el testimonio siguiente: *“yo siempre quería aprender el italiano, porque me gustaba mucho, y trabajar como la mujer que cuida a los turistas, a los extranjeros, pero en mi ciudad no hay escuela de lenguas... y la lengua que se apareció en nuestro instituto fue el español, entonces he elegido el español y me he enamorado de él y ahora estoy aquí”*). Ante la hegemonía del inglés y del alemán (aunque en menor proporción) como lenguas extranjeras, que la gran mayoría de las personas de ese grupo de edad conoce o domina (en mayor o menor medida) (*“bueno yo decidí estudiar español porque es una idioma muy bonita y me gusta mucho más que inglés o alemán”*), ante las exiguas ventajas que pueden deparar otras lenguas minoritarias o de menor proyección en un futuro próximo, el español se instala en un puesto intermedio, a la par que territorio fructífero pero casi inexplorado (en este sentido escuchamos decir: *“pues mis principios de aprender español fue que tenía estas letras de las canciones y mi madre descubrió en el Internet la traducción checa, pues intenté a descubrir palabras y traté de conectarlas con el sentido checo, y después intenté encontrar otras letras que tenían traducido estas palabras y de esta manera empecé a aprender español y tengo que decir que me ayuda”; “bueno, yo no tuve español en el colegio, tuve alemán, pero no me gusta, me gusta español, y me gusta porque, no sé, pero me gusta fútbol, y me gusta fútbol español y otras cosas, pero el fútbol es una razón porque empecé a estudiar español”*).

Se dan algunas razones como coadyuvantes de esa posición favorable. Para empezar, se está de acuerdo en las amplias posibilidades laborales que, así se piensa, podría conllevar el conocimiento del español en un futuro próximo (“y con español estudio periodismo y quizás pueda hacer algo...sí desde España o en República Checa”). Prácticamente todos desean forjarse una senda laboral en la que saber español se torne elemento esencial de sus competencias profesionales. Así por ejemplo, no se esconde que el trabajo como profesor o intérprete de español sea para casi todos ellos un deseo de futuro (recogemos como prueba de ello la siguiente intervención: “*me gustaría mucho más trabajar como un intérprete como una profesora, porque veo los niños de hoy o en nuestro instituto y me imagino enseñarlos, no sé, desde que tienen once años y no no es para mí... pero todavía no está abierta esta posibilidad ... va a ser que se va a decidir esta oportunidad en primavera; pues mi carrera ya está clara*”; comenta otro participante: “*pues la verdad es que el año pasado gradué en la universidad de derecho y pensé en hacer traducciones legales y por eso empecé a estudiar español aquí y también en inglés, aunque sé que el español jurídico es muy difícil y que hay las escuelas especiales en España que enseñan sólo español jurídico...*”).

Extensión o difusión de la lengua española

A continuación, se subraya que los designios del español como idioma no se limitan a las fronteras administrativas de España, ni siquiera puede circunscribirse a la situación de este país como agente en el panorama europeo. La mayor seducción del español está más allá de España e incluso fuera de Europa. Se halla en Latinoamérica. Resulta común encontrar la alusión al continente americano cuando se habla del futuro del español como lengua universal. Sin duda, si este idioma se ubica en esa aventajada posición intermedia entre el poderío cultural del inglés y del alemán y el ocaso del francés o del italiano esto se debe precisamente a América Latina (“*mi padre es un viajero, pero no sabe lenguas, y por eso yo siempre viajaba con él, y estudié también el inglés, pero empezamos a viajar a América Latina y por eso empecé con el estudio del español... pues en Guatemala, sí [entendía todo], pero fue más difícil en México, en el sur de México..., pero tuve que hablar con ellos, con la policía, tuvimos un carro, y la policía siempre quería dinero, en las autopistas...*”).

En tercer lugar, se produce una percepción expandida de que el español es un idioma comparativamente asequible de aprender para un alumno checo ([pregunta]: “¿y por qué te cuesta conversar, el español es una lengua difícil

para ti?”, [respuesta]: “no sólo tengo vergüenza y no quiero hacer errores, faltas y por eso no quiero...[incomprensible]”, “cuando me dicen que el español es una lengua fácil cuando quiero estudiar español, es que yo estudiaba por dos años, es que sí, es bastante fácil, puede ser, pero cuando lo estudio más y más, me parece que es más muy difícil... es que más cosas que no sé, pero cuando lo comparo con inglés es más difícil”, frente a otra opinión: “bueno no sé por qué, pero el inglés es más difícil para mí, bueno yo entiendo todo, pero me parece que es más difícil hablar”). Como lengua descendiente del tronco común del latín, el español se compara a otras muchas lenguas de las que se puede tener un conocimiento relativamente difuso, como el italiano o el francés. A partir de ese conocimiento de entrada, aprender español consiste tan sólo en incrementar el interés por las lenguas romances, una energía que no requiere de un gran dispendio (“pues yo estudiaba cuatro años el español en un colegio y me gustó mucho, por esto estoy aquí [pregunta: ¿en el bilingüe de aquí de Brno?] sí, pero no en la sección bilingüe, pero en la clásica... [pregunta]: “¿o sea que era tu tercera lengua?” [respuesta]: sí, sí tercera, pero bueno el latín es otra cosa, ¿no?... sí, sí, me gustó español, porque me gustó la manera como es conectado con el latín, pues las palabras muy parecidas, y esto”). Precisamente por este motivo algún informante o participante sostiene que el español es un idioma “más natural” que otros, como el inglés, implicando con ello que lo entienden como una lengua en la que pueden lograr con mayor facilidad un grado más elevado de familiaridad (de ahí que escuchemos: “bueno, me parece más fácil hablar, y en este caso me parece más natural”).

Esteretipos

Sin embargo, la configuración de la imagen del español como lengua de porvenir en un mundo globalizado contrasta con la desconfianza o recelo y el desconocimiento o ignorancia de lo español. La pintura que se expresa de España y de los españoles es puramente arquetípica, anecdótica si se quiere, falta de una narrativa estructurada. En los informantes, las experiencias de lo español se limitan a esferas muy parciales, a coyunturas muy específicas, a partir de las cuales resulta prácticamente inabordable bosquejar una representación de conjunto (“yo a veces, sobre todo en el Instituto, cuando asistía con mi compañera, nosotros escribíamos en español los mensajes cortos, y correos electrónicos y todo este día hablábamos español en la escuela y fuera de la escuela, y pienso que eso me ayudó mucho... y después hablaba con gente nativa, pero sobre todo de Colombia, pero si no sabía algo, ellos me explicaban”,

“a veces hay como encuentros de españoles aquí en Brno, una fiesta pequeña, y vienen todos los que quieren participar y se habla exclusivamente español, eso sí que uno puede hacer amigos”, “pues por ejemplo yo algunas veces leo las noticias en el Internet, o veo las películas, pero me parece que hay muchas películas en España, pero no me gusta, ah, pero no me gusta el humor de españoles, es bastante diferente, es difícil encontrar una película que me gusta porque no me gustan tantas como por ejemplo de América o...”; así mismo, se le pregunta a una de las participantes: “¿conoces algún periódico español?”, ante lo cual contesta: “pues sí, leo El País, o algunas veces escucho la radio en el Internet”). La pregunta por España y los españoles choca con el silencio de los informantes, una mudez parcialmente quebrantada por la alusión aislada e inconexa, carente de articulación, a imágenes trilladas (“a mí me gusta [el grupo de conversación] porque aprendo también habla coloquial y los españoles están muy abiertos y quieren hablar con nosotros”, “pues yo sé que en Cataluña durante muchos años hay intentos de independencia y me parece que ahora quieren más hacer algo para que sean independientes, y pues eso me parece importante e interesante porque hay una mujer de Cataluña que va a ...[incomprensible] en la Olimpiada”).

Únicamente algunas estancias temporales, en buena parte facilitadas por programas de intercambio de estudiantes, representan las vías de experimentar lo español en su medio, *in situ*. Ahora bien, tales experiencias no han valido para demoler del todo las ideas heredadas sobre la forma de ser española y sus particularidades o idiosincrasia (“*En cuanto a las canciones, me acuerdo la primera canción que aprendí en español, era de Juanes, la camisa negra, y bueno, para mí como estudiante era súper difícil hablar tan rápido, es que no podía*”). La alegría, la pasión, la expresividad y la extroversión continúan alzándose como las cualidades habituales con que se pinta la imagen de los españoles. Los toros, el fútbol, la sangría, el mar, el calor y la siesta aún constituyen los elementos fundamentales que se subrayan (ante la pregunta “¿qué imagen os viene a la cabeza de España?”, las respuestas son: *sangría, tapas, aceitunas, naranjas, también calor, el mar, los toros*; “*pues me gustan las danzas y también la música, que tiene un ritmo muy vivo*”; “*me gusta fútbol, y fútbol español y otras cosas, pero fútbol es la razón porque empecé a estudiar español*”; “*me gusta David Silva, un jugador canario, pero ahora está en Manchester...* [pregunta]: ¿y te has interesado por Canarias? [respuesta]: *Bueno ahora está en Valencia (Silva)* [pregunta]: ¿y has investigado sobre Valencia algo? [respuesta]: *sí, sí, pero ahora es en Manchester y fui en Manchester, pero no en Valencia*”).

La imagen estereotipada que emana de los informantes se edifica, indudablemente, como un efecto de contraste en un país centroeuropeo en el que esos componentes resultan incomprensiblemente exóticos. Ningún participante de la entrevista grupal repara o advierte el mero pensamiento de que la vida de los españoles, sus organismos institucionales y buena parte de su cultura sean compartidos con los centroeuropeos. Está ausente del discurso, no se propone como interacción, no se reproduce en las palabras intercambiadas. Al contrario, la imagen de lo español se levanta tan sólo sobre una comparación u oposición a la imagen que los participantes albergan de lo checo. Es decir, de no ser por el hecho de que en República Checa no existen ni las corridas de toros, ni la sangría, ni la playa y casi ni la estación de verano, ninguna voz se alzaría para apuntar hacia estos ingredientes como constitutivos de la imagen de España (*“me viene de España, Granada, los árabes por toda Andalucía en general y también (incomprensible) y otros porque yo puedo venir, me gusta la Alhambra y toreadores... no no me gusta, pero (lo) conocía”*; *“en Salamanca y en el País Vasco... sí me gustaba mucho, porque nuestro intercambio fue sólo con los chicos del País Vasco y yo tenía sólo dieciséis años y por eso me gustaba mucho eso”*).

El desconocimiento de España y de lo español se hace más evidente aún cuando se les pregunta por la cultura y la actualidad española. Por lo visto, suscita escaso interés entre los informantes o participantes, no exclusivamente la realidad actual de España sino, más allá, el conocimiento de la cultura española, de sus obras literarias (la pregunta por los libros en español que recuerdan haber leído tropieza con un silencio total), de su filmografía (*“hay un festival que se llama Película y dura como una semana, y ponen películas españolas, o de cinematografía española”*, pero la informante o participante no da ningún título), de sus manifestaciones artísticas. Esforzadamente, llegan a mencionarse algunas figuras relevantes de la cultura vinculada a lo español (Picasso, Dalí y García Márquez tan sólo). No obstante, cualquier conato de ahondar en otras manifestaciones o en otras figuras y personalidades no halla sino un hondo mutismo, con el obstáculo de un alarmante desinterés o indiferencia. Tampoco las posibilidades innúmeras que brindan las nuevas tecnologías de la información en el mundo actual acortan la distancia que separa los intereses de los estudiantes centroeuropeos de la dilatada historia de la cultura en español.

Conclusión didáctica

A tenor de este material puesto en la perspectiva del conjunto de la investigación y sobre la base del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) y del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2004), podremos planear la intervención didáctica adecuada desde las múltiples dimensiones del aprendiente de L2. En consideración de la dimensión del alumno como agente social, insistimos en las motivaciones e intereses hacia el aprendizaje de español y en el valor que se confiere al entorno español entre los participantes de la entrevista grupal; se observa una necesidad de fomentar actitudes de apertura hacia las culturas hispanas, dadas las percepciones erróneas o prácticamente inexistentes al respecto. La perspectiva motivacional dominante es la instrumental, y raramente se registran entre los participantes posiciones más integradoras, aunque sí aparezca esporádicamente alguna motivación de índole sociocultural; de este modo, cuando algún participante reconoce que, aunque le gustan las lenguas extranjeras que estudia, por ejemplo el español o el ruso, no aprecia estudiarlas en la Universidad Masaryk, sino que desea seguir formándose en España o en Inglaterra. En previsión de la continuidad de estudios universitarios en ámbito hispano, sería valorable ahondar en ese interés superficial, a fin de desarrollar estrategias interculturales que se anticipen a la superación de los choques interculturales y que promuevan la participación en situaciones interculturales más concretas (potencialmente delicadas).

Con respecto a los ámbitos de aprendizaje y uso de la lengua que resultan más significativos para los destinatarios, conviene señalar que en la visión de la lengua española y de las culturas hispanas, así como del grado de sensibilidad al contexto social en relación con otras culturas, prevalece una imagen poco real o actualizada de España o de los países hispanos, por lo que es necesario el énfasis en la erradicación de prejuicios y estereotipos inoperativos o bloqueantes del aprendizaje; desafortunadamente, tanto referentes culturales y saberes, como comportamientos socioculturales bastante escasos y en gran medida desactualizados les impiden a los participantes interpretar hechos y productos culturales (excepcionalmente, una de las participantes comenta que sus amigas españolas no responden al tópico, pues una es introvertida, como ella misma, y la otra, más alegre). La exigua curiosidad hacia la cultura de España y de los países hispanos (baste como muestra el que no leen literatura en español, a pesar de estar siguiendo unos estudios filológicos) debería entonces ser enfocada desde la dimensión del

alumno como aprendiente autónomo, a fin de la concienciación de la relación directa entre el conocimiento de la cultura y el desarrollo de lo que los participantes perciben como núcleo de competencias comunicativas de la lengua: la gramática, el léxico... Se debe tener en consideración que las oportunidades de exposición al español no son muy grandes, no existe una red social tupida al respecto (salvo por algunas iniciativas puntuales entre las que destacamos el club de conversación *Se habla español* o el Festival de cine *La película*), lo que llevaría a cuestionarse el grado en que se promueve el aprendizaje de ELE y reorientar las líneas de acción (a este respecto, una de las informantes o participantes relata que conoció a unos españoles en Inglaterra durante una estancia de au-pair, pero se comunica, a pesar de todo, en inglés con ellos, que le es más fácil que en español).

De hecho, en cuanto a la cultura del aula, inferimos escasos datos sobre la predisposición de los alumnos para la toma de decisiones o la negociación, de ahí que deduzcamos sólo parcialmente, una ausencia de cuestionamiento de la autoridad del profesor, aunque trasluzcan ciertas creencias reveladoras sobre el modelo de profesor y acerca de la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, que, en todo caso, no llegan a ser ostensibles en su mayoría y exigirían una mayor lectura en el contexto; así las cosas, se requeriría centrar los procesos de aprendizaje y uso de la lengua en contextos que estuvieran en consonancia con los intereses, ya sean de tipo turístico, personal, o específicamente profesional y educativo, potenciando en los alumnos una conciencia más clara de su papel activo, de la cooperación con los compañeros y el profesor, desde una apelación al valor que esta colaboración adquiere en el mercado de trabajo de la sociedad actual. Gran parte de los testimonios están en consonancia con un entorno educativo de franja europea centro-oriental, pero en transformación: un alumnado que precisa reglas, trabajo dirigido y pautado, actividades centradas en los resultados: alguna participante alega que las clases de español son buenas porque tiene que estudiar mucho en casa, y con otras especialidades no sentía que trabajase; se trata de un alumnado que, a su vez, va conociendo las tecnologías educativas británicas, por lo que podría ser capaz de flexibilizar actitudes en virtud de los resultados; de hecho, cuando se les pregunta por las tareas de clase, algunos informantes o participantes señalan que no tienen muchas tareas, que disponen de tiempo libre y hacen sus deberes por Internet, les gusta, les es divertido y no lo ven como un trabajo.

En última instancia y a raíz de lo observado en los grupos de discusión, nos gustaría señalar el que los individuos pueden diferir considerablemente

en la predisposición y el abordaje de la adquisición de una segunda lengua. Cada situación de lenguas es distinta, como también son diferentes los participantes, aunque hayamos observado, a partir de esta coyuntura concreta, una íntima relación entre las condiciones de existencia de las lenguas de aprendizaje y enseñanza y unos comportamientos predominantes en las aulas investigadas, que al sumarse no han de servir para explicar la situación del contexto social de aprendizaje, sino que desde esa circunstancia sociolingüística del aprendiz vamos dando cuenta de una serie de actitudes. De esta forma, asumimos que los factores socio-psicológicos influyen en el grado de desarrollo de la segunda lengua, pero además, la actitud hacia una comunidad de una lengua más mayoritaria por parte de comunidades de lenguas minoritarias influirá de una manera considerable, porque incidirá igualmente en la motivación para el aprendizaje (Appel y Muysken, 1986, p. 124). En este sentido, la motivación fundamental para hablar la otra lengua parece ser aquí la de comunicar desde el pequeño corazón de Europa, pero, como asegura Siguan (2001, p. 96), analizamos “un motivo que toma formas muy variadas y que es, en gran parte, un producto social”.

Conclusiones generales

Teniendo en cuenta los objetivos generales y específicos planteados, deducimos que el perfil general del informante, de acuerdo con el análisis cuantitativo y cualitativo efectuado, es una estudiante universitaria checa o húngara, cuya lengua materna puede ser el checo o el húngaro, que tiene una edad media de 21 años, que está cursando estudios de licenciatura o grado, que estudia español como asignatura de su carrera u optativa, y que además habla inglés. En cuanto al perfil motivacional y actitudinal, descubrimos actitudes por lo general positivas hacia la lengua y los hablantes, si bien no hemos concluido en una motivación fundamentalmente instrumental o integrativa, sino en una combinación de ambas. Tampoco podemos mantener que domine una motivación intrínseca en toda circunstancia, pues a veces el tipo extrínseco prevalece con distintos grados de internalización (Deci, 1992). Esto puede deberse a que nuestros estudiantes proceden de dos ámbitos de enseñanza distintos, uno perteneciente a enseñanzas regladas (universidades y sección bilingüe) y otro correspondiente a enseñanzas no regladas (institutos Cervantes y escuela de idiomas).

El hecho de que nuestros encuestados aprendan la lengua meta en un ambiente universitario puede, como argumenta Minera Reyna (2010b),

determinar su futuro en el ámbito laboral y profesional y convertirse en causa de unos valores positivos de la motivación instrumental hacia la LE, al margen de la primacía de la intrínseca, que es lo que nosotros también hemos visto a través de nuestro estudio en los centros Cervantes y academias similares, donde lo intrínseco y lo extrínseco no quedaban tan alejados, como también en las universidades y sección bilingüe, donde predominaba la motivación intrínseca (el placer de aprender), aunque se destacaran igualmente elementos de rentabilización cultural. En Espí y Azurmendi (1996) se concluye que los estudiantes de ELE aprenden por motivos instrumentales laborales o académicos, si bien existen razones de tipo interactivo que les impulsan a relacionarse con hispanohablantes, como se refleja en nuestros resultados cuando unos y otros intervinientes manifiestan la necesidad de entender una conversación y la posibilidad de relacionarse con otras personas en español. La orientación integradora no es tan dominante como las otras en nuestros contextos universitarios o escolares, en términos de los resultados para institutos de secundaria de Tragant y Muñoz (2000) y de Clément, Dörnyei y Noels (1994).

La valoración del español se adecua suficientemente a lo previsto, situándose en un contexto donde el inglés figura como lengua prioritaria por delante del español. Estamos en la línea de Cooper y Fishman (1974), en cuyo estudio lo instrumental correlaciona positivamente con el dominio y uso del inglés. Nuestros resultados apuntan a que por una parte el conocimiento se delimita por el inglés que es la lengua prioritaria para la mayoría de las personas estudiadas, con algunas características que determinan el hecho de una lengua materna específica, como el caso del húngaro y del checo, que condiciona la importancia del conocimiento del inglés, puesto que en la lengua materna no podría existir una comunicación tan fácil con no nativos; en segundo término, y frente a lo que podría esperarse, teniendo en cuenta el entorno sociocultural y lingüístico, del alemán o el ruso, el nivel de conocimiento de la lengua española aparece en segundo lugar. Dicho uso es fundamentalmente para participar o entender una conversación, y en mucha menor medida, para escribir e incluso para leer un libro o revista, lo que excluye las páginas web. También en las entrevistas en profundidad y en los grupos de discusión se hizo mención a las nuevas tecnologías para el aprendizaje. Con todo, el apoyo tecnológico no parece tener la importancia que cobra en el estudio de Clément, Dörnyei y Noels (1994), en un entorno marcado por la necesidad de utilizar la tecnología para la adquisición de un conocimiento. Por tipo de centros, la frecuencia

con que utilizan español aparece como superior en los centros de enseñanza reglada como son las universidades o enseñanzas bilingües, debido quizás a la misma organización o planificación docente.

Si consideramos la variable sexo, nos alineamos con Sbaihath, Al-Duweiri, Al Dweeri y Zaza (2013), pues uno de los resultados que el estudio citado remarca es el hecho de que las mujeres estudien titulaciones que les permitan moverse en el mercado en profesiones que se definen como femeninas, cuestión que en nuestra investigación también se desprende de alguna de las consideraciones realizadas en las entrevistas en profundidad cuando alguno de los intervinientes sugiere la posibilidad de estudiar español para ser intérprete o profesor, profesiones ambas que suelen ser femeninas⁶. Así mismo y como se desprende del análisis de las respuestas al cuestionario, subsiste una leve diferencia de matiz en una proporción más alta de mujeres que dicen estudiar por gusto o por placer y para visitar países e ir de vacaciones. El factor tiempo puede ser una característica que incida en la desmotivación del estudiante y por lo tanto transforme el placer o gusto en una razón de carácter más extrínseco o instrumental (Madrid Fernández, 1999). A diferencia de Minera Reyna (2009) en nuestro estudio no hemos planteado la perseverancia *per se*, pero sí constatamos que existe una disimilitud en cuanto al número de años que llevan estudiando español, donde un 27% ha estudiado español cinco años o más, pero al mismo tiempo entre nuestros intervinientes un 42% lleva menos de un año estudiando la lengua. El factor de perseverancia de aquellos que llevan más de cinco años estudiando puede significar una actitud positiva. No en vano, Dörnyei (2001, citado por Zenotz, 2012, pp. 75-76) definió la motivación como una elección de una acción concreta, la persistencia en ella y el esfuerzo invertido en la misma.

La valoración que el grupo estudiado hace de la lengua se concreta sobre todo en los calificativos de bonita e interesante, expresiva, melodiosa; además, se considera que el español sirve para la expresión de emociones. Por otra parte, en nuestros resultados, además de calificar la lengua, hemos analizado la valoración de España como país y de los españoles como grupo o sociedad. A grandes rasgos, los resultados confirman unas actitudes alta-

⁶ En este sentido, en relación con una de las manifestaciones de uno de los intervinientes en el grupo de discusión, la profesión de intérprete tiene un gran futuro. Según la Dirección General de Interpretación y Conferencias del Parlamento Europeo existen 480 intérpretes de plantilla que cuentan con una reserva de 3000 intérpretes autónomos y, más en concreto, en la cabina española hay 22 funcionarios y cerca de 300 *freelance*. (Asenjo, 2010).

mente favorables hacia España y los españoles (como en Madrid Fernández, 1999, hacia los angloparlantes). Comprobamos que la imagen que tienen nuestros entrevistados sobre el país y sus moradores está excesivamente influida por imágenes o representaciones que se reflejan, tanto en el modo de describir España, como en lo que los informantes creen que son los españoles. Las respuestas de los encuestados reflejan que se crean imágenes en donde los sentimientos positivos hacia lo español devienen para el nativo en hipérbolos o simplificaciones de la realidad para el investigador o docente (Infante, 2010); por una parte, de las respuestas al cuestionario se deducen visiones estereotípicas que se demuestran en los altos porcentajes (actitudes excelentes en Minera Reyna, 2010b) relativos a la simpatía y apertura de carácter o la religiosidad, y a la playa, la fiesta, o el turismo; con respecto a los grupos de discusión, lo primero que viene a la cabeza de los encuestados cuando se lanza el tema de España y los españoles es también el turismo (playas, productos de la tierra, algunos lugares y monumentos), los deportes, la música latina, el modo de hablar según países hispanohablantes, de manera que se aprecia un conocimiento limitado respecto a la diversidad y variedad en los ámbitos de la historia, la economía, el patrimonio artístico o el cultural.

- **Limitaciones del estudio**

Se resumen aquí de forma general parte de las debilidades que se han planteado a lo largo de la investigación.

Metodología en general

La articulación metodológica es demasiado compleja al integrar lo cuantitativo y lo cualitativo, pues requiere del uso de instrumentos en los dos ámbitos. En nuestro caso el hecho de la triangulación ha llevado a la realización de “tres investigaciones en una”. Por una parte, las entrevistas en profundidad, que exigen un guión o fabricación de una entrevista semiabierta para recoger lo que deseamos hablar con cada interviniente. De otra parte, el cuestionario estructurado con preguntas cerradas y en nuestro caso con escalas Likert y de diferencial semántico, para manejar las variables dependientes e independientes precisas para un análisis más adecuado de las realidades en las que se producen “los hechos” (estudio de las actitudes y motivación de los estudiantes de E/LE en varias comunidades europeas). Y en tercer lugar, los grupos de discusión que exigen una preparación especial sobre la forma y modo de conducción de cada uno de ellos.

Encuesta como estrategia de investigación

Como hemos visto en el apartado de metodología en el estudio empírico, nuestro trabajo entra en la clasificación de Cadierno (2013) de muestreo accidental o casual, es decir el criterio de selección ha dependido de la posibilidad de acceder a los entrevistados. Resaltamos que hemos tenido grandes dificultades para que los grupos elegidos, en varias de las instituciones, los Institutos Cervantes en concreto, nos facilitaran esa posibilidad, por causas diversas en cuanto a las razones de su negativa: pierden tiempo de estudio si se dedican en clase a ese menester, el cuestionario no está “on line” o tiene preguntas “comprometidas” para su contestación, como las más personales. También otra de las dificultades ha sido el envío o recogida, en alguno de los casos, de los cuestionarios ya cumplimentados. Por último, hay que puntualizar que debido al distinto nivel de conocimiento de la lengua española de los participantes en el estudio fue necesario traducir al inglés el cuestionario para su aplicación.

Medición en una situación social determinada

En este caso y debido, sobre todo, a la necesidad de buscar “voluntarios” que se prestaran a colaborar en el proyecto, nos tuvimos que “mover” en tres espacios geográficos y sociales distintos, entre países centroeuropeos (República Checa y Hungría) y el más oriental (Rusia, Moscú en este caso), y Gibraltar como europeo, pero con sus propias peculiaridades.

Medición y sus procesos

La calidad de la medición, en términos de fiabilidad y validez amplia su abanico de posibilidades y se “resiente”, no sólo por los problemas de participación, que en nuestro estudio han sido los más frecuentes, sino también porque en la manera de responder a las preguntas del cuestionario se dan dos fórmulas distintas: los que contestan en el centro de estudio bajo la mirada del profesor, o los que determinan llevarse fuera del centro (a su casa, o a otros lugares); lo cual puede condicionar algunas respuestas por la presencia de los padres o de otras personas, bien sean familiares o amigos.

Análisis de datos y presentación de resultados

La preparación de la información para su presentación y análisis ha exigido un tiempo cuidadoso y minucioso para elaborar por una parte la base de datos con el programa estadístico SPSS, así como el plan de comprensión y comparación de las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión. Todo ello ha supuesto un inmenso caudal de información que no está sufi-

cientemente explotado, y que ha desbordado cualquier expectativa racional para una investigación de estas características (“No fui capaz de pararme y no hacer más, todo parecía interesarme”) que probablemente para cualquier espectador es inviable.

Líneas abiertas de investigación

En este estudio quedan aún muchos interrogantes por resolver. Nos hemos encontrado frente a frente con la motivación como fenómeno cambiante, nunca fijo, lo que apunta hacia la necesidad de explorar el tema desde un modelo orientado a los procesos. De esta manera, allí donde hemos preguntado a los informantes en el cuestionario por qué aprenden español, muchas veces hemos reparado en que no ha quedado claro si aludíamos a las razones presentes o a las precedentes. Para clarificarlo, habría de hacerse un estudio de corte más longitudinal y cualitativo.

En cuanto a las actitudes hacia España y los españoles, habría de ahondarse en lo que entendemos por estereotipo, si podemos evitarlos, si se moldean, cómo podemos tratarlos en clase, y cómo inciden en el proceso de adquisición de la dimensión de hablante intercultural del aprendiente. Por otra parte, cabría perfilar también, a la vista de los resultados, las razones por las que los aprendientes aprenden la lengua desde el punto de vista de otras variables como la atención, el esfuerzo o la perseverancia, incluyendo nuevos ítems en el cuestionario y nuevas preguntas en los guiones de los grupos de discusión. También factores como el interés, la relevancia, la expectativa y la satisfacción intuimos que se han relacionado de algún modo con la situación de enseñanza y aprendizaje, con el nivel de dominio lingüístico percibido y real, e incluso con la perseverancia, que exigirían nuevas medidas de implicación y de aptitud; todo ello habría de examinarse también en relación con el profesorado, por tanto en cuanto unas actitudes muy positivas hacia España y los españoles, no devienen necesariamente en una conducta motivada hacia el aprendizaje de ELE, a juzgar por algunos de nuestros resultados.

La variabilidad de resultados por sexo y por edad sería igualmente digna de ulteriores investigaciones, pues los datos apuntan a que existen pautas diferenciales en estos terrenos. En este sentido, se debería ahondar en cómo los aspectos motivacionales y actitudinales se pueden asociar con las variables edad, sexo, lengua origen y cultura, pero también con nuevas variables como destrezas, autoestima, ansiedad, atención y logro. Igualmente, en cuanto a la variabilidad por tipo de centro habríamos de clarificar con

una muestra mayor y más comparable hasta qué punto los aprendientes de diferentes instituciones difieren realmente en el perfil motivacional y por qué.

Bibliografía

Abad Leguina, I., 2006. "El español en la República Checa". En: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006 – 2007*, p.320.

Agheyisi, R. y Fishman, J.A., 1970. "Language Attitude Studies: A Brief Survey Of Methodological Approaches". *Anthropological Linguistics*, 12 (5), pp. 137 – 157

Alonso, J.A. y Gutiérrez, R., 2010. *Emigración y lengua: el papel del español en las migraciones internacionales*. Barcelona y Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.

Appel, R. y Muysken, P., 1986. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel, pp. 124 – 141.

Asenjo, M., 2010. "Intérprete, una profesión de gran futuro". ABC [en línea] Disponible en: www.abc.es/20100505/sociedad-educacion/carrera-futuro-201005041756.html [Fecha de acceso: 1 de julio de 2014].

Bourdieu, P., 1979. *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit, 672 pp.

Brown, G. y Yule, G., 1983. *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cadierno, T., 2013. *Metodología de investigación en lingüística aplicada. Bloque II-2*. Universidad Nebrija, 8-23 julio 2013, pp. 1 – 28.

Cenoz Iragui, M.J., 1993. "Diferencias individuales en la adquisición del inglés". *Revista española de lingüística aplicada*, 9, pp. 27 – 35.

Clément, R., Dornyei, Z. y Noels, K., 1994. *Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom*. *Language Learning*, 44 (3), pp. 417 – 422.

Clément, R. y Kruidener, B., 1983. "Orientations in Second Language Acquisition: the effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence". *Language Learning*, 33 (3), pp. 273 – 291.

Cea D'ancona, 2012. *Fundamentos y aplicaciones en metodología cuantitativa*. Madrid: Síntesis, pp. 30 – 90.

Cobo de Gambier, N., 2011. *Creencias y actitudes sociolingüísticas en la clase universitaria de E/LE en Alemania*. Tesis doctoral (Phd). Universidad Antonio de Nebrija, pp. 1 – 19.

Consejo de Europa. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

Cooper, R. L. y Fishman, J.A., 1974. "The study of language attitudes". En: L. Palmer y B. Spolsky, eds. 1976. *Papers on Language Testing 1967-74*. Washington D.C.: TESOL, pp. 5 – 19.

Cooper, R.L. y Fishman, J.A., 1977. "A study of language attitudes". En: J.A. Fishman, R.L. Cooper y A.W. Conrad, eds. *The Spread of English*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 239 – 276.

Chen, J., Warden, C., y Chang, H. T., 2005. "Motivators that Do Not Motivate: The Case of Chinese EFL Learners and the Influence of Culture on Motivation", *Tesol Quarterly*, 39 (4) [en línea]. Disponible en: <http://cwarden.org/warden/personalPage/papers/tesolQ.pdf> [Fecha de acceso: 24 de junio de 2014].

Deci, E.L., 1992. "The Relation of Interest to the Motivation of Behavior: A Self-Determination Theory Perspective". En: K.A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp, eds. *The Role of Interest in Learning and Development*, pp. 43 – 70.

Dörnyei, Z., 1994. "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *Modern Language Journal*, 78 (3), pp. 273 – 284.

Dörnyei, Z., 1998. "Motivation in Second and Foreign Language". *Language Teaching*, 31 (3), pp. 117 – 135.

Dörnyei, Z. y Skehan, P., 2003. "Individual differences in second language learning". En: C. Doughty y M. Long, eds., *The handbook of second language acquisition*, Oxford: Blackwell, pp. 598 – 630.

Eiser, J.R., 1989. *Psicología social. Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid: Pirámide, p. 163, pp. 29 – 32.

Espí, M.J. y Azurmendi, M.J., 1996. "Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera". *RESLA*, 11, pp. 63 – 76.

Gardner, R.C., 1985. *Social Psychology of Second Language Learning*. London: Arnold Publishers, pp. 1v208, pp. 8v9. , pp. 40 – 47, p. 10.

Gardner, R.C., 2009. "Gardner and Lambert (1959): Fifty Years and Counting". Paper delivered in a simposyum on Perceptions on motivation for second language learning on the 50th anniversary of Gardner and Lambert (1959), at the annual meetings of the Canadian Association of Applied Linguistics, Ottawa, Mayo 2009. *Language Teaching*, 2010. [en línea] 43 (3), pp. 374 – 377. Disponible en <http://publish.uwo.ca/~gardner/>. [Fecha de acceso: 15 de junio de 2014].

Gardner, R.C., Tremblay, P.F., y Masgoret, A.M., 1997. "Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation". *The Modern Language Journal*, 81 (3), pp. 344 – 362.

Giroux, S., y Tremblay, G., 2004, *Metodología de las Ciencias humanas*, México: FCE, p. 49.

Hymes, D., 1972. "On communicative competence". En: J.B. Pride & J. Holmes eds. *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269 – 293.

Infante, A., 2010. "Abordar el estereotipo en el aula de ELE". *Actas de las III Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester (2010)*, p. 80.

Instituto Cervantes, 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, 3vol.

Instituto Cervantes, 2014. *Diccionario de términos lingüísticos*. Centro Virtual Cervantes [en línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Fecha de acceso 7 de julio de 2014].

Knops, U. y van Hout, R., 1988. "Language attitudes in the Dutch language area: An introduction". En: U. Knops y R. van Hout, eds. *Language attitudes in the Dutch language area*. Dordrecht, Netherlands: Foris Publications, pp.1-23. , pp.1 – 2.

Lambert, W.E., Gardner, R.C., Olton, R. y Tunstall, K., 1968. "A Study of the Roles of Attitudes and Motivation in Second Language Learning". En: J.A. Fishman, ed., *Readings in the Sociology of Language*, The Hague: Mouton, pp. 473 – 491.

López Morales, H., 1993. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos, pp. 231 – 242.

López Morales, H., 2004. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos, pp. 50 – 104.

López Portillo, A., 2012. "Factores que influyen en la motivación del aprendiente en el aprendizaje del español o del inglés". *Revista Int. Invest. Cienc. Soc.*, 8, pp. 207 – 220.

López Rúa, P., 2006. "The Sex Variable in Foreign Language Learning: An Integrative Approach". *Porta Linguarum*, 6, pp. 99 – 114.

Lorenzo Berguillos, F., 2006. *Motivación y segundas lenguas. Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco Libros, pp. 1-86. , pp. 29 – 42.

Madrid Fernández, D., 1999. *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario y Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura, Universidad de Granada, pp. 9 – 116.

Mallinson, C., 2007. "Social Class, Social Status and Stratification: Revisiting Familiar Concepts in Sociolinguistics". *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 13 (2), pp. 149 – 163.

Mato, J. y Gutiérrez, R., 2010. "Logros laborales de los inmigrantes económicos en España: el papel de la lengua española". En: J. Alonso y R. Gutiérrez, dirs. *Emigración y lengua: el papel del español en las migraciones internacionales*, Barcelona y Madrid: Ariel y Fundación Telefónica, pp. 101 – 159.

Minera Reyna, L.M., 2009. "El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), pp. 58 – 73.

Minera Reyna, L.M., 2010b. "La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 4 (3). Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-8-2010> [Fecha de acceso 4 de junio de 2014].

Moreno Fernández, F., 2007. "Adquisición de segundas lenguas y sociolingüística". *Revista de Educación*, 343, pp. 55 – 70.

Muñoz, C., 2001. "Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero". En: S. Pastor Cesteros y V. Salazar García, eds. *Estudios de Lingüística. Anexo I. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Departamento de Filología española, Lingüística general y Teoría de la literatura, pp. 1 – 55.

Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M., Navés, T., Torras, M.R., Tragant, E. y Victori, M., 2002. "Age-related Differences and Second Language Learning Practice. En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera". *Eduling. Revista-fòrum sobre plurilingüisme i educació. Publicació electrònica semestral de l'ICE de la Universitat de Barcelona*. [en línea] 1. Disponible en: http://www.ub.es/ice/portaling/eduling/eng/n_1/munoz-art.htm [Fecha de acceso: 1 de mayo de 2014].

Sánchez Fernández, S. y Mesa Franco, C., 1998. *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales*. Granada: Universidad de Granada, pp. 9 – 35.

Sbaihah, A., Al-Dweeri, R. y Zaza, H., 2013. "Motivación en la elección de la carrera de español/inglés en la Universidad de Jordania". *MarcoELE Revista de Didáctica ELE*. [en línea] 16. Disponible en: <http://marcoele.com/motivacion-en-la-universidad-de-jordania/> [Fecha de acceso: 24 de junio de 2014]

Schlak, T., Banze, K., Haida, J. Kilinc, T., Kirchner, K. y Yilmaz, T., 2002. "Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstituten in Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse" [en línea] 7 (2), 23. Disponible en: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/schlak1.htm> [Fecha de acceso: 24 de junio de 2014].

Siguan, M., 2001. *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Editorial Alianza Ensayo, p. 96.

Svanes, B., 1987. "Motivation and Cultural Distance in Second-Language Acquisition". *Language Learning*, 37, pp. 341 – 359.

Tragant, E. y Muñoz, C., 2000. "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera". En: Muñoz, C., ed. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística, pp. 81 – 105.

Zenotz, V., 2012. "Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión". *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 12, pp. 75 – 81, , pp. 75 – 76.



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN ESLOVAQUIA

AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN