

redELE  
REVISTA ELECTRÓNICA  
DE DIDÁCTICA  
ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

**29**/2017



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

**DIRECTOR:**  
David G. Ferrán Priestley  
Subdirector General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior  
Educativa (SGCIPEE)

**DIRECTORA ADJUNTA:**  
Yolanda Zárate Muñoz, Jefe de Área de Acción Educativa en el Exterior  
(SGCIPEE)

**CONSEJO EDITORIAL:**  
Elena Marco Fabrè, SGCI, MECD  
Rafael Alba Cascales, Profesor visitante en EEUU  
Clara Gómez Jimeno, SEPIE, MECD  
José María Mateo Fernández, Escuela Oficial de Idiomas de Bilbao  
Begoña Sáez Martínez, EOI Valencia.  
Melissa Valdés Vázquez, Consejería de Educación y Cultura de Asturias

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

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



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE**

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: 2017

Imagen de la portada: Dandelion de Huskyherz publicada bajo licencia  en <https://pixabay.com/es/>

NIPO: 030-15-031-6

ISSN: 1571-4667

DOI: 10.4438/1697-9346-BV

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: [redele@mecd.es](mailto:redele@mecd.es)

## **Entrevista**

### **Entrevista a Veselina Gáneva**

Experta de Estado en la Dirección General de Currículo del Ministerio de Educación y Ciencia de Bulgaria.

---

## **Artículos**

### **La secuencia de la adquisición de los diferentes valores del artículo español por los aprendientes chinos.**

Xiuchuan Lu  
Profesora Asociada. Universidad de Fudan. Shanghai.

---

### **Los programas de E/LE en la enseñanza preuniversitaria en Senegal: descripción analítica y esbozo de un nuevo diseño curricular.**

Papa Mamour Diop  
Inspector General. Universidad de Dakar (Senegal)

---

### **Actitudes y creencias de estudiantes universitarios checos y eslovacos ante la corrección de sus errores en la expresión oral en español.**

Cristina Rodríguez García  
Profesora lectora de español. Universidad Masaryck de Brno (República Checa)

---

### **El “correo electrónico” en la enseñanza de la escritura en ELE. Una propuesta didáctica.**

María del Mar Boillos Pereira  
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

---

### **Páginas web en español para desarrollar la comprensión auditiva.**

Nydia R. Jeffers  
Henderson State University

---

### **Perfil del profesorado ELE en Kenia, creencias sobre su profesión y percepción del asociacionismo.**

Javier Serrano Avilés  
United States International University – Africa

---

### **La importancia del componente metafórico en el aprendizaje de E/L2. Acercamiento pragmático.**

Ana García Caballero

Profesora de lengua y literatura y doctoranda en pragmática en la Universidad Complutense de Madrid

---

**La tarea intercomunicativa: hacia un aprendizaje comunicativo más relevante y atento a la forma.**

Jorge Agulló Coves  
Instituto Cervantes de Brasilia

---

**Motivación al aprendizaje del español en hijos de emigrantes españoles residentes en Escocia y eficacia de la metodología AICLE para estimularla.**

Nelia Losada García  
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

---

**Publicidad y fraseología: cuando un eslogan vale más que mil palabras**

Gianluca Pontrandolfo  
Universidad de Trieste (Italia)

---

**El uso del artículo en aprendientes turcos de ELE**

Ekram Hamu Haddu  
Profesora E.L.E.

---

**Número Especial. Enero 2017**

**Actas del V Congreso de la Asociación Noruega de Profesores de Español. “¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?”**

Trondheim, 19, 20 y 21 de Noviembre de 2015

---

## Entrevista a Veselina Gáneva, Experta de Estado en la Dirección General de Currículo del Ministerio de Educación y Ciencia de Bulgaria



*A lo largo de su dilatada trayectoria profesional, **Veselina Gáneva** ha estado siempre vinculada a las lenguas romances, primero como traductora y profesora, posteriormente como inspectora y desde hace quince años abanderada la defensa del estudio de estas lenguas en el sistema educativo general búlgaro.*

*Es Licenciada en Filología francesa e hispánica y desde su cargo como Experta de Estado, es la responsable de los equipos que*

*diseñan los currículos que incorporan lenguas extranjeras. Veselina es la interlocutora directa de la Consejería de Educación en Bulgaria para todas las cuestiones relacionadas con el encaje de la lengua y cultura españolas en el sistema educativo búlgaro. Es una amante de España y de lo español y para nosotros es un privilegio poder contar con ella para todos los proyectos que desarrollamos en común.*

1. Desde su experiencia del Sistema Educativo búlgaro y de los programas de apoyo al aprendizaje de lenguas extranjeras, ¿podría decirnos cuál es el origen del interés por la enseñanza-aprendizaje de español en Bulgaria?

Bulgaria tiene una larga tradición de aprendizaje de lenguas extranjeras que se puede explicar por su historia milenaria y la situación geográfica, que ha determinado su carácter de cruce de caminos y de culturas desde tiempos inmemoriales, la curiosidad y la motivación del pueblo búlgaro por la necesidad de adaptarse a las necesidades cambiantes a nivel comercial, social y político. El interés por la lengua española encaja dentro de esta tradición e inclinación a entenderse con los pueblos.

2. *Las cifras que publica el Instituto Nacional de Estadística anualmente, demuestran que el español, junto con el inglés, al contrario que otras lenguas extranjeras de gran tradición en Bulgaria como el ruso, el alemán o el francés, crece año tras año. ¿Cree usted que desde las instituciones responsables de Bulgaria se hace todo lo posible para la enseñanza y difusión del español? En cualquier caso, ¿cómo podría mejorarse la situación?*

El español ha ocupado una situación de privilegio entre las lenguas estudiadas en Bulgaria con más larga tradición: ruso, alemán, inglés o francés, manteniéndose muy bien a pesar de la crisis demográfica que se arrastra desde los años noventa. En la actualidad más de dieciocho mil estudiantes de niveles previos a la universidad estudian español como lengua extranjera.

Donde habría que incidir es en la formación de más profesores de español que garanticen la atención a esta demanda. Con la nueva ley educativa se espera que haya más profesionales de la docencia en general y de español en particular porque contempla algunas medidas que la pueden hacer más atractiva a los jóvenes graduados.

3. *¿Cuáles fueron los orígenes de los programas de cooperación en materia de Educación entre España y Bulgaria? ¿Qué programas se desarrollan actualmente?*

La enseñanza del español en la escuela búlgara es relativamente nueva, ya que antes de los años noventa sólo se ofertaba en la universidad, concretamente a través del Departamento de Español en la Facultad de Filologías Clásicas y Modernas/Nuevas de la Universidad de Sofía, fundado en el año 1961. Los antecedentes de la implantación del español en niveles anteriores los situamos en el Instituto Francés de Sofía y de la ciudad de Stara Zagora. En 1991 fue creado el primer Instituto Bilingüe de español, "Miguel de Cervantes", en Sofía. Luego se abrieron secciones Bilingües en diferentes institutos no solo en Sofía sino en todo el país. En 2001 con la firma del Acuerdo entre los Ministerios de Educación de España y Bulgaria se dio nuevo impulso a ese proceso.

En la actualidad, la red de Secciones Bilingües de español está integrada por doce centros de gran prestigio y excelentes resultados académicos de sus estudiantes, evaluados año tras año en las olimpiadas escolares a nivel nacional y en los exámenes de Bachillerato.

4. *En este momento hay doce institutos que se acogen al Acuerdo sobre creación y funcionamiento de secciones bilingües con idioma español firmado por ambos países en 2001, ¿podría indicarnos en qué consiste dicha colaboración?*

Estos 12 institutos tienen mucho prestigio no solo a nivel regional sino también a nivel nacional por la calidad de la enseñanza. Los profesores de español, junto con sus colegas de las otras materias son excelentes profesionales y trabajan con mucha abnegación. Precisamente, los alumnos de las Secciones suelen

obtener los mejores resultados a nivel nacional en diversas disciplinas, no solamente en español.

Sin duda, otro aspecto clave del éxito y prestigio de este Programa es la incorporación de profesores españoles cuidadosamente seleccionados desde España, que imparten no solamente español como lengua extranjera sino también otras materias en español. Su presencia contribuye muy decisivamente tanto a elevar el nivel de competencia en la lengua extranjera como a enriquecer el propio ambiente escolar por su condición de hablantes nativos que aportan al mismo tiempo una visión internacional, siempre interesante para los alumnos.

Los profesores españoles contribuyen también a impulsar algunos de los Programas educativos de más arraigada tradición, como por ejemplo el Concurso nacional de teatro escolar y las olimpiadas lingüísticas.

5. *El 14 de febrero de 2012 se firma el Memorando de Entendimiento entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y el Ministerio de Educación, Juventud y Ciencia de Bulgaria para la puesta en marcha del programa **Europrof**. Como bien conoce, pues ha participado activamente en el diseño del proyecto para Bulgaria y en las negociaciones para su firma, Europrof es un programa cuyo objetivo es la formación en español de profesores búlgaros de otras lenguas extranjeras y de profesores de materias no lingüísticas con el fin de que, una vez que hayan terminado su formación, impartan lengua española o materias en español en los niveles de Enseñanza General. ¿Piensa que tendrá éxito Europrof en Bulgaria como lo ha tenido por ejemplo en Polonia? ¿Qué aportará Europrof a la difusión de la enseñanza del español?*

El Programa se implantó en el año 2014, fruto del Memorando entre ambos Ministerios y en el presente curso académico 2016-17 ya está ejerciendo en las aulas la primera promoción de profesores formados en este programa.

Si bien Bulgaria no se puede comparar con Polonia por tamaño, número de habitantes y docentes, el Programa tiene excelentes resultados en nuestro país porque nos ayuda a disminuir un poco el déficit de profesorado cualificado en español y a reciclarse algunos de aquellos docentes previamente formados en otras lenguas que desean ejercer también su profesión en español. Todo ello contribuye sin duda a afianzar nuestra labor de difusión de la lengua y cultura españolas en Bulgaria.

6. *Uno de los objetivos de la Comisión Europea es que los ciudadanos comunitarios sean competentes en dos lenguas europeas aparte de su lengua materna. En su opinión, ¿el apoyo institucional al aprendizaje de otras materias a través de una lengua extranjera, entre ellos el español, contribuiría a la consecución de ese objetivo?*

Bulgaria ha cumplido ampliamente desde hace mucho tiempo este objetivo ya que las dos lenguas extranjeras forman parte del currículo desde hace décadas.

El español lo que ha hecho es contribuir en gran medida a la consecución de este objetivo, bien como primera lengua de elección por parte de los alumnos (ocupa el cuarto lugar) o como segunda lengua, al haber conseguido mantener las cifras de escolarización pese a la crisis demográfica.

7. *¿Qué programas o medidas concretas se están llevando a cabo en Bulgaria encaminadas al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras AICLE/CLIL? ¿Podría citarnos algún ejemplo concreto de políticas educativas y/o buenas prácticas que fueran extensibles a otros países?*

El primer Instituto Bilingüe con secciones de alemán, francés e inglés que se creó en Bulgaria comenzó a funcionar en el año 1950. Desde entonces, el modelo, en principio para las lenguas de más tradición en Bulgaria, como el francés, el alemán, el ruso y el inglés, no ha parado de extenderse, sobre todo a partir del cambio de régimen político en los noventa con la incorporación de las Secciones de español e italiano. Nuestro modelo es un modelo peculiar basado en la introducción paulatina de materias curriculares en lengua extranjera a lo largo de la Secundaria después de haber superado un primer curso intensivo, que cuenta con dieciocho horas de formación en la lengua extranjera, y que tiene como objetivo construir una sólida base lingüística previa a la formación propiamente bilingüe a través de un currículo mixto AICLE. Hoy en día existen también tales secciones con curso intensivo de chino, japonés, coreano, entre otros.

En el año 2009 se celebró un seminario para la puesta en común de buenas prácticas en el desarrollo de currículos AICLE organizado conjuntamente por la Consejería de Educación, el Instituto Cervantes, el Instituto Goethe, el Instituto Francés y el propio Ministerio de Educación búlgaro. Nuestra intención es continuar en esta línea y poder celebrar una nueva edición en un futuro.

8. *Y, en cuanto a la formación de profesores en general y específicamente en AICLE/, ¿cuál sería, a su juicio, el perfil del “docente CLIL/AICLE”? ¿Qué recomendaciones podría darnos tanto para su implementación en el aula como para la formación de futuros profesores?*

Un especialista bien cualificado en la disciplina que enseña y por supuesto una competencia lingüística de al menos el nivel B2 del MCER o segunda especialidad universitaria en lenguas, de acuerdo con las especificaciones que al respecto dicta el Ministerio. Se da la circunstancia de que muchos de estos profesionales en la actualidad son antiguos alumnos de secciones bilingües. No podemos olvidar, igualmente, la atención a la formación continua, clave para poder mantener una óptima competencia lingüística y pedagógica.

9. *La nueva Ley de Educación en Bulgaria, que entró en vigor en agosto de este año, ¿cómo contempla el estudio de las lenguas extranjeras en primaria y*

*secundaria respecto a la ley anterior? ¿Introduce cambios importantes en los programas bilingües?*

Podemos concluir que la reforma educativa mantiene el mismo tratamiento hacia las lenguas extranjeras y los programas bilingües. Contempla la introducción de la lengua extranjera en primaria, a los ocho años y a los 14-15 se introduce la segunda. Sí es un cambio importante el hecho de que para poder cualificar como “Instituto bilingüe” (especializado en la enseñanza de lenguas extranjeras) se define ahora la condición, el impartir al menos tres materias del currículo en lengua extranjera por personal docente debidamente cualificado. En este punto, la implementación y el éxito de programas como *Europrof* ayuda en gran medida a muchos centros a conseguir mantener el estatus de “Instituto bilingüe”.

En definitiva, la nueva ley lo que hace es consolidar la ya de por sí larga y exitosa tradición de las escuelas bilingües en Bulgaria. No hay que olvidar que la enseñanza secundaria en este país se imparte en escuelas especializadas: lenguas, matemáticas, ciencias o humanidades y que aunque las lenguas extranjeras se ofertan en alguna medida en todas ellas, en las de “lenguas” o “bilingües” es donde adquieren su mayor protagonismo y donde se llevan a cabo los enfoques AICLE en la impartición del currículo.

10. *Dado el aumento de la media de edad del profesorado búlgaro de español o de materias impartidas en español, ¿no cree usted que se va a producir un déficit de personal docente a corto plazo? ¿Se están debatiendo o se ha considerado debatir medidas de incentivación de la profesión docente en Bulgaria para evitar ese posible déficit?*

Afecta a todos los docentes en general. La nueva ley crea condiciones para motivar más a los jóvenes hacia la profesión docente: becas, aumento de salarios, desarrollo y promoción profesional, incentivo de la antigüedad.

11. *¿Cuáles, a su juicio, son los aspectos en los que más se debería incidir o que habría que mejorar en el Convenio de colaboración en materia de Educación entre España y Bulgaria?*

La colaboración entre ambos países siempre ha sido muy fructífera a lo largo de los años. Habría que incidir en la formación de profesores para impartir currículos AICLE sin olvidar la formación continua de los profesores de español, por supuesto.

El viaje educativo de los alumnos de octavo, que se interrumpió por la crisis, creo que es un excelente incentivo para ellos que habría que intentar recuperar. Todo teniendo en cuenta que España es uno de los países que más atención ha dedicado al desarrollo de los acuerdos de cooperación bilateral y a pesar del período de dificultades económicas sigue contribuyendo a la formación de los profesores búlgaros con becas de verano en España.

Estamos trabajando en estos momentos por aunar los esfuerzos de todos los actores e instituciones relacionados con el hispanismo en Bulgaria al objeto de dar un mayor impulso si cabe a la formación, de calidad, de los profesores que imparten español y las materias no lingüísticas.

Damos aquí por concluida la entrevista. Agradezco muy sinceramente su colaboración y la felicito por el excelente trabajo, su compromiso y su dedicación a lo largo de los años en favor de la difusión de la lengua y la cultura españolas en Bulgaria.

Muchas gracias.

## La secuencia de la adquisición de los diferentes valores del artículo español por los aprendientes chinos.

**Xiuchuan Lu**  
**Profesora Asociada**  
**Fudan University**



*Xiuchuan Lu es doctora en Filosofía y Lingüística de la Universidad Autónoma de Madrid. Ahora trabaja como profesora asociada en la Universidad de Fudan (Fudan University), Shanghai, China. Ha enseñando español en la Universidad de Anhui (China) así como en el Máster de Traducción e Interpretación en Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá. Su principal campo de investigación es la adquisición del español por los aprendientes chinos.*

### **Resumen (español)**

En este artículo, tratamos de delimitar la secuencia de adquisición del artículo español por los aprendientes chinos. Comenzamos definiendo los diferentes artículos existentes en español y sus funciones. A continuación, establecemos, de forma contrastiva, los diferentes recursos que tiene el chino (lengua sin artículos) para cumplir las funciones propias de los artículos. Delimitamos, por tanto, los diferentes valores de los artículos españoles y sus equivalencias chinas. Tras ello, diseñamos una prueba para conocer el dominio de los aprendientes chinos de los diferentes valores del artículo español. Establecemos una hipótesis: que los aprendientes aprenderán primero los usos de los artículos que tienen un correlato más claro, mientras que aprenderán después los usos que no tienen correlato en chino o tienen un correlato poco complejo o multiformal. Tras analizar los resultados de la prueba, establecemos una secuencia de adquisición que refuerza nuestra hipótesis.

### **Abstract (English)**

In this article, we try to define the acquisition sequence of the Spanish article by Chinese learners. We begin defining the different values of the Spanish article and their functions. Then, we establish various ways that Chinese (a language without articles)

has to cover the functions that articles play. We use contrastive methodology in order to define the values of Spanish articles and their Chinese equivalences. In order to know the knowledge of Chinese learners on Spanish articles, we delineate a test that we presented to Chinese students of Spanish as a Second Language. Our hypothesis was that Chinese learners learn first uses of articles that have a clear correlate in their language. After analyzing our results, we conclude an acquisition sequence that supports our hypothesis.

### **Palabras clave**

Español L2, Interferencias, Errores, Adquisición de la Lengua, Artículo, Secuencia de aprendizaje, aprendientes chinos.

### **Keywords**

Spanish as Second Language, Interferences, Errors, Language Acquisition, Spanish Article Acquisition Sequence, Chinese learners.

## **Artículo**

### **1. Introducción**

La adquisición del artículo español constituye una dificultad y un reto enormes para los aprendientes chinos que estudian el español como lengua extranjera. Esto no solo se debe a su compleja caracterización semántica y a sus diversos valores, sino también a la ausencia del sistema del artículo en su lengua materna. Sin embargo, hemos observado que los estudiantes chinos muestran errores recurrentes, y un orden particular en la secuencia de adquisición de los diferentes valores y usos del artículo español. Para intentar desvelar con detalle dicho orden de adquisición, y conocer la influencia efectuada por la lengua materna en el proceso de aprendizaje, hemos planteado hacer una serie de experimentos con estudiantes de español de diferentes niveles. En nuestro trabajo, dividiremos el sistema del artículo español en cuatro grupos: el artículo definido, el indefinido, el neutro *lo*<sup>1</sup> y el artículo cero  $\emptyset$ . Cada uno posee sus propios valores y funciones, que se emplean en distintos contextos. A través del análisis de los datos recopilados, exploraremos en detalle los siguientes aspectos:

a. ¿Cuál es el porcentaje de acierto de uso del artículo español entre estudiantes chinos de nivel inicial, intermedio y avanzado respectivamente?

b. ¿Cuál es el prototipo de errores de los estudiantes de niveles diferentes en cuanto a su uso del artículo? ¿Por qué los estudiantes de cierto nivel cometen ciertos errores específicos? ¿Dichos errores tiene relación con la transferencia lingüística de su lengua materna?

---

<sup>1</sup> En Leonetti (1999: 830) se establece que el neutro *lo* puede emplearse para denotar “propiedades, cantidades y grados al combinarse precisamente con adjetivos y adverbios”, por eso en el presente estudio lo consideramos como uno de los usos del artículo español.

c. ¿Cuál es la secuencia de adquisición de los diferentes valores del artículo español por los aprendientes chinos? ¿Cuáles son las motivaciones o causas de dicha secuencia?

## 2. Experimento

Sabemos que el artículo del español tiene distintos valores y que puede contar con usos y funciones diferentes según el contexto. Estos diferentes valores se expresan en chino empleando elementos lingüísticos diferentes al artículo. Por ello, delimitaremos en primer lugar las formas en chino correspondientes a los diferentes tipos del artículo español, y luego analizaremos de dónde vienen los errores de los estudiantes según los datos recogidos en base a análisis contrastivos concretos. Usaremos criterios traductológicos en nuestro análisis contrastivo.

El artículo indefinido expresa ciertas propiedades indefinidas, pero también genericidad. Se usa asimismo en expresiones evaluativas o enfáticas, etc.. Para expresar el significado del numeral singular y el concepto de indefinitud, se emplean en chino las siguientes expresiones:

A. La expresión *yī* + *clasificador*.

En la mayoría de los casos, la traducción del artículo indefinido español en chino sería el numeral singular *yī*. Sobre todo, en el caso de la expresión de singularización, combinado con diferentes clasificadores<sup>2</sup> según distintos sustantivos. Por ejemplo:

(1). a. *Juan me regaló un libro.*

b. *Hú ān song le wǒ yī běn shū.*

Juan regalar partícula de aspecto perfectivo mi uno Clasificador libro

(2). a. *Un hombre tiene dos ojos.*

b. *Yī gè rén yǒu liǎng zhī yǎnjīng.*

Uno Cl persona tener dos Cl ojo

Vemos que en el ejemplo (1a), el artículo indefinido *un* expresa el número y la indefinitud del sustantivo *libro*; mientras que en el ejemplo (2a) expresa el número singular y una posible interpretación genérica. La estructura *yi* + *Cl* + *N* se emplea, por tanto, para expresar los valores del artículo indefinido.

B. El nombre escueto.

A veces no empleamos ningún determinante para traducir el artículo indefinido, especialmente en el caso de la interpretación genérica. Por ejemplo:

(3). *Rén yǒu liǎng zhī yǎnjīng.*

Ser humano tener dos Cl ojo

“Un ser humano tiene dos ojos.”

---

<sup>2</sup> En chino, los diferentes sustantivos llevan diferentes clasificadores de acuerdo con el significado del sustantivo. Generalmente, la selección del clasificador depende mucho de la forma y las propiedades semánticas de los nombres

En el ejemplo (3), la palabra *rén* sin ningún determinante antepuesto tiene la interpretación genérica. Eso quiere decir que además de la estructura  $yī + Cl + N$ , el nombre escueto en chino también desempeña a veces la función del artículo indefinido.

En cuanto a los valores del artículo definido en español, proponemos que existen las siguientes formas correspondientes o parecidas en chino:

#### A. Los demostrativos *zhè* y *nà*

Los demostrativos chinos *zhè* (*este/a*) y *nà* (*aquel/lla*) son una de las formas más comunes para desempeñar el papel del artículo definido en español, puesto que su función principal es el valor definido y el señalamiento deíctico, sea espacial o temporal. Por ejemplo:

(4). a. *La camisa roja es muy bonita.*<sup>3</sup>

b. *Nà jiàn hóngsè de \_\_\_\_\_ chènshān hěn piàoliang.*  
aquel Cl rojo partícula de modificación camisa muy bonito  
“La/Aquella camisa roja es muy bonita.”

Aunque la propiedad semántica precisa del demostrativo chino *nà* se expresa mediante el demostrativo español *aquel/lla*, el artículo definido en este caso también se puede usar como equivalencia al traducirlo.

#### B. El nombre escueto

En chino, en contextos o discursos muy determinados o precisos, también podemos emplear el nombre escueto sin ningún determinante para el uso anafórico o endofórico. Por ejemplo:

(5). a. *Encontré una casa de marineros: la puerta abierta, la mesa puesta después de la contraseña y los abrazos.* (Díaz, Neruda)<sup>4</sup>

b. *Wǒ zhǎodào le \_\_\_\_\_ yī gè shuǐshǒu*  
*de fángzi: mén kāi zhe*<sup>5</sup> ...  
yo encontrar partícula del aspecto perfectivo uno Cl marinero  
partícula posesiva casa puerta abierto partícula auxiliar de estado en tiempo  
presente continuo

El artículo *la* en el ejemplo (5a) tiene una función anafórica, puesto que señala un objeto determinado (puerta) de la casa mencionado antes. A diferencia del SN con determinante del español, en chino no empleamos ningún elemento delante del nombre *mén* (*puerta*). Aun así, podemos obtener el valor anafórico del nombre escueto ya que se presenta en un contexto determinado y preciso que sería “la puerta de la casa de marineros”.

Otros casos en los que se puede utilizar el nombre escueto para que funcione como

<sup>3</sup> Supongamos que no es un contexto genérico sino definido.

<sup>4</sup> Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1047).

<sup>5</sup> Todas las traducciones en chino de los ejemplos citados de los trabajos investigadores en español o de las obras literarias hispánicas son versiones hechas por Xiuchuan Lu..

el artículo definido tienen que ver con el valor genérico. Por ejemplo:

(6). a. La(s) cabra(s) come(n) hierba.

b. Yáng chī cǎo.

cabra comer hierba

Según Gao (2004), el nombre escueto es la forma más básica y más común entre las expresiones genéricas en chino, puesto que resulta posible admitir la lectura genérica cuando ocupe cualquier posición que permita emplear los grupos nominales. Es decir, el nombre escueto, entre otras formas, se comporta con la mayor libertad al recibir la interpretación genérica.

Tampoco podemos ignorar el caso del artículo definido combinado con el nombre propio en español, en el cual utilizamos el nombre escueto en chino también. Vemos los siguientes ejemplos:

(7). a. La Unión Europea aprueba el envío de armas a Iraq.

b. Ōuméng tóngyì xiàng Yīlākè pàiqiǎn wǔqì.

UE aprobar a Iraq enviar arma

Desde la traducción (7b), observamos que delante de los nombres propios, no se usa ningún determinante en chino. Esta diferencia entre chino y español puede provocar que los estudiantes cometan errores en este caso.

En cuanto al neutro *lo*, generalmente se combina con adjetivos o adverbios o con las estructuras de propiedades adjetivales con el fin de sustantivar estos elementos expresando conceptos abstractos o valores enfáticos. En Leonetti (1999: 830) se establece que el neutro *lo* puede emplearse para denotar “propiedades, cantidades y grados al combinarse precisamente con adjetivos y adverbios”. Las tres denotaciones distinguidas por Bosque y Moreno (1989) son: el *lo* individuativo o referencial; el *lo* cualitativo; y el *lo* cuantitativo. En cuanto a sus formas correspondientes en chino, veamos siguientes ejemplos y análisis:

(8). a. Lo blanco

b. Báisè de (dōngxī) .

blanco partícula de modificación (cosa)

En el ejemplo (8a), *lo blanco* denota la entidad o el conjunto de entidades de color blanco, así que en cuanto a su traducción en chino, empleamos la partícula de modificación *de* puesta detrás del adjetivo con la omisión del sustantivo nuclear *dōngxī* (*cosa*), que puede referirse a cualquier entidad. Es decir, en el caso del *lo* individuativo y referencial, podemos utilizar la estructura de *Adj/Adv + de* para tener una interpretación correspondiente.

Los otros dos usos de *lo* - cualitativo y cuantitativo los podemos tomar como el *lo* enfático, que funciona para expresar un grado máximo. Vemos un ejemplo en español y su traducción en chino:

(9). a. ¡Lo fuertes que eran!<sup>6</sup>

b. Tāmen zhēn/fēicháng qiángzhuàng!

Ellos verdaderamente/bastante fuerte

Los ejemplos (9a) y (9b) nos indican que el valor enfático del artículo neutro *lo* en español se expresa por la modificación de un adverbio de grado en chino o por oraciones exclamativas. En este caso, empleamos el *zhēn* (*verdaderamente*) o el *fēicháng* (*bastante*) para enfatizar el grado del adjetivo *qiángzhuàng* (*fuerte*).

La forma equivalente en chino al nombre escueto español la analizamos con datos recogidos y ejemplos concretos más adelante. Además de estas formas correspondientes aparecidas con más frecuencia, no hay que olvidar que existen algunas formas más que discutiremos después.

En nuestro experimento había 61 aprendientes chinos que estudiaban el español como su lengua extranjera, entre los cuales, 21 estudiantes eran de nivel inicial, 22 de nivel intermedio y 18 de nivel avanzado<sup>7</sup>. Sus bio-datos se encuentran en la siguiente tabla:

	Competencia lingüística del español	Número de participantes	Rango etario
L1 chino	Inicial	21	17-19 (promedio = 18)
L1 chino	Intermedio	22	20-22 (promedio = 21)
L1 chino	Avanzado	18	21-31 (promedio = 23)

Tabla 1. Bio-datos de los participantes

Invitamos a todos nuestros participantes a tomar la prueba de nivel de español en el Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes con el fin de comprobar su nivel de español. El resultado señala que todos ellos cumplen el requisito de nuestro experimento.

Nuestra tarea consiste en una prueba de 47 oraciones. Casi todas estas oraciones las extraemos de la RAE (2009). Cada oración tiene uno o varios huecos que hay que rellenar con el artículo adecuado, el neutro *lo* y el artículo cero  $\emptyset$  incluidos. Las 47 oraciones casi cubren todos sus valores. Entre las 47 preguntas, 19 de ellas presentan los distintos valores del artículo definido de español, tales como el uso anafórico directo (pregunta 40, 46)<sup>8</sup>, el uso anafórico asociativo (pregunta 1, 13, 26, 28), el uso posesivo

<sup>6</sup> Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1074).

<sup>7</sup> Todos los estudiantes de nivel inicial e intermedio son de la Facultad de Español de la Universidad de Anhui, en concreto, del primer y tercer curso respectivamente. 12 estudiantes del nivel avanzado vienen del cuarto curso de esta universidad, y los 6 restantes son estudiantes chinos que están cursando programas de máster o doctorado relacionados con la lengua española en Madrid

<sup>8</sup> Véase el Anexo.

(pregunta 2, 15, 29, 38), el uso genérico (pregunta 4, 24, 37), el uso de unicidad basado en conocimientos compartidos (pregunta 10), el uso deíctico (pregunta 11, 30), el uso endofórico (pregunta 12, 25, 39); 12 de ellos examinan los distintos valores del artículo indefinido, tales como el uso de anáfora y primera mención (pregunta 7, 19), el uso numeral (pregunta 8), el uso en modismos (pregunta 14), el uso evaluativo o enfático (pregunta 20, 33, 42), el uso genérico (pregunta 21, 34, 43), el uso de cuantificación aproximada en forma plural (pregunta 36), el uso de anáfora asociativa (pregunta 41); 8 de ellos cuentan con los valores del artículo neutro *lo*, tales como el uso referencial o individual (pregunta 5, 17, 31), el uso *lo* en contexto anafórico (pregunta 6, 23, 27), el uso cuantificativo o enfático (pregunta 18, 32); y por último, 8 de ellos expresan los valores del artículo cero  $\emptyset$ , tales como el uso en oración atributiva (pregunta 3), el uso en el caso de la incorporación del núcleo nominal al verbal (pregunta 9), el uso en oraciones copulativas (pregunta 47), el uso en los sintagmas preposicionales (pregunta 16, 45), el uso en fraseologías (pregunta 22), el uso en las estructuras informativas marcadas (pregunta 35), el uso en el caso de verbos designativos (pregunta 44).

La prueba la realizamos en un aula de la Universidad de Anhui durante 40 minutos bajo un ambiente formal (organizamos la prueba para los 6 estudiantes de nivel avanzado que están cursando su estudio en Madrid en un aula de la Universidad Autónoma de Madrid). Antes de empezar la prueba, ofrecemos instrucciones necesarias a los participantes en su lengua materna - el chino mandarín - para que conozcan mejor qué tendrán que hacer y el objetivo del experimento. También les permitimos consultar el diccionario en el caso de encontrarse con palabras desconocidas. Después de terminar la prueba, invitamos a 9 estudiantes, 3 de cada grupo, a tener una conversación breve con el fin de conocer sus ideas sobre la prueba y sobre sus motivos de la propia respuesta.

A continuación, analizaremos los datos recogidos con figuras y tablas. Estudiaremos los errores típicos de participantes de diferentes niveles para conseguir una secuencia de la adquisición de los diferentes valores del artículo español por los aprendientes chinos.

Mostramos el índice de la exactitud de la selección del artículo por los estudiantes chinos de diferentes niveles en la siguiente tabla:

	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Índice de exactitud	52,95%	60,87%	67,21%

Tabla 2. Datos del índice de exactitud de la selección del artículo

Según los datos de la tabla de arriba, vemos que a medida que mejora su nivel de español, los aprendientes chinos gradualmente cometen menos errores en cuanto a la selección del artículo adecuado.

A pesar de ello, podemos ver que incluso los estudiantes del nivel avanzado, siguen teniendo un alto índice de errores - del 32,79% - así como los estudiantes del nivel inicial e intermedio. Esto confirma que la selección del artículo adecuado en ciertos contextos constituye una gran dificultad para los estudiantes chinos.

Veremos ahora cuáles son los errores prototípicos de los estudiantes de cada nivel. En el apartado anterior, hemos analizado todas las preguntas de la prueba dividiéndolas en varios grupos según sus distintos tipos de valores y funciones. Presentamos los datos recogidos con las siguientes tablas y figuras:

	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Anáfora directa	19,05%	15,91%	0,00%
Anáfora asociativa	21,43%	36,37%	29,17%
Posesión	28,03%	36,36%	16,67%
Genericidad	15,87%	3,03%	5,56%
Unicidad	57,14%	0,00%	0,00%
Deicticidad	30,96%	18,19%	25,00%
Endófora	50,80%	53,03%	38,89%

Tabla 3. Índice de errores de los distintos usos del artículo definido

	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Anáfora y primera mención	71,43%	34,09%	25,00%
Uso numeral	0,00%	0,00%	0,00%
Uso en modismo	76,19%	77,27%	58,33%
Uso evaluativo o enfático	65,08%	50,00%	61,11%
Genericidad	61,90%	68,18%	52,78%
Cuantificación aproximada	16,67%	68,18%	75,00%
Anáfora asociativa	0,00%	50,00%	91,67%

Tabla 4. Índice de errores de los distintos usos del artículo indefinido

	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Uso referencial o individual	63,49%	31,82%	19,44%
Uso en contexto anafórico	60,32%	27,27%	38,89%
Uso cuantificativo o enfático	88,10%	63,64%	37,50%

Tabla 5. Índice de errores de los distintos usos del artículo neutro *lo*

	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Uso en oración atributiva	9,52%	22,73%	0,00%
Incorporación del núcleo nominal al verbal	35,72%	20,46%	29,17%
Uso en SSPP	71,43%	50,00%	16,67%
Uso en fraseología	80,95%	90,91%	83,33%
Uso en estructuras informativas marcadas	71,43%	90,91%	83,33%
Uso con verbos designativos	71,43%	59,09%	50,00%

Tabla 6. Índice de errores de los distintos usos del artículo cero  $\emptyset$

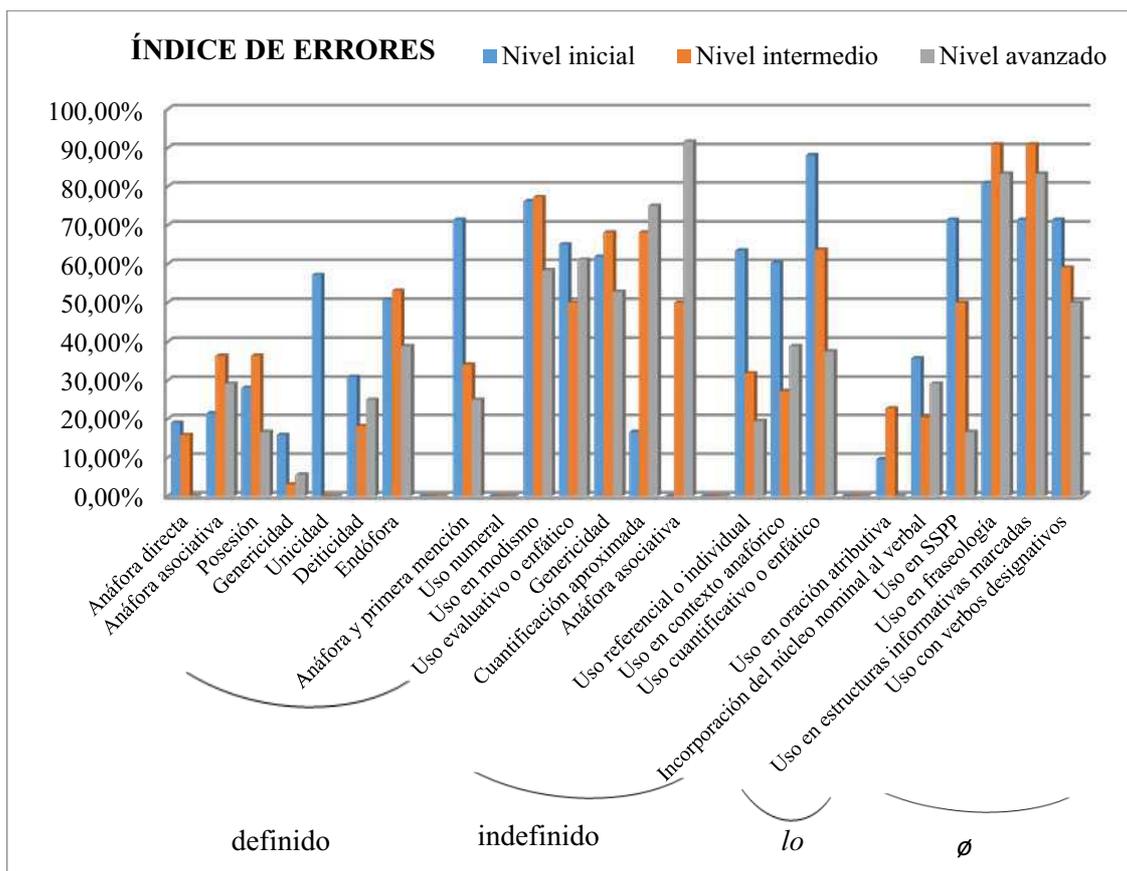


Figura 1. Índice de errores de todos los usos del artículo español por los aprendientes chinos de diferentes niveles

Según las tablas y figura de arriba, podemos sacar las siguientes conclusiones:

a. Generalmente, los aprendientes chinos del nivel inicial se comportan mejor al seleccionar el artículo definido e indefinido que el neutro *lo* y el cero, con un promedio del índice de errores del 36,76%, comparado con el 70,64% del artículo neutro *lo*, y el 56,75% del artículo cero  $\emptyset$ . Igual que los estudiantes de nivel inicial, los participantes de nivel intermedio también se comportan mejor al seleccionar el artículo definido, con un promedio de índice de errores del 23,27%. El mismo índice para la selección del artículo indefinido, el neutro y el cero es del 49,67%, del 40,91%, y del 55,68%. Se puede ver que, el índice de errores del uso del artículo indefinido ha experimentado una pequeña subida. En cuanto a los aprendientes de nivel avanzado, el índice de errores del uso del artículo definido, del artículo indefinido, del neutro *lo* y del artículo cero  $\emptyset$  es respectivamente del 16,47%, del 51,98%, del 31,94% y del 48,75%. Se puede ver que, a medida que mejoran su nivel, los estudiantes cometen menos errores en general. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el índice de errores del uso del artículo indefinido sube un poco a pesar de esa mejora de nivel. Ahora bien, ¿por qué los aprendientes del nivel avanzado tienen más problemas en el uso del artículo indefinido que los del nivel inicial? Esto lo discutiremos en apartados posteriores.

b. Las dificultades más grandes para los aprendientes del nivel inicial consisten en el uso cuantificativo o enfático del artículo neutro *lo*, el uso de enunciados fraseológicos

del artículo cero  $\emptyset$ , y el uso en modismos del artículo indefinido. Los aprendientes de nivel intermedio encuentran la mayor dificultad en el uso del artículo cero  $\emptyset$  en fraseología y en estructuras informativas marcadas; y también en el uso del artículo indefinido en modismos. Estos errores coinciden más o menos con los problemas que tienen los aprendientes iniciales. El uso de la anáfora asociativa del artículo indefinido y el uso del artículo cero en fraseología y estructuras informativas marcadas sigue suponiendo una gran dificultad para los estudiantes del nivel avanzado, con índices de errores del 91,67%, el 83,33%, y el 83,33% respectivamente. Esto quiere decir que, para los estudiantes chinos, estos usos del artículo suponen un gran obstáculo en el proceso de su aprendizaje.

c. Los aprendientes iniciales apenas tienen problemas con el uso de anáfora asociativa del artículo indefinido, el uso en la oración atributiva del artículo cero  $\emptyset$  y el uso genérico del artículo definido. Para los aprendientes de nivel intermedio, el uso de la unicidad del artículo definido, el uso numeral del artículo indefinido y el uso genérico del artículo definido no constituyen dificultades importantes. El índice de errores en los dos primeros casos baja incluso al 0%, lo que quiere decir que los aprendientes del nivel intermedio conocen bien dichos usos. Los estudiantes de nivel avanzado, aparte de los casos de uso de unicidad del artículo definido y del uso numeral del artículo indefinido, no cometen ningún error en el uso de la anáfora directa del artículo definido y en el uso del artículo cero en oraciones atributivas.

d. En comparación con los estudiantes de nivel inicial, los de nivel intermedio tienen un mayor progreso en el uso de unicidad del artículo definido, el uso anafórico y de primera mención del artículo indefinido y el uso en contextos anafóricos del neutro *lo*, con la respectiva bajada de índice de errores del 57,14%, del 37,34% y del 33,05%. Comparados con los estudiantes de nivel intermedio, los mayores progresos de los de nivel avanzado se reflejan en el uso del artículo cero en los sintagmas preposicionales, el uso cuantificativo o enfático del neutro *lo* y el uso del artículo cero en oraciones atributivas, con la respectiva bajada del índice de errores del 33,33%, del 26,14% y del 22,73%. Pero si comparamos con el porcentaje que se da entre los estudiantes de nivel avanzado e inicial, descubrimos que las bajadas más notables se sitúan en el uso de unicidad del artículo definido, el uso del artículo cero en los sintagmas preposicionales y el uso cuantificativo o enfático del neutro *lo*, que se reducen un 57,14%, un 54,76% y un 50,6% respectivamente.

d. Aunque, en general, los aprendientes del nivel avanzado cometen menos errores que los del nivel inicial, también hay que destacar algunos fenómenos interesantes: en cuanto al uso de cuantificación aproximada y el uso de anáfora asociativa del artículo indefinido. El índice de errores, en vez de bajar, sube mucho a medida que mejora el nivel del español de los aprendientes chinos; la causa de ello también la analizaremos en los siguientes apartados.

Con el fin de aclarar la secuencia de la adquisición de los diferentes valores y usos del artículo español por los aprendientes chinos, debemos analizar en detalle los datos recogidos presentados en las tablas y figuras de arriba.

En primer lugar, es fácil ver que el índice de error más bajo para los aprendientes del nivel inicial pueda suponer una adquisición primera y un dominio rápido de los usos correspondientes. Según los datos de la Figura 1, los aprendientes, a pesar de su nivel limitado, no cometen ningún error en el uso numeral del artículo indefinido y en el uso de anáfora asociativa. También hay que destacar que estos principiantes aciertan de forma mayoritaria al seleccionar el artículo adecuado (el artículo cero) en oraciones atributivas, en el uso genérico del artículo definido y en el uso de cuantificación aproximada del artículo indefinido en su forma plural. Basándonos en los datos, obtenemos el siguiente gráfico de líneas:

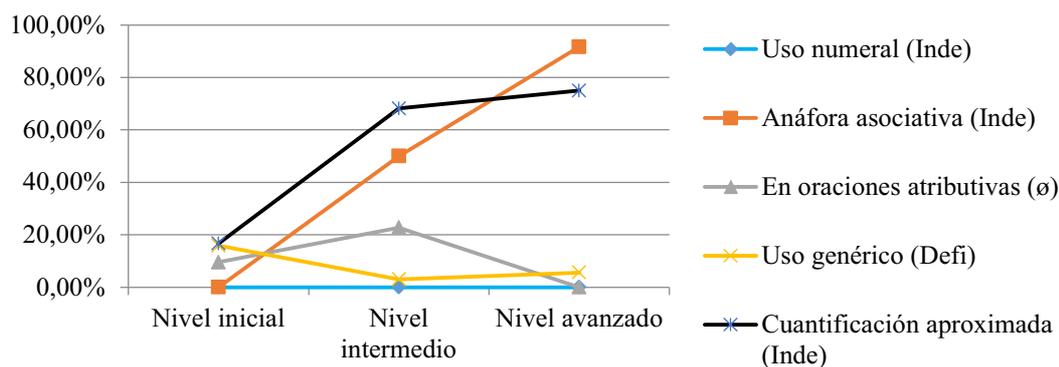


Gráfico de líneas 1. Tendencia de la adquisición de cinco usos del artículo español por los aprendientes chinos

El gráfico de líneas 1 nos ofrece la tendencia de la adquisición de los cinco usos del artículo español mencionados arriba. Notamos que la línea azul que presenta la adquisición del uso numeral del artículo indefinido se mantiene horizontal, sin ningún cambio. Eso quiere decir que, desde el comienzo del estudio, usan perfectamente el artículo indefinido que expresan mediante el numeral singular chino. El fundamento de dicho comportamiento de los estudiantes se sitúa en la equivalencia del valor numeral entre el artículo indefinido en español y el numeral *yī* en chino, como se presenta en los siguientes ejemplos:

(10). a. *Tengo un hijo y dos hijas.*

b. *Wǒ yǒu yī gè érzi hé liǎng gè nǚ'ér.*  
yo tener uno Cl hijo y dos Cl hija  
“Tengo un hijo y dos hijas.”

El uso numeral de *un* en (10a) se corresponde completamente con la función del numeral *yī* en (10b), por lo que los estudiantes no tienen problemas al seleccionar el artículo adecuado en dicha situación.

Por otra parte, si la línea por lo general muestra una inclinación descendente, significa que los aprendientes chinos, con la mejora de su nivel de la lengua española, dominan gradualmente el uso o valor correspondiente. En el gráfico 1, encontramos que la línea verde y la morada, considerando el proceso entero, tienen una tendencia a la baja, pese a que la verde tiene una pequeña subida en el medio, la cual representa la pequeña fluctuación por los aprendientes de nivel intermedio. Básicamente no afecta a

la tendencia entera de la línea debido a que esta fluctuación es muy pequeña. Así que podemos decir que el uso genérico del artículo definido y el uso del artículo cero en oraciones atributivas también la adquieren sin mucha dificultad los aprendientes chinos. Los estudiantes entrevistados tras la prueba no consideran estos dos valores como una cuestión muy difícil.

Además de estos dos aspectos, no podemos ignorar las dos líneas restantes - la línea negra (la expresión de cuantificación aproximada) y la roja (el uso de anáfora asociativa)-. Al contrario de lo que esperábamos, muestran una tendencia al alza, lo que significa que, cuanto más alto sea el nivel del español de los estudiantes, más errores cometen en ese uso. ¿Por qué ocurre este fenómeno que en principio es anormal? Encontramos aquí los dos ejemplos en la prueba que presenta estos dos valores:

(11). *Eunice se mordía una uña viendo fascinada el espectáculo.* (Obando, *Paraíso*)<sup>9</sup>

(12). *Ha gastado unas tres mil pesetas.*

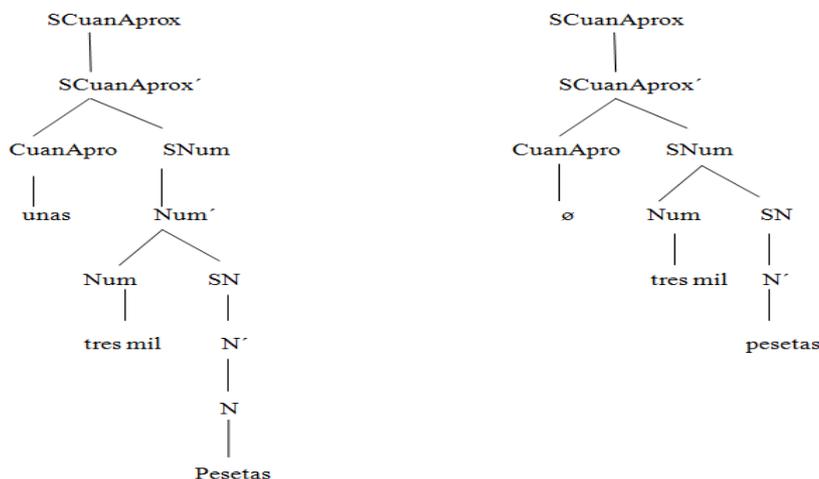
El ejemplo (11) lo extraemos de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1051). En ella, se explica que en dicho tipo de textos se elige el artículo indeterminado, puesto que el determinado forzaría indebidamente la unicidad de los referentes. La RAE (2009: 1051) propone: “En general, los grupos nominales que resultan naturales contruidos con artículo indeterminado singular en estas construcciones son aquellos cuyo plural con artículo determinado admite la interpretación de un solo componente de alguna entidad mayor”. Esto quiere decir que si empleamos el artículo definido plural en la oración (*las uñas*), el grupo nominal se refiere al conjunto de las uñas. Además si utilizamos el artículo definido singular (*la uña*), puede tener la interpretación de que trata de una uña determinada posiblemente mencionada en contextos anteriores. Como este ejemplo en la prueba aparece sin contextos, los estudiantes de nivel superior quizás tendrán sus propias suposiciones al rellenar el hueco del artículo. Una estudiante del nivel avanzado confirma esta idea en la entrevista diciendo que ha propuesto ella misma un contexto en el que la uña ya está determinada.

El ejemplo (12) ilustra la cuantificación aproximada del artículo indefinido en su forma plural. En efecto, no trata de un uso muy difícil de entender y dominar para los estudiantes chinos ya que son conocimientos muy básicos y fundamentales. Si es así, ¿por qué los aprendientes de nivel avanzado cometen tantos “errores”? Echamos un vistazo más a la oración *Ha gastado **unas tres mil pesetas***, y descubrimos que, sin el artículo indefinido, la oración sigue siendo gramatical: *Ha gastado tres mil pesetas*. Pero en este segundo caso sin artículo indefinido, la cuantificación puede dejar de ser aproximada, sino definitiva. Es decir, tiene la posible interpretación de “ha gastado justo tres mil pesetas”. Sin embargo, notamos que el sintagma *tres mil pesetas* sin determinante puesto delante también contiene el sentido interno de cuantificación aproximada. Esto se debe a que dicho tipo de sintagma numeral con numerales

---

<sup>9</sup> Ejemplo extraído de la RAE (2011: 1051).

indefinidos, según nuestros conocimientos comunes, semánticamente puede significar una cantidad aproximada a la cifra que expresa. Si lo analizamos desde el punto de vista sintáctico, podemos tomar este tipo de sintagma numeral como un Sintagma de Cuantificación Aproximada (SCuanAprox) con el núcleo elíptico. Hacemos una comparación entre las dos formas con y sin el artículo indefinido para expresar la cuantificación aproximada usando el esquema arbóreo.



Esquema 1 (a.)

(b.)

El esquema (1a) muestra la estructura del sintagma determinante *unas tres mil pesetas* con el artículo indefinido en forma plural como el núcleo, mientras que el esquema (1b) nos presenta la expresión de cuantificación aproximada con numerales indefinidos sin determinante contando con un núcleo elíptico.

Es decir, la omisión de *unas* en el ejemplo (12) también se acepta. Es posible que el alto índice de errores de los aprendientes de nivel avanzado en este uso en realidad no sea un verdadero error, sino que represente parte de su entendimiento y dominio de los usos y valores más profundos del artículo español. Los cinco usos y valores mencionados arriba en el gráfico de líneas 1 corresponden al comienzo de la adquisición de todos los valores del artículo español por los aprendientes chinos.

Nos fijaremos ahora en el índice de errores de todos los usos por los aprendientes del nivel avanzado. Nos damos cuenta de que hay 6 usos en los que, incluso los aprendientes de nivel superior, siguen presentando un índice de errores más alto del 50%: el uso del artículo cero en fraseología (83,33%) y en estructuras informativas marcadas (83,33%), el uso evaluativo o enfático del artículo indefinido (61,11%), el uso en modismos del artículo indefinido (58,33%), el uso genérico del artículo indefinido (52,78%), el uso del artículo cero con verbos designativos (50%). Un índice de error alto supone una gran dificultad en dominar dichos valores. Representamos estos seis usos en el siguiente gráfico de líneas:

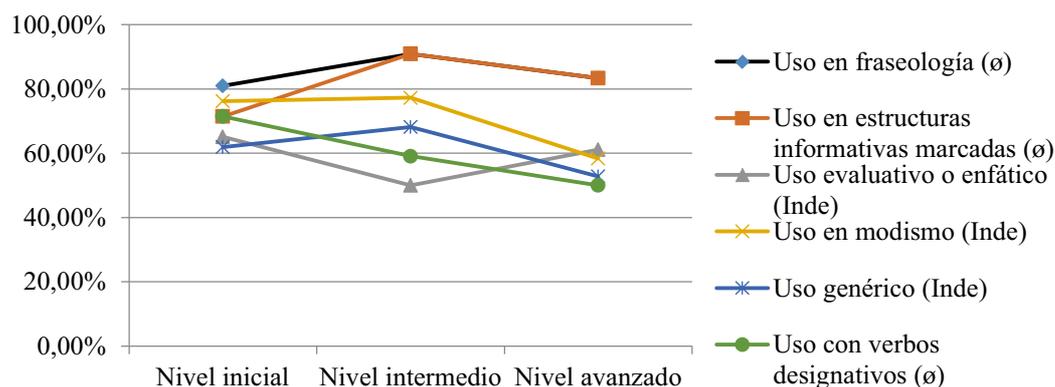


Gráfico de líneas 2. Tendencia de la adquisición de seis usos del artículo español por los aprendientes chinos

En el gráfico de líneas 2, vemos que todos los estudiantes chinos muestran un porcentaje de errores más alto del 50% en cuanto al uso de estos seis valores mencionados. Entre ellos, la línea naranja, que representa el uso del artículo cero con verbos designativos tiene una tendencia descendente. Esto significa que los estudiantes de nivel avanzado, a pesar de sus conocimientos limitados en cuanto al uso del artículo cero con verbos designativos, lo dominan relativamente mejor que los aprendientes de nivel inicial. Si nos fijamos en las pruebas hechas por ellos, nos damos cuenta de que muchos usan excesivamente el artículo definido en este caso. La causa de este posible error estriba la similitud entre la estructura de *sujeto + V + complemento directo + complemento indirecto* y la estructura de *sujeto + V + complemento directo + complemento predicativo*. Específicamente, en oraciones como *El profesor nombró a Juan **o** presidente de la clase* con verbo designativo *nombrar*, los aprendientes chinos posiblemente no sean conscientes de que el complemento predicativo *presidente* forme parte de la predicación *nombrar* y, como consecuencia de esto, cometen errores.

Ahora analizaremos las líneas morada, azul y verde. Observamos que las tres presentan un gráfico de líneas con el punto final más bajo que el punto del principio, y con un giro en el medio de la línea. Esto quiere decir que en general los aprendientes chinos de nivel avanzado se comportan un poco mejor que los aprendientes iniciales al seleccionar el artículo adecuado en el uso del indefinido en modismos, en caso genérico y en valor evaluativo y enfático. Sin embargo, los estudiantes de nivel intermedio, con respecto a dichos usos, o bien cometen más errores que los estudiantes de los restantes niveles (línea morada y línea azul), o bien muestran el mejor dominio entre todos los aprendientes (línea verde).

El índice de errores del uso del artículo indefinido en modismos representado por la línea morada nos sugiere que, al aumentar su conocimiento de la lengua española, los estudiantes chinos muestran una mayor tendencia a usar correctamente el artículo. El alto índice de errores por los estudiantes de nivel inicial e intermedio está motivado porque todavía no conocen bien los modismos en español.

En lo que respecta a la línea azul que muestra el uso genérico del artículo indefinido, nos resulta muy interesante que los estudiantes de nivel inicial cometan

menos errores que los estudiantes de nivel intermedio, con un porcentaje de errores del 61,90% y del 68,18%. ¿Por qué los estudiantes que acaban de empezar a estudiar el español dominan este valor un poco mejor que los que ya llevan dos o tres años aprendiendo el idioma? Vemos un ejemplo de la prueba en español y su traducción en chino:

(13). a. *Un libro siempre ayuda a pasar una tarde.*

b. *Yī běn shū zǒng (néng) bāngzhù wǒmen dùguò yī gè xiàwǔ.*

uno CI libro siempre (poder) ayudar (nosotros) pasar uno CI tarde

“Un libro siempre puede ayudarnos a pasar una tarde.”

Vemos que la traducción en chino del ejemplo (13a) con el uso genérico del artículo indefinido tiene su forma correspondiente con el numeral *yī*. Es decir, en chino, el numeral *yī*, cuyos rasgos siempre se transfieren a la adquisición del artículo indefinido en su estado inicial, puede tener interpretación genérica también. En consecuencia, existe un número limitado de estudiantes de nivel inicial que pueden seguramente seleccionar correctamente el artículo indefinido en este caso. Sin embargo, a medida que acrecientan sus conocimientos lingüísticos, los estudiantes saben que existen otras formas para expresar la genericidad, como el artículo definido, y posiblemente confundirán los valores o usos parecidos. Esta es nuestra hipótesis explicativa.

Si prestamos atención a la línea verde, resulta curioso comprobar que los estudiantes de nivel intermedio presentan el índice de error más bajo entre todos los estudiantes, en lo que se refiere al uso evaluativo o enfático del artículo indefinido. Es fácil entender que los aprendientes del nivel inicial cometen muchos errores, un 65,08%, ya que el valor evaluativo y enfático no es una de las funciones básicas del artículo indefinido. Un estudiante de nivel inicial en la entrevista realizada posteriormente de la prueba confirma nuestra idea al afirmar que no ha entendido lo que se quiere examinar en las oraciones 20, 33 y 42 de la prueba<sup>10</sup>, especialmente, la oración 20 - *Bien se dice, señor cura, que es usted todo **un** santo*. En este caso, el artículo indefinido combinado con el cuantificador *todo* enfatiza las características del prototipo correspondiente del nombre *santo*. Hay que admitir que este uso constituye una gran dificultad para los aprendientes chinos de todos los niveles. Entonces, cabe preguntarnos por qué los estudiantes de nivel intermedio cometen relativamente menos errores con respecto a este uso. Lo atribuimos a la comparación entre su lengua materna y la meta. Veamos el siguiente ejemplo:

(14). a. *Fue un error lamentable.*

b. *(Nà) shì yī gè yǐhàn de cuòwù.*

(Eso) ser uno CI lamentable partícula de modificación error.

“Fue un error lamentable.”

Según se ha visto, los estudiantes de nivel intermedio, una vez conocido algo del

---

<sup>10</sup> Véase el Anexo.

valor evaluativo y enfático del artículo indefinido, lo tienden a relacionar con el numeral *yì* en chino. Descubren que en casos muy reducidos, el valor evaluativo y enfático sí se puede expresar con dicho numeral en chino, como se ve en los ejemplos de (14). La transferencia lingüística de la lengua materna posiblemente ayuda otra vez a los estudiantes con conocimientos, aunque estos conocimientos no sean profundos. De esta forma, podríamos explicar la tendencia mostrada por la línea verde del Gráfico de líneas 2, que indica que los estudiantes del nivel intermedio cometen menos errores en el uso evaluativo o enfático del artículo indefinido que los estudiantes de nivel avanzado, algo en principio paradójico.

Por último, en lo que respecta a las líneas negra y roja que muestran el índice de errores del uso del artículo cero  $\emptyset$  en enunciados fraseológicos y en estructuras informativas marcadas, nos damos cuenta de que, sean de qué nivel que sean, el índice de errores es más alto del 70%. Esto significa que para los estudiantes chinos, estos valores del artículo cero  $\emptyset$ , en algún sentido, suponen una misión casi imposible. Según nuestras experiencias del estudio y la enseñanza del español, usar correctamente este tipo de valores significa dominar muy bien la lengua española, no solo en los conocimientos gramaticales sino también en la práctica real de la vida cotidiana. Dado que el *input* que los aprendientes chinos reciben en el proceso de su adquisición es muy limitado y que les falta un entorno lingüístico auténtico, los usos del artículo cero, como los mencionados arriba, les suponen un gran obstáculo.

De acuerdo con lo analizado antes, podemos concluir que el uso del artículo cero con verbos designativos, el uso genérico del artículo indefinido, el uso en modismos del artículo indefinido, el uso evaluativo o enfático del artículo indefinido y el uso del artículo cero en fraseología y en estructuras informativas marcadas son los valores que más tarde adquieren los aprendientes chinos.

De igual forma, analizaremos los datos del uso factitivo en endófora y el uso de la unicidad del artículo definido; los datos del uso de la anáfora y primera mención del artículo indefinido; los datos del uso referencial o individual, del uso cuantificativo o enfático del artículo neutro *lo* y también su uso en contextos anafóricos. Además veremos el uso del artículo cero  $\emptyset$  en los sintagmas preposicionales. Todos estos valores también presentan un alto índice de error entre los estudiantes de nivel inicial, pero un porcentaje relativamente más bajo entre los estudiantes de nivel intermedio o avanzado, algo que comprobamos al comparar los seis usos mencionados en el gráfico de líneas 2. Para aclarar la tendencia de la adquisición de estos usos, a continuación empleamos un gráfico de líneas que presenta los datos concretos:

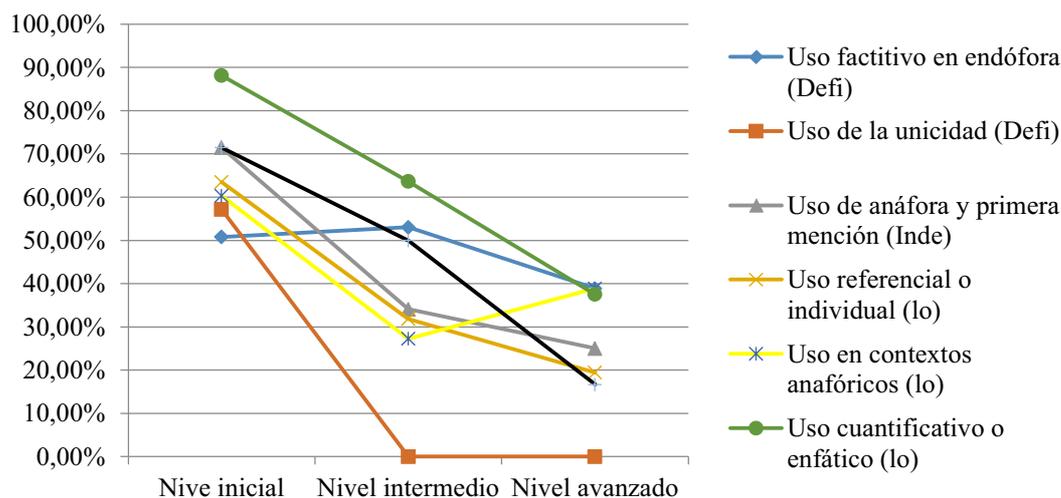


Gráfico de líneas 3: Tendencia de la adquisición de siete usos del artículo español por los aprendientes chinos

Como se señala en el Gráfico de líneas 3, todas las líneas presentadas tienen su punto de partida situado en un porcentaje mayor del 50%. En concreto, para los estudiantes de nivel inicial, el porcentaje de error del uso factitivo en endófora del artículo definido es de un 50,8%; el del uso de la unicidad del definido es del 57,14%; el del uso del indefinido en la anáfora y en la primera mención es del 71,43%; los índices del uso referencial o individual, del uso en contextos anafóricos y del uso cuantificativo enfático del artículo neutro *lo* son respectivamente el 63,49%, el 60,32%, y el 88,10%; por último, el porcentaje de error del uso en los sintagmas preposicionales del artículo cero  $\emptyset$  es del 71,43%. Todos estos datos muestran las dificultades de los aprendientes chinos para dominar estos siete valores en la primera etapa de su adquisición del artículo español. No obstante, si nos fijamos en la tendencia que muestran estas siete líneas en el gráfico de arriba, nos damos cuenta de que todas ellas, por lo general, presentan una inclinación descendente, lo que indica que mejoran a lo largo de su aprendizaje.

Para ilustrar esto, observemos las líneas naranja, negra, verde, morada y roja. Por sus recorridos, podemos ver que los aprendientes chinos usan cada día mejor los valores correspondientes, con excepción de los estudiantes de nivel intermedio que tienen una pequeña fluctuación en el uso factitivo en endóforas de artículo indefinido. Entre estas 5 líneas, destacamos la línea roja, que presenta el índice de errores del uso de unicidad del artículo definido. Se observa claramente que para los aprendientes de nivel inicial el uso de unicidad supone una gran dificultad, y por ello el índice de errores es del 57.14%. Para los aprendientes de nivel intermedio y avanzado, sin embargo, no supone un problema, y el índice de error es del 0%. Para explicar este fenómeno interesante, veamos el siguiente ejemplo:

(15). a. *La Tierra gira alrededor del Sol.*

b. *Dìqiú wéi zhe tàiyáng zhuàn.*  
 Tierra rodear partícula de estado permanente Sol girar  
 “La Tierra gira alrededor del Sol.”

El ejemplo (15a) nos señala el uso de unicidad del artículo definido puesto delante del nombre propio. En este caso, la Tierra y el Sol son cosas únicas que existen en el universo. Si comparamos la frase en español (15a) con su traducción en chino (15b), descubrimos que delante de los dos nombres propios *dìqiú* (Tierra) y *tàiyáng* (Sol) no aparece ningún determinante. Esto quiere decir que en chino, empleamos el artículo cero  $\emptyset$  en vez del definido para determinar la unicidad del nombre propio. Así podemos entender que los estudiantes de nivel inicial cometan errores por la transferencia negativa de su lengua materna. Mientras que los aprendientes de nivel intermedio y avanzado, mediante pura memorización y prácticas repetitivas, pueden dominar este valor perfectamente.

Ahora bien, observemos los datos representados por la línea amarilla, que muestra una tendencia un poco diferente que las restantes líneas. Nos damos cuenta de que el índice de errores del uso en contexto anafórico del neutro *lo* para los estudiantes de nivel intermedio es el más bajo entre todos los aprendientes (el 27,27%). Es decir, los aprendientes de nivel intermedio seleccionan mejor en este caso, en comparación con los de nivel inicial (el 60,32%) y los de nivel avanzado (el 38,89%). Cabe preguntarse: ¿por qué los estudiantes de nivel avanzado presentan una recesión? Para ilustrar esto, veamos un ejemplo extraído de la prueba:

(16). *Con lo que firmó el documento fue con una pluma.*

El ejemplo (16) lo extraemos de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1083). Según las explicaciones de la misma obra, el neutro *lo* puede aludir a cualquier tipo de argumento no animado. Por lo tanto, en la oración de (16), el neutro *lo* “representa aquí cualquier clase de objeto que se pueda usar para la firma de un documento (pluma, lápiz, bolígrafo, etc.)” (RAE, 2009: 1083). Con este artículo neutro *lo*, podemos identificar la clase del objeto referido. Si revisamos las repuestas de la prueba de los estudiantes de nivel avanzado, nos damos cuenta de que un gran número de ellos rellenan el hueco con el artículo definido *la* en vez del neutro *lo*. De hecho, con el artículo definido *la*, el (16) sigue resultando gramatical: *Con la que firmó el documento fue con una pluma*. La diferencia se sitúa en que el artículo definido *la* en esta última oración da por consabida “la clase a la que pertenece el objeto denotado” (RAE, 2009: 1083), mientras que el neutro *lo* en el ejemplo (16) tiene una interpretación genérica. Por consiguiente, no podemos decir que el error cometido por los estudiantes de nivel avanzado sea un verdadero error. Pero hay que destacar otro caso especial, como en la oración de *La pluma con la que firmó el documento*. En esta última, no se puede sustituir el artículo definido *la* en negrita con el neutro *lo*, puesto que con el antecedente nominal *la pluma*, “la clase correspondiente al objeto denotado ya estaría explícita” (RAE, 2009: 1083).

El alto índice de error entre los estudiantes de nivel inicial, y el progreso notable de los estudiantes de nivel intermedio y avanzado, nos llevan a agrupar en la etapa penúltima de la adquisición por los aprendientes chinos los siguientes usos o valores: a. el uso factitivo en endófora y de la unicidad del artículo definido; b. el uso de anáfora y primera mención del indefinido; c. el uso referencial o individual, cuantificativo o

enfático del neutro *lo* así como el uso de *lo* en contextos anafóricos; d. el uso del cero  $\emptyset$  en los sintagmas preposicionales.

Finalmente, analizaremos los datos de los restantes cinco usos en la figura 4 que son el uso anafórico directo y asociativo del artículo definido, el uso posesivo del artículo definido, el uso deíctico del definido, y el uso del artículo cero  $\emptyset$  en el caso de la incorporación del núcleo nominal al verbal. De la misma manera, presentamos los datos concretos sobre el índice de error de los estudiantes con un gráfico de líneas:

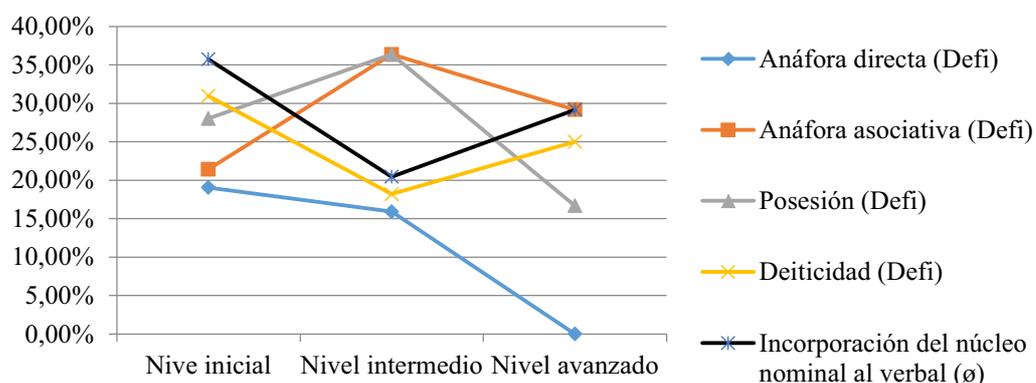


Gráfico de líneas 4: Tendencia de la adquisición de cinco usos del artículo español por los aprendientes chinos

A primera vista, no podemos extraer ninguna regla de los datos presentados en el gráfico de líneas 4. Pero nos damos cuenta de que el índice de errores de estos usos por los aprendientes de todos los niveles es menor que el 40%, lo que quiere decir que, aunque los estudiantes cometen errores, suponen dificultades menos graves para ellos que los casos anteriores.

Si nos fijamos ahora en la línea azul que presenta los datos del uso anafórico directo del artículo definido, vemos índices del 19,05%, del 15,91% y del 0% para los estudiantes de nivel inicial, intermedio y avanzado respectivamente. Estos índices significan que los aprendientes chinos adquieren rápidamente dicho valor básico del artículo definido. Hemos explicado en el apartado anterior que la anáfora directa se refiere a la segunda mención del sintagma nominal en un contexto determinado. Al ser un uso mecánico que depende de una regla simple, los aprendientes chinos pueden entenderlo y dominarlo bien. Podemos incluir el uso anafórico directo del artículo definido en el grupo de valores adquiridos en su etapa inicial.

En el mismo gráfico de líneas 4, vemos que las líneas roja y verde muestran una tendencia diferente a la de las líneas negra y morada. Las dos primeras, que representan el uso de anáfora asociativa y de posesión del artículo definido, tienen el índice de errores más alto entre los estudiantes de nivel intermedio, mientras que estas últimas dos, que muestran los datos del uso del cero  $\emptyset$  en el caso de la incorporación del núcleo nominal al verbal y el uso deíctico del artículo definido, cuentan con el menor número de errores cometidos por el mismo grupo de estudiantes de nivel intermedio. Para aclarar la causa de esta diferencia, a continuación analizamos en detalle algunos ejemplos que ya hemos introducido antes:

(17). a. *Encontré una casa de marineros: la puerta abierta, la mesa puesta después de la contraseña y los abrazos.* (Díaz, Neruda)<sup>11</sup>

b. *Wǒ zhǎodào le yī gè shuǐshǒu de fángzi: mén kāi zhe ...*

yo encontrar partícula del aspecto perfectivo uno Cl marinero  
partícula posesiva casa puerta abierto partícula auxiliar de estado en  
tiempo presente continuado

c. *El drama del árbol con las ramas que se rompen, con los frutos que caen...*  
( Gamboa, Páginas)<sup>12</sup>

d. *Shù de xìjù rénshēng bànsuí zhe shédùàn de zhīyè,  
zhùiluò de guǒshí...*

árbol partícula posesiva drama vida acompañarse partícula<sup>13</sup> roto  
partícula<sup>14</sup> rama caído partícula<sup>15</sup> fruto

Los ejemplos (17a) y (17c) muestran el uso de anáfora asociativa del artículo definido. Al contrario de la anáfora directa, este valor de anáfora asociativa indica que el sintagma nominal con el artículo definido tiene un ancla en el contexto, sea un ancla indefinida o definida, o incluso puede ser una oración. Se ve que en el ejemplo (17a), el ancla es indefinida, mientras que en (17c), hay un ancla definida, pero en la versión en chino de estas dos oraciones empleamos el nombre escueto sin determinante para expresar la anáfora asociativa. Si revisamos los datos recogidos en nuestra prueba, nos damos cuenta de que los aprendientes de nivel inicial cometen errores al sustituir el artículo definido por el indefinido en el uso de anáfora asociativa; sin embargo, los errores principales cometidos por los estudiantes de nivel intermedio y avanzado consisten en el empleo del artículo cero en este caso. Vemos que en (17d) la traducción en chino empieza por la palabra *shù* que significa *árbol*; por tanto, uno puede inmediatamente saber que la palabra *zhīyè* (*rama*) y *guǒshí* (*fruto*), que aparecen posteriormente, son partes del árbol. Es decir, por la relación inalienable entre el árbol, las ramas y frutos, no hace falta ningún determinante en chino, los lectores ya pueden tener una interpretación definida de los nombres *zhīyè* (*rama*) y *guǒshí* (*fruto*). Pero algunos estudiantes de nivel inicial no lo dominan bien porque no perciben claramente el ancla escondida en el contexto, sino que consideran el sintagma nominal *puerta abierta, mesa, ramas, frutos* como la primera mención, y así usan el artículo indefinido en vez del definido. En cuanto al caso de los estudiantes de nivel intermedio y avanzado, los errores tienen el origen en la transferencia negativa de su lengua materna. Como ellos ya tienen bastantes conocimientos léxicos, siempre se apoyan en un proceso

<sup>11</sup> Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1047).

<sup>12</sup> Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1047).

<sup>13</sup> Partícula de tiempo continuo.

<sup>14</sup> Partícula de modificación.

<sup>15</sup> Partícula de modificación.

de traducción del español al chino al encontrarse con una oración. Justo es este proceso el que les produce los errores del uso excesivo del artículo cero  $\emptyset$  en la anáfora asociativa. Por tanto, no es difícil entender por qué en dicho valor los estudiantes de nivel intermedio y avanzado cometen más errores que los de nivel inicial.

A diferencia que la línea roja, la verde, que presenta el uso posesivo del artículo definido, tiene su punto final más bajo que su punto de partida. Es decir, aunque los estudiantes de nivel intermedio son los que cometen más errores en ambos usos - la anáfora asociativa y la posesión -, los aprendientes de nivel inicial y avanzado se comportan de manera muy diferente. Los estudiantes de nivel avanzado, tras la gran fluctuación en el proceso medio de la adquisición del valor posesivo, llegan a dominarlo relativamente bien con un índice de error del 16,67%, comparado con un índice del 28,03% de los estudiantes de nivel inicial. Para analizarlo, veamos los siguientes ejemplos:

(18). a. *Luego deslizó la mano por un lado, explorando la segunda capa.* (Galdós, *Miau*)<sup>16</sup>

b. *Me robaron el reloj.*<sup>17</sup>

En chino, generalmente, empleamos el posesivo o el nombre escueto delante de la parte corporal para expresar la posesión inalienable. Así, obtenemos la traducción en chino del ejemplo (31a) en esta forma:

(19). *Tā huádòng tāde \_\_\_\_\_ shǒu...*  
él/ella deslizar su (forma de él + partícula posesiva) mano  
“Deslizó su mano...”

En (18a) el empleo del artículo definido *la* delante del nombre alude a la relación posesiva inalienable. Sin embargo, en su traducción en chino de (19) se utiliza el posesivo *tāde* (su).

En cuanto al ejemplo (18b), el nombre *reloj* no es una parte inalienable de la persona a la que pertenece, pero con el artículo definido, se interpreta como cosas materiales pertenecientes naturalmente a un individuo designado por el pronombre personal *me*. Según la RAE (2009: 1063), “el concepto de *esfera personal*, de naturaleza pragmática o discursiva, se extiende a la posesión inalienable”. En efecto, no se encuentra ningún valor parecido de los demostrativos *zhè* y *nà* en chino, que tienen funciones lingüísticas similares al artículo definido en español. Para expresar el significado del ejemplo (18b), normalmente empleamos el posesivo delante del nombre combinado con el modo pasivo, como se presenta en la siguiente oración:

(20). *Wǒde shōubiǎo bèi tōu le.*  
mi reloj partícula del modo pasivo robar partícula del aspecto perfectivo  
“Mi reloj fue robado.”

Esperábamos que hubiera un alto índice de errores en este caso, antes de realizar la

<sup>16</sup> Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1061).

<sup>17</sup> Ejemplo extraído de la RAE (2009: 1063).

prueba. Pero curiosamente, el resultado no coincide con lo que esperábamos. Los estudiantes chinos, por lo general, seleccionan bien el artículo definido en el uso posesivo. A través de la entrevista que hicimos después de la prueba, supimos que los estudiantes, tras recibir una repetida explicación en clase de estos usos gramaticales especiales que no existen en chino, aprenden a seleccionar el artículo definido adecuadamente en casos posesivos. Y a medida que mejoran su nivel de idioma, dominan mejor dicho valor, a pesar de la pequeña fluctuación del comportamiento de los estudiantes de nivel intermedio.

Finalmente, observemos las líneas negra y morada. Vemos que estas líneas, que representan el uso de artículo cero  $\emptyset$  en el caso de la incorporación del núcleo nominal al verbal y el uso deíctico del artículo definido, por lo general, no suponen una gran dificultad para los estudiantes chinos, sean del nivel que sean. Eso se debe a que los demostrativos — *zhè* y *nà* — tienen la función deíctica como valor básico.

Según el gráfico de líneas 4, los tres niveles de estudiantes chinos muestran un índice de errores relativamente bajo, con un promedio del 24,72% en este uso. Por tanto, también podemos tomar el uso deíctico del artículo definido en español como uno de los valores que los aprendientes chinos adquieren antes en el estudio de la lengua española.

Con respecto al uso del artículo cero  $\emptyset$  según los datos recogidos, en general, se comportan bien. Incluso para los estudiantes de nivel inicial, el índice de errores solo presenta el 35,72%. Tomemos la oración *Me da miedo ver esta película* como ejemplo. Esta oración tiene una estructura totalmente diferente de su versión china, como se presenta en el siguiente ejemplo:

- (21). *Wǒ hàipà kàn zhè bù diànyǐng.*  
Yo tener miedo/temer ver este Cl película  
“Me da miedo ver esta película.”

En chino, para expresar este mismo sentido, normalmente se emplea *wǒ* (*yo*) como sujeto, y el asunto de *kàn zhè bù diànyǐng* (*ver esta película*) como el complemento directo del verbo *hàipà* (*tener miedo/temer*). La estructura *me da miedo hacer algo*, con *hacer algo* como el sujeto del verbo *dar*, sería un punto gramatical totalmente nuevo para los estudiantes chinos. Cuando lo explican en clase, los profesores exigen a los estudiantes que memoricen estructuras que tienen la incorporación del núcleo nominal al verbal, tales como *dar miedo*, *dar vergüenza*, como un grupo entero o una combinación fija, de tal modo que eviten insertar determinantes innecesarios entre el verbo y el nombre.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, dividimos los cinco usos mencionados en el gráfico de líneas 4 en dos grupos:

a. el uso de anáfora directa y el uso deíctico del artículo definido, que son valores adquiridos en la primera etapa del estudio de la lengua española por los aprendientes chinos,

b. el uso de la anáfora asociativa de la posesión del artículo definido, y el uso del artículo cero en el caso de la incorporación del núcleo nominal al verbal que son valores adquiridos en la segunda fase de su estudio. Es decir, estos últimos usos no se dominan tan rápidamente como algunos valores muy básicos, pero tampoco son tan difíciles como para no ser superados después de un periodo de estudio.

### 3. Conclusiones

Nuestro experimento tiene como objetivo investigar la secuencia de la adquisición de los diferentes valores del artículo en español. Después de lo anteriormente expuesto, ya podemos contestar a las tres preguntas antes propuestas.

Primero, el promedio del porcentaje de exactitud del uso del artículo español para los estudiantes chinos de nivel inicial, intermedio y superior es 52,95%, 60,87% y 67,21% respectivamente. Significa entonces que, por lo general, el uso del artículo español constituye una dificultad para los estudiantes chinos, pero a medida que mejora su nivel, pueden dominarlo mejor.

Segundo, el prototipo de errores para los estudiantes de nivel inicial lo forman los siguientes usos: a. el uso cuantificativo o enfático del artículo neutro *lo*; b. el uso del artículo cero  $\emptyset$  en fraseologías; c. el uso del artículo indefinido en modismos. Los errores típicos de los estudiantes de nivel intermedio son: a. el uso del artículo cero  $\emptyset$  en enunciados fraseológicos y en estructuras informativas marcadas; b. el uso del artículo indefinido en modismos. Por otro lado, los estudiantes de nivel avanzado presentan el uso del artículo cero  $\emptyset$  en fraseologías y estructuras informativas marcadas, y el uso evaluativo o enfático del artículo indefinido como errores prototípicos. Estos usos más difíciles, en cierto modo, se corresponden con los valores que no se encuentran en los determinantes chinos o los usos que no tienen formas correspondientes en chino.

Por último, considerando todos los datos y el análisis anterior, llegamos a la conclusión de que la secuencia de la adquisición de los diferentes usos del artículo español por los estudiantes chinos es la que enumeramos a continuación y después ilustramos en tablas:

A. En primer lugar: el uso numeral del artículo indefinido, el uso anafórico asociativo del artículo indefinido, el uso de la cuantificación aproximada del indefinido en forma plural, el uso genérico del artículo definido, el uso de anáfora directa del artículo definido, el uso deíctico del artículo definido y el uso del artículo cero  $\emptyset$  en oraciones atributivas.

B. En segundo lugar, el uso anafórico asociativo del artículo definido, el uso posesivo del artículo definido, el uso del artículo cero  $\emptyset$  en el caso de incorporación del núcleo nominal al verbal.

C. En tercer lugar, el uso factitivo en endófora y el uso de unicidad del artículo definido, el uso de anáfora y primera mención del indefinido, el uso referencial o individual, cuantificativo o enfático del neutro *lo*, el uso de *lo* en contextos anafóricos, y el uso del cero  $\emptyset$  en los sintagmas preposicionales.

D. Finalmente, el uso del artículo cero con verbos designativos, el uso genérico del artículo indefinido, el uso en modismos del artículo indefinido, el uso evaluativo o enfático del artículo indefinido y el uso del artículo cero en unidades fraseológicas y en estructuras informativas marcadas.

Utilizamos la siguiente serie de tablas para presentar la secuencia que obtenemos según el resultado de nuestro experimento:

**Tablas: Resultado del experimento: La secuencia de la adquisición de los valores del artículo español por los aprendientes chinos:**

Valores adquiridos en la 1ª etapa	Ejemplos
Artículo indefinido: uso numeral	<i>Tengo <b>un</b> hijo y dos hijas.</i>
Artículo indefinido: uso de la unicidad en la anáfora asociativa	<i>Eunice se mordía <b>una</b> uña viendo fascinada el espectáculo.</i>
Artículo indefinido: uso de cuantificación aproximada	<i>Ha gastado <b>unas</b> tres mil pesetas.</i>
Artículo definido: uso anafórico directo	<i>Me ofreció un lápiz y una pluma, pero solo compré <b>el</b> lápiz.</i>
Artículo definido: uso deíctico	<i>Pásame <b>el</b> libro que está en la mesa por favor.</i>
Artículo definido: uso genérico	<i><b>El</b> hombre es mortal.</i>
Artículo cero ø: uso en oraciones copulativas	<i>María es <b>ø</b> profesora.</i>



Valores adquiridos en la 2ª etapa	Ejemplos
Artículo definido: uso posesivo	<i>Me cepillo <b>los</b> dientes dos veces al día.</i>
Artículo definido: uso de anáfora asociativa	<i>Encontré una casa de marineros: <b>la</b> puerta abierta, <b>la</b> mesa puesta después de la contraseña y los abrazos.</i>
Artículo cero ø: uso en estructuras de incorporación del núcleo nominal al verbal	<i>Me da <b>ø</b> miedo ver esta película.</i>



Valores adquiridos en la 3ª etapa	Ejemplos
Artículo indefinido: uso de la	<i>Me regaló <b>un</b> libro, ¿quieres verlo?</i>

primera mención	
Artículo definido: uso factitivo de endófora	<i>¿Tiene sentido <b>el</b> que volvamos a discutirlo?</i>
Artículo definido: uso de la unicidad basado en conocimientos compartidos	<i><b>La</b> Tierra gira alrededor <b>del</b> Sol.</i>
Artículo neutro <i>lo</i> : uso referencial o individual	<i><b>Lo</b> difícil del curso es el comienzo.</i>
Artículo neutro <i>lo</i> : uso cuantificativo o enfático	<i>¡<b>Lo</b> fuertes que eran!</i>
Artículo neutro <i>lo</i> : uso en contextos anafóricos	<i>Con <b>lo</b> que firmó el documento fue con una pluma.</i>
Artículo cero $\emptyset$ : en SSPP	<i>Me señaló el sitio con gesto.</i>



Valores adquiridos en la 4ª etapa	Ejemplos
Artículo indefinido: uso genérico	<i><b>Un</b> perro tiene cuatro patas.</i>
Artículo indefinido: uso en modismos	<i>¿Me puedes echar <b>una</b> mano?</i>
Artículo indefinido: uso evaluativo y enfático	<i>Fue <b>un</b> error lamentable.</i>
Artículo cero $\emptyset$ : uso con verbos designativos	<i>El profesor nombró a Juan <math>\emptyset</math> presidente de la clase.</i>
Artículo cero $\emptyset$ : uso en estructuras informativas marcadas	<i><math>\emptyset</math> Ratonos van a salir de ese armario cuando te decidas a limpiarlo.</i>
Artículo cero $\emptyset$ : uso en fraseologías	<i><math>\emptyset</math> ojos que no ven , <math>\emptyset</math> corazón que no siente.</i>

## BIBLIOGRAFÍA

- Bosque, I. & Moreno, J. C. (1989): “Las construcciones con lo y la denotación de lo neutro”, *Lingüística*, 2: 5-50.
- Gao, S. Q. (2004): “The Expressions of Generic in Chinese”, 《试论汉语通指的表达方式》, *语言教学与研究*, 2004, 3, 14-21.
- Leonetti, M. (1999 ): “El artículo”, en *Gramática descriptiva de la lengua española I*, de I. Bosque y V. Demonte (eds): 787-890. Madrid: Espasa Calpe.
- Liu D. Q. (2002): “汉语类指成分的语义属性和句法属性”, *中国语文(Chinese)*, 5, 411-422.
- Real Academia Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Vol. 1. Madrid: Espasa Libros.
- Snape, N. (2009): “Exploring Mandarin Chinese speakers’L2 article use”, Gunma Prefectural Momen’s University. Datos disponibles en:  
<file:///C:/Users/%E9%9D%A2%E5%8C%85%E7%8C%B4%E7%8C%B4/Downloads/N.%20Snape%202009.pdf>

## ANEXO

1. El viejo miró al niño, le guiñó \_\_\_\_\_ ojo y le dijo: - Aprende, chamaco.
2. Me robaron \_\_\_\_\_ reloj.
3. Hoy es \_\_\_\_\_ jueves. Estamos a \_\_\_\_\_ sábado.
4. \_\_\_\_\_ flores son decorativas.
5. \_\_\_\_\_ difícil del curso es el comienzo.
6. Con \_\_\_\_\_ que firmó el documento fue con una pluma.
7. ...algo que nadie esperaba de \_\_\_\_\_ persona que siempre se había distinguido por su comedimiento.
8. Tengo \_\_\_\_\_ hijo y dos hijas.
9. Me da \_\_\_\_\_ miedo ver esta película.
10. \_\_\_\_\_ Tierra gira alrededor de \_\_\_\_\_ Sol.
11. No cruces \_\_\_\_\_ semáforo en rojo.
12. ¿Tiene sentido \_\_\_\_\_ que volvamos a discutirlo?
13. Encontré una casa de marineros: \_\_\_\_\_ puerta abierta, \_\_\_\_\_ mesa puesta después de la contraseña y los abrazos.
14. ¿Me puedes echar \_\_\_\_\_ mano?
15. Luego deslizó \_\_\_\_\_ mano por un lado, explorando la segunda capa.
16. Muchos de nosotros no hurtamos en \_\_\_\_\_ sábado, por honra de Nuestra Señora.
17. Todos junten las manos por favor, cierren los ojos y piensen en todo \_\_\_\_\_ bueno de nuestra vida, todo \_\_\_\_\_ malo, en su dios, en todo \_\_\_\_\_ que significa ser casado y en la paz, el amor y la felicidad y en todo \_\_\_\_\_ que connotan esos pensamientos.
18. ¡ \_\_\_\_\_ fuertes que eran!
19. Se acercó entonces \_\_\_\_\_ hombre, \_\_\_\_\_ hombre joven que con decisión le preguntó a Margot con \_\_\_\_\_ gesto más que amable.
20. Bien se dice, señor cura, que es usted todo \_\_\_\_\_ santo.
21. Cuando \_\_\_\_\_ es joven, el maquillaje envejece, cuando se es vieja, envejece mucho más...
22. \_\_\_\_\_ ojos que no ven , \_\_\_\_\_ corazón que no siente.
23. \_\_\_\_\_ de siempre era una infusión bien cargada de diversas clases de té orientales, que le alzaban el ánimo después de la siesta.
24. \_\_\_\_\_ hombre es mortal.
25. Al cabo de un rato se asomó un hombre tan quemado por el sol que parecía negro... \_\_\_\_\_ tipo nos miró.
26. El drama del árbol con \_\_\_\_\_ ramas que se rompen, con \_\_\_\_\_ frutos que caen...
27. Fue a arrodillarse ante el altar e invitó al joven a hacer \_\_\_\_\_ mismo.
28. Según los Viajeros Perdidos, recorrer el mundo es la única forma de alcanzar la

- cultura y aun la sabiduría. \_\_\_\_\_ afirmación no parece muy consistente.
29. Algunas noches ella soñaba \_\_\_\_\_ cosas más raras que uno se puede imaginar.
30. Hace tres semanas, Javier vino \_\_\_\_\_ lunes y se fue \_\_\_\_\_ jueves.
31. Cada hombre, en suma, sabe que tiene que escoger entre \_\_\_\_\_ justo y \_\_\_\_\_ injusto.
32. Sabemos \_\_\_\_\_ difíciles que han sido los últimos días para ustedes.
33. Hace \_\_\_\_\_ calor de narices.
34. \_\_\_\_\_ libro siempre ayuda a pasar una tarde.
35. \_\_\_\_\_ lenguaje y \_\_\_\_\_ pensamiento están íntimamente interconectados.
36. Ha gastado \_\_\_\_\_ tres mil pesetas.
37. Veo \_\_\_\_\_ mar por primera vez. Lo veo entero.
38. Tarde o temprano, a todos se nos va \_\_\_\_\_ vida de la misma manera.
39. Patricia le dio \_\_\_\_\_ carta que había estado escribiendo durante toda la mañana.
40. Me ofreció un lápiz y una pluma, pero solo compré \_\_\_\_\_ lápiz.
41. Eunice se mordía \_\_\_\_\_ uña viendo fascinada el espectáculo.
42. Fue \_\_\_\_\_ error lamentable.
43. \_\_\_\_\_ dirigente revolucionario no miente al proletariado.
44. El profesor nombró a Juan \_\_\_\_\_ presidente de la clase.
45. Me señaló el sitio con \_\_\_\_\_ gesto.
46. Quiere comprarse un escritorio para guardar sus memorias, una casa para guardar \_\_\_\_\_ escritorio y un jardín para guardar \_\_\_\_\_ casa.
47. María es \_\_\_\_\_ profesora.



## **Título del artículo: Los programas de E/LE en la enseñanza preuniversitaria en Senegal: descripción analítica y esbozo de un nuevo diseño curricular**

**Papa Mamour Diop**  
**Formador de profesores**  
**Inspector General (Español)**  
**Universidad de Dakar (Senegal)**

[Diopmamour2000@yahoo.fr](mailto:Diopmamour2000@yahoo.fr) ; [papamamour.diop@ucad.edu.sn](mailto:papamamour.diop@ucad.edu.sn)

*Papa Mamour Diop es formador de profesores en la Facultad de las Ciencias y Tecnologías de la Educación y de la Formación (Universidad de Dakar, Senegal) en donde imparte clases de Pedagogía. También ejerce parte de su labor docente en la Universidad de Thiès, en la Sección de Español del Departamento de Lenguas Extranjeras Aplicadas. Por último, desempeña las funciones de Inspector General en el área de conocimiento de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Es titular de dos doctorados de la Universidad de Valladolid en Didáctica de la Lengua y la Literatura (2008) y en Literatura española contemporánea (2015) respectivamente.*

### **Resumen (español)**

Ante la necesidad de renovar los programas de E/LE en Senegal, esta investigación plantea las bases de una reflexión epistemológica y metodológica para la elaboración de un nuevo referente curricular. Este trabajo utiliza como método de indagación el análisis de documentos y se fundamenta en los cauces teóricos y prácticos trazados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes en materia de diseño de programas. A modo de ejemplo, se propone una modelización de programación de E/LE aplicable en el contexto específico de Senegal y adaptable en marcos educativos similares.

### **Abstract (English)**

This research is a theoretical and methodological reflection in order to contribute to the elaboration of a new curriculum of Spanish as foreign language in Senegal. It bases its analytical principles on the theory and practice of the Common European Framework of Language: Learning, Teaching, Assessment and the Curricular Plan of Cervantes Institute

about curricular design. At last, it proposes a model of curriculum applicable in Senegal and in similar educative contexts.

**Palabras clave** competencia comunicativa, diseño curricular, E/LE, programación.

**Keywords** E/LE, curriculum, curricular design, communicative competence.

## Artículo

### Introducción

El presente trabajo recae sobre el acto profesional docente de programación-planificación, el segundo de los cuatro<sup>1</sup> que ritman las actuaciones de los profesores. Se inscribe en el proyecto de renovación curricular que se contempla desde la Inspección General de la Educación y la Formación de Senegal. También se adscribe al campo científico-disciplinar de la Didáctica de las Lenguas-culturas extranjeras y acomete un esbozo de revisión del programa de E/LE vigente en los niveles de enseñanza media y secundaria, ya longevo de veinte años pese a las modificaciones cualitativas aportadas con motivo del Seminario de estabilización y validación de los programas pedagógicos operativos de 2006. La acotación del estudio a los programas de E/LE dimana de las observaciones de los asesores pedagógicos y de los propios profesores que suelen insistir en la obsolescencia del dispositivo programático y la subsecuente inoperancia de las prácticas docentes. Por ello, esta reflexión conlleva las siguientes preguntas: 1) ¿Cuál es la actual estructuración-organización de los programas de enseñanza del español en el sistema educativo de Senegal? 2) ¿Es la actual configuración programática acorde con los nuevos paradigmas de diseño de syllabus y currículos de lenguas conforme con las pautas de los enfoques comunicativos y la perspectiva accional del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)? 3) ¿Qué pautas y parámetros novadores se pueden proponer para incidir en la mejora de la calidad de los programas de enseñanza del E/LE en el sistema educativo senegalés? 4) ¿Cuáles son los componentes básicos de una secuenciación didáctica correspondiente a este paradigma alternativo de programación? Esta serie de interrogantes hilvana el hilo conductor de nuestra reflexión y conforma el marco de investigación en que se asienta este estudio.

---

<sup>1</sup> El canadiense Daniel Roy distingue cuatro actos profesionales docentes: formación (conocer), programación (planificar, tomar decisiones), intervención (aplicar en el aula) y evaluación (valorar, evaluar).

## 1) Acercamiento teórico-conceptual y epistemológico a la noción de programa en el área de la enseñanza de lenguas

El concepto de programa se enmarca en la tradición educativa francesa (Astolfi, 1992) y designa una lista de finalidades y objetivos de enseñanza/aprendizaje. En contrapunto a esta tendencia un tanto reductora, Legendre (1993) lo define como un:

Ensemble de dispositifs, méthodes et documents permettant d'assurer l'écoulement régulier et économique du travail (Legendre, 1993, p. 1032); un document pédagogique officiel et obligatoire qui présente un ensemble structuré d'objectifs et de notions d'apprentissage ou activités se rapportant à l'enseignement-apprentissage prévu pour un temps déterminé (Legendre, 1993, pp. 1034-1035).<sup>2</sup>

Esta definición de Legendre entronca con la que propone Guillén (2010) del programa como:

una organización y establecimiento de relaciones entre objetivos, contenidos, operaciones de enseñanza-aprendizaje y recursos en función de las necesidades de los alumnos y alumnas tomando en cuenta los objetivos generales de referencia, los tiempos y recursos disponibles (Guillén, 2010, p. 26).

Cabe señalar que las definiciones arriba mencionadas conllevan una concepción holística y sistémica del programa considerado como un conjunto integrado de clases que desembocan en la consecución de objetivos generales y específicos de formación. En el ámbito escolar, el programa constituye un punto de referencia inicial para cualquier profesor que quiera reflexionar sobre lo que debe ser su trabajo. Por tanto, según precisa Zabalza (2004, p.465), “refleja el marco general común a que ha de acomodarse la enseñanza (por eso se dice que una de sus características es la prescripción, el carácter normativo y obligatorio de sus previsiones).” Así pues, estas definiciones se oponen a una acepción comúnmente compartida del mismo como una simple estructura base de la enseñanza y una serie de contenidos y actividades de enseñanza/aprendizaje yuxtapuestos, aislados y dispares. Pero, la apoyatura teórico-conceptual de la noción de programa trasciende su simple aproximación definitoria. Con miras a lograr una mayor contundencia, también incluye el estudio de sus funciones y una tipología exhaustiva al respecto. En efecto, en lo referente a sus principales funciones, el programa escolar persigue los siguientes objetivos presentados por Guillén (2010, p. 27):

- Concretar y explicitar las enseñanzas mínimas establecidas para las etapas educativas.
- Proporcionar a los responsables educativos -en función de las opciones que han de configurar los escenarios curriculares- los objetivos específicos, los contenidos de aprendizaje esenciales y adecuados que se han seleccionado para las etapas y niveles educativos de los que se trate.

---

<sup>2</sup> Conjunto de dispositivos, métodos y documentos que permiten asegurar el desarrollo regular y económico del trabajo (Legendre, 1993, p. 1032); un documento pedagógico oficial y obligatorio que presenta un conjunto estructurado de objetivos y de nociones de aprendizaje o actividades que remiten a la enseñanza-aprendizaje prevista para un tiempo determinado.

- Facilitar la intervención de los profesores y las profesoras, convirtiéndose pues en un *auxiliaire pédagogique*” (Cuq, 2003, p. 203) y siendo un constituyente clave del *ensemble pédagogique*(Puren, 2010, p. 143).

Por otro lado, desde la década de 1980, ante la evolución de los métodos de enseñanza y la aparición paulatina de una corriente ecléctica en la didáctica de lenguas, se propone una clasificación o agrupamiento de los programas en dos grandes categorías determinadas por sus bases teóricas y sus orientaciones metodológicas. Dichas categorías se fundamentan en tres enfoques de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, es decir el enfoque gramatical, el enfoque estructural-funcional y el enfoque por tareas (Zanón, 1995). La tipología de los programas, sus rasgos distintivos así como el concepto de la lengua subyacente y el estatuto del aprendiente (usuario) de la lengua se reflejan en el siguiente cuadro 1:

Categorías de programas	Tipos de programas	Foco de atención del programa	Modo de secuenciación o de programación	Estatuto del alumno
Programas orientados hacia el producto (programa proposicional: enfoque tradicional y behaviorista)	Programas sintéticos (syllabus formal)	Competencias lingüísticas aisladas y dispares	Lineal y acumulativo	Receptor y aplicador de reglas lingüísticas
	Programas analíticos (syllabus formal)	Reglas de funcionamiento interno de la lengua clasificadas por grado de dificultad y complejidad	Lineal y acumulativo	
	Programas nocionales-funcionales (Syllabus funcional)	Intenciones comunicativas realizadas en forma de actos de habla: saludar, agradecer, despedirse, etc.	Cíclico	Receptor e imitador de mensajes lingüísticos con fines comunicativos en situaciones artificiales
Programas orientados hacia el proceso (programa procesual: enfoque por competencias, enfoque accional)	Programas basados en tareas	Competencia comunicativa como trabajo y consecución de una serie de tareas posibilitadoras o facilitadoras (tareas de aprendizaje) y tareas comunicativas	Concéntrico, recursivo e integrador	Usuario de la lengua y simulador de acciones sociales en entornos simulados
	Programas basados en proyectos	Competencia comunicativa como trabajo y consecución de un conjunto de tareas (escolares) relacionadas con acciones (sociales)	Concéntrico, recursivo e integrador	Usuario de la lengua y actor social. Realizador de acciones sociales mediante el uso de la lengua en situaciones

				auténticas
--	--	--	--	------------

Cuadro 1: *Los distintos programas y sus respectivas características* Elaboración propia a partir de los trabajos de Breen (1997), Zanón, (1997), MCERL (2003), Guillén (2010), Ducrot (2010), Rosen & Reinhardt (2010)

Este cuadro revela el giro paradigmático perceptible en la elaboración de programas de lenguas con el tránsito de los programas formales, funcionales a los programas procesuales. No obstante, la actividad de planificación operativa de la enseñanza de lenguas no es un ámbito autónomo de decisión: es consubstancial al concepto vigente de aprendizaje y evaluación de una lengua extranjera desde los niveles didactológico, didáctico y metodológico<sup>3</sup>. En este punto de nuestro estudio, nos parece relevante presentar la configuración de los programas de español en los institutos de enseñanza media y secundaria de Senegal para indagar en su estructuración, la organización de sus contenidos y el concepto de representación del conocimiento de la lengua, de expresión de la capacidad lingüística y de programación didáctica subyacentes.

## **2) Configuración de los programas de E/LE en Senegal y repercusiones didácticas en la formación de los alumnos**

Ya hemos expuesto en la introducción los elementos históricos que rodean el desarrollo de los programas de enseñanza del ELE en Senegal. Ahora conviene describir y analizar los mismos con el fin de desvelar sus ejes estructurales en torno a las competencias contempladas, los temas seleccionados, las actividades y contenidos lingüístico-culturales así como su modo de secuenciación, escenificación didáctica y evaluación. Así pues, desde el campo metodológico, el enfoque utilizado es descriptivo y analítico-crítico ya que se acomete hacer un balance de la actual configuración de los programas con el objeto de abrir perspectivas de renovación y mejora. Desde esta perspectiva, el instrumento de recogida de datos se asienta en el análisis de documentos (programas pedagógicos e institucionales) en tanto que es una herramienta de

<sup>3</sup> Así denomina Christian Puren (1999) los tres niveles de reflexión/intervención sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje en lenguas-culturas. El primer nivel didactológico o metadidáctico se refiere al funcionamiento del campo didáctico en relación con su contexto institucional y social, los problemas de política lingüística, la epistemología de la didáctica, los aspectos ideológicos y deontológicos, etc. El segundo nivel didáctico o metametodológico versa sobre el análisis de la evolución histórica de la diferentes metodologías, la didáctica comparada y la relación entre una y varias metodologías y los otros elementos del campo didáctico. El tercer nivel metodológico recae sobre la elaboración, el desarrollo, la operacionalización y la aplicación en el terreno de una metodología (sistema coherente de métodos) determinada.

recopilación de información indirecta y mediada, a través de soportes impresos (en nuestro caso) para estudiar los cambios acaecidos en el transcurso del tiempo. Ello propicia “la generación de teorías, hipótesis y sobre todo inferencias susceptibles de introducir mejoras en el objeto investigado” (López Noguero, 2002, p. 171). Para conformarnos a las pautas de dicha opción metodológica, empezamos por presentar los programas de E/LE en el siguiente cuadro 2.

<b>Programa de español del primer ciclo</b>	<b>Programa de español del segundo ciclo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalidades de la enseñanza del español en primer ciclo: arraigo en los valores endógenos y apertura cultural.</li> <li>• Metas de la enseñanza del español en el primer ciclo: desarrollo de las destrezas lingüísticas y comunicativas: comprensión y expresión oral y escrita.</li> <li>• Método de referencia (enfoque comunicativo).</li> <li>• Competencias exigibles contempladas</li> <li>• Contenidos temáticos:</li> <li>• Contenidos gramaticales (clase de cuarto: primer año de español)</li> <li>• Conjugación (clase de cuarta: primer año de español)</li> <li>• Contenidos gramaticales (clase de tercero: segundo año de español)</li> <li>• Conjugación (clase de tercera: segundo año de español)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalidades de la enseñanza del español en el segundo ciclo: apertura a la cultura hispánica y otros horizontes europeos; facilitar la inserción actica y profesional, satisfacer las condiciones y exigencias docimológicas.</li> <li>• Objetivos (general y específicos) del español en el segundo ciclo.</li> <li>• Metodología de referencia (enfoque comunicativo) y dispositivo evaluativo.</li> <li>• Clase de segundo (tercer año de español): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Temas relacionados con España (6 textos) y América Latina (4 textos)</li> <li>- Competencias exigibles</li> <li>- Contenidos gramaticales</li> </ul> </li> <li>• Clase de primero (cuarto año de español): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Temas</li> <li>- Competencias exigibles contempladas</li> <li>- Contenidos gramaticales</li> </ul> </li> <li>• Clase de Bachillerato (quinto año de español) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Temas</li> <li>- Competencias exigibles</li> <li>- Contenidos gramaticales</li> </ul> </li> </ul>
<b>Programas de ELE en la enseñanza técnica y en la Formación Profesional</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideraciones metodológicas previas (bases de trabajo)</li> <li>• Referente metodológico de referencia (enfoque comunicativo)</li> <li>• Perfil del alumno formado: manejar el español técnico y de los negocios para ingresar las Grandes Escuelas de Hostelería, turismo, agroalimentaria, traducción e interpretación profesional, secretaría administrativa</li> <li>• Programa temático en clase de bachillerato: las relaciones internacionales; Los problemas sociales en España (emigración y paro); la noción de crecimiento; España y la Unión Europea; España y los países iberoamericanos</li> <li>• Contenidos gramaticales en clase de bachillerato</li> <li>• Programa temático en clase de primera: la empresa (organización, organigrama, tipos de empresas); El Estado (concepciones del Estado, políticas económicas del Estado); La economía nacional (la moneda y las instituciones financieras, las ganancias y su reparto), producción y venta</li> <li>• Contenidos gramaticales en clase de primera</li> <li>• Programa temático en clase de segunda: España: el país y los hombres (presentación física y humana, características, la familia), Problemas de consumo, los sectores de actividades económicas (agricultura, industria, comercio, sector servicios), las profesiones, la iniciación a la correspondencia comercial...</li> </ul>	

Cuadro2: *Los programas de ELE en la enseñanza preuniversitaria: estructuración y organización temática y metodológica*

La descripción estructural de los programas de E/LE en los niveles de enseñanza media y secundaria revela una serie de observaciones fehacientes. Primero, de manera complementaria

cabe precisar que dichos programas se organizan en torno a 9 competencias que contemplan el desarrollo de habilidades comunicativas en español en los siguientes conocimientos y aptitudes:

- Expresar informaciones generales sobre personas, objetos, lugares, acciones y eventos habituales, planes y proyectos, intenciones, condiciones y objetivos...
- Expresar conocimientos, certezas, ignorancias, etc.
- Expresar peticiones, obligaciones, permisos, denegaciones, posibilidades, etc.
- Expresar sentimientos, deseos, preferencias, gustos, sensaciones, etc.
- Expresar sugerencias, órdenes positivas y negativas, invitaciones, recomendaciones e instrucciones...
- Usar la lengua para interactuar socialmente: saludar, presentar (se), despedir (se), disculpar (se), agradecer, felicitar...
- Organizar el discurso: conversar con alguien, comenzar un discurso, usar los conectores discursivos, acabar un discurso...
- Controlar la comunicación oral mediante la movilización de estrategias de compensación: repetición, aclaración, deletreo, gestión de turnos de habla de las acciones paralingüísticas...

Por otro lado, el análisis del conjunto del programa arriba descrito permite colegir algunas inferencias de cara a la formación lingüístico-comunicativa e intercultural de los alumnos de E/LE. En primer lugar, conforme hemos señalado en estudios anteriores (Diop, 2013), en líneas generales se trata de un programa a la vez sintético, analítico y gramatical orientado hacia el producto y el dominio de contenidos prioritariamente lingüísticos. Prueba de ello es el volumen de contenidos gramaticales y de conjugación profusamente listados sin una necesaria correlación con objetivos de comunicación debidamente identificados si bien el Seminario de estabilización de los programas pedagógicos de 2006 abogó por una innovación didáctica al privilegiar un enfoque centrado en el alumno que se dedica a ejercicios de comunicación destinados a construir su autonomía lingüística y comunicativa.

Además, el programa revisado se enmarca en el tipo de programa nocional-funcional, pues se fundamenta en un conjunto de actos de habla e intenciones comunicativas correspondientes a las competencias exigibles arriba señaladas. En este sentido, “les formes linguistiques (grammaticales et fonctionnelles) sont séquencées de façon linéaire en thèmes, situations et

contextes qui reproduisent, de manière simulée, les situations de communication les plus fréquemment rencontrées”<sup>4</sup>.

Tal estructuración programática apela una programación de cariz lineal con el enlazamiento de los contenidos uno tras uno: por ejemplo, siguiendo la morfología y la lógica de formación de los tiempos de conjugación, el estudio del presente de indicativo antes del presente de subjuntivo; el dominio del pretérito indefinido antes del pretérito imperfecto de subjuntivo<sup>5</sup> o aún el estudio del futuro de indicativo antes del condicional. Pues bien, en el aula de E/LE en Senegal, el acto de programación consta de una secuencia continua de estructuras en función de la supuesta dificultad lingüística y de actos de habla calcados sobre los intercambios comunicativos de máxima frecuencia (encuentros, saludos y despedidas, hablar del pasado, etc.) que generan contenidos estructurales y funcionales (Zanón, 1997).

Este modo de secuenciar el aprendizaje de E/LE se adscribe a una orientación behaviorista que conlleva la ventaja de ofrecer una planificación continua y exhaustiva del aprendizaje de E/LE y de determinar el comportamiento lingüístico-comunicativo que se espera de los aprendientes. Sin embargo, arrastra el inconveniente de presentar de manera estancada y dispar por una parte contenidos lingüísticos y por otra, habilidades comunicativas; lo cual estorba e imposibilita una concepción global, integrada y etnográfica de la comunicación. Pero cabe señalar que la desarticulación entre competencias lingüísticas y competencias comunicativas en la presentación de los programas no es algo específico al contexto senegalés. Para Beacco (2007), es una de las problemáticas clave de la reflexión en torno a los enfoques comunicativos. Así lo afirma el didacta francés de las lenguas:

La question de l’articulation des activités communicatives avec les activités linguistiques est au centre de la réflexion sur les approches communicatives (...), articulations entre échantillons de discours/compétence communicationnelle et compétences linguistiques car il semble qu’une désorganisation plutôt chronique se soit installée à cet égard dans les manuels de Français Langue Étrangère (et sans doute dans d’autres). (Beacco, 2007, p. 265).<sup>6</sup>

Es más, desde el punto de vista metodológico, el planteamiento programático vigente preconiza, con toda razón, el uso de los Enfoques Comunicativos. Por eso, en los Programas de E/LE de Senegal (2006, pp. 5-6), se recomienda la movilización de soportes didácticos

---

<sup>4</sup>“Las formas lingüísticas (gramaticales y funcionales) están secuenciadas de manera lineal en contenidos temáticos, situaciones y contextos que reproducen, de forma simulada, las situaciones de comunicación encontradas con más frecuencia”. Por ello, el aula de lengua extranjera se convierte en un lugar de simulación y ejecución de tareas lingüísticas y comunicativas.

<sup>5</sup>Comúnmente denominado imperfecto de subjuntivo en el contexto educativo senegalés.

<sup>6</sup>La cuestión de la articulación entre las actividades comunicativas y las actividades lingüísticas ocupa un lugar destacado en la reflexión sobre los enfoques comunicativos (...), articulaciones entre muestras de discursos/competencia comunicativa y competencias lingüísticas puesto que, al parecer, se ha instalado al respecto una crónica desorganización en los manuales de francés como lengua extranjera (y sin duda en otros).

variados, en particular de los documentos auténticos<sup>7</sup> (imagen, dibujo, texto, viñeta, tebeos, fotos, cuadros de pintura, periódicos). Solo se echa en falta la explotación de materiales sonoros y audiovisuales idóneos para el desarrollo de la competencia fonológica, ortoépica y de la comunicación oral. En estudios tan recientes como sugestivos basados en la enseñanza del E/LE en el África subsahariana, especialmente en Gambia, Alejaldre Biel (2014) aboga por el uso de las nuevas tecnologías (Facebook, Twitter, teléfono móvil...) en el aula de español aun en dichos entornos pedagógicos carentes de infraestructuras numéricas.

A continuación, el análisis de los programas de ELE muestra que no se contempla el desarrollo de la competencia (inter)cultural. En efecto, las nociones culturales mencionadas en los programas tratan exclusivamente del mundo hispánico haciendo caso omiso del estudio de la civilización y de la cultura del mundo africano en la perspectiva de la promoción del diálogo intercultural. Además, dichos contenidos se refieren a la historia y a la literatura y no a las vivencias y costumbres cotidianas y populares de los países hispánicos.

Ahora bien, el interés curricular y didáctico por la cultura puede servir de lecho para el fomento del conocimiento sociocultural. Consiste en introducir, desde el primer ciclo de enseñanza del E/LE, temas relacionados con la civilización-cultura española tales como las principales ciudades (Madrid, Barcelona, Sevilla...), los lugares emblemáticos, hechos culturales cotidianos (saludos, hora de comer...), algunos referentes gastronómicos, las fiestas más populares, aspectos clave del sistema político, educativo, entre muchos otros más en función de los ámbitos personal, público, profesional y educativo a los se adscriben.

Desde esta perspectiva, conforme plantean González Piñeiro y otros, es posible construir una competencia comunicativa intercultural mediante encuentros en el tercer espacio intercultural. Si se desarrolla la consciencia intercultural de los discentes como “resultado del conocimiento, de la percepción y de la comprensión de las relaciones entre el mundo propio y el de la comunidad cuya lengua es objeto de estudio” (González Piñeiro y otros, 2010, p. 30). El objetivo es formar un hablante intercultural, es decir:

una persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfrutan de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de manera intencional (Byram y Fleming, 2001, p. 76).

---

<sup>7</sup> Empleamos este concepto en el sentido que ofrece Guillén (2004, p. 457): “material curricular cuyo uso se promociona en didáctica de las lenguas desde 1970, bajo forma de soportes escritos, iconográficos, audiovisuales y de todo orden, englobando -en una perspectiva socio-antropológica- aquellos materiales sociales que pertenecen al ámbito extraescolar y que por tanto han sido elaborados sin una intención pedagógica. El profesor de lengua extranjera debe introducirlos en el aula sin alterar las condiciones en que han sido producidos, para que el alumno pueda acceder a la lengua y la cultura objeto de aprendizaje. Constituyen una fuente importante de motivación para el alumnado.”

Ello requiere dos condicionantes: primero se ha de promover en clase de E/LE en Senegal no solo el estudio de aspectos relevantes de la cultura hispánica sino su equiparación con hechos y fenómenos culturales significativos de la sociedad de partida (o sea africana y senegalesa), siguiendo los siguientes hitos:

-  Identificar, comprender el hecho cultural de la lengua extranjera y analizar sus rasgos y manifestaciones.
-  Explorar dicho fenómeno cultural desde el punto de vista intercultural, comparándolo con el referente cultural correspondiente en la lengua-cultura propia.
-  Dilucidar los principios organizadores y las manifestaciones de ambas facetas del mismo hecho cultural buscando puntos de convergencia, de diferenciación y de encuentro en el tercer horizonte intercultural; lo que permite prevenir o zanjar posibles malentendidos, desavenencias o conflictos culturales.

Por otro lado, la segunda condición para favorecer el diálogo intercultural en el espacio textual e icónico creado en los libros de textos radica en incorporar elementos de civilización y literatura africanas junto con los del mundo hispánico (perspectivas de intercambio y enriquecimiento mutuo). En este sentido, en una investigación llevada a cabo en el contexto educativo gabonés, Okome-Beka (2014) muestra cómo es posible didactizar y explotar, en una perspectiva intercultural, figuras históricas de las independencias de las colonias españolas de África y América así como algunos aspectos de la literatura afro-hispánica<sup>8</sup>.

Como ya ha aflorado en lo hasta aquí dicho, se busca construir en el segundo ciclo una competencia literaria alrededor del estudio de algunos temas relacionados con la literatura hispánica tal y como se exponen en el siguiente cuadro 3:

Clases o niveles del ciclo secundario	Programas de literatura y civilización hispánicas
Clase de segunda (primer curso del ciclo secundario)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ España: estudios regionales (Cataluña; Andalucía; País Vasco y Castilla); Sociedad española contemporánea; cambios políticos y económicos en España</li> <li>▪ América Latina: Estudio geográfico (Perú, México); problemas actuales de América Latina</li> </ul>
Clase de primera (segundo curso del ciclo secundario)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ España: El siglo de Oro; la invasión napoleónica; El periodo 1898-1936; la juventud y sus problemas</li> <li>▪ América Latina: Descubrimiento y</li> </ul>

<sup>8</sup>De ahí que se deba contemplar la introducción de las culturas-literaturas ecuatoguineana, caribeña y criolla de expresión española y la afro-hispanización de los manuales ya iniciada con *Horizontes...* lo cual ha de afianzarse a través de la concepción y elaboración de soportes didácticos.

	colonización; Emancipación en América Latina; Realidades actuales de América Latina
Clase de tercera (tercer curso del ciclo secundario)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ España: La picaresca; la guerra civil; autonomismo y separatismo, España de 1975 a nuestros días</li> <li>▪ América Latina: opresión y liberación; problemas contemporáneos; la poesía latinoamericana</li> </ul>

*Cuadro 3: Los programas de literatura y civilización hispánicas en el segundo ciclo de la enseñanza preuniversitaria*

El cuadro arriba diseñado es muy ilustrativo de la orientación meramente culta y literaria de los contenidos propuestos para la programación de secuencias y unidades didácticas. La larga nómina de nociones presentadas apunta a un programa historicista, enciclopédico y retórica-tradicional. Así, en el segundo ciclo, los textos contemplados recaen sobre temas de civilización y literatura como si se estableciera una equivalencia entre la competencia comunicativa y la competencia literaria. Ahora bien la competencia literaria sólo es un componente esencial de la competencia comunicativa, concurre a construirla pero no la constituye en exclusiva. Por tanto, en la selección de textos y la programación docente, se nota un desajuste entre la oferta formativa en literatura y las expectativas comunicativas de los alumnos orientados hacia la actualidad, los problemas sociales de la juventud africana y su gusto por la modernidad y los avances tecnológicos. De allí la abrumadora cantidad de textos mayoritariamente sacados de periódicos e internet que tratan del desarrollo tecnológico y numérico, los problemas sociales que acongojan a los jóvenes (droga, terrorismo, emigración, desempleo, separatismo político, marginación socioeconómica, marginación de la mujer, etc.) o aún la preservación del medioambiente (ecología, polución, desarrollo sostenible...).

Por último, los programas de E/LE conceden protagonismo a la competencia comunicativa profesional y al español con fines específicos (EFE). Cabe puntualizar que este interés por el español técnico y especializado se afianza con mayor fuerza en los nuevos programas de la enseñanza técnica<sup>9</sup> que presentamos en el cuadro 4.

Nivel o clase	Contenidos	
Clase de Segunda	❖	Lo personal
	❖	Hombres y mujeres
	❖	Consejos e instrucciones
	❖	La ciudad
	❖	Medios de información
	❖	Tecnología
	❖	La redacción

<sup>9</sup>Se trata de programas recién validados por la Inspección General de la Educación y la Formación y La Dirección de la Formación Profesional del Ministerio de la Formación Profesional, del Aprendizaje y de la Artesanía. Dichos programas se adscriben a la rama Ciencias y Técnicas de Economía y Gestión (STEG, en francés) y se prevé su implementación a partir del presente curso 2016-2017.

	❖	Ecología
Clase de Primera	❖ ❖ ❖ ❖ ❖ ❖ ❖ ❖	La prensa La agricultura El desarrollo industrial Los transportes El comercio interior <i>El comercio exterior</i> El turismo La Banca y los seguros La Bolsa
Clase de Bachillerato	❖ ❖ ❖ ❖ ❖	El turismo El hombre y los recursos naturales: minas, agua, <i>recursos forestales, gas y petróleo: desarrollo sostenible</i> Internacionalización y mundialización Problemas sociales (emigración, desempleo) <i>El entorno numérico</i> <sup>10</sup>

Cuadro 4: Nuevos programas de español con fines específicos en la enseñanza técnica en Senegal

El examen detenido del programa de EFE permite sacar las siguientes observaciones: es un programa concebido de acorde con las finalidades de la Enseñanza Técnica y el perfil de salida del alumno formado. Las sugerencias cualitativas se orientan hacia una equilibrio entre la distribución temática del programa entre la clase de Primero (10 temas) y la de Bachillerato (4 temas). Por otra parte, dado el perfil del alumnado de EFE y su posible ingreso en Grandes Escuelas de Hostelería, Turismo o Comercio/Negocios así como en los Departamentos universitarios de Lenguas Extranjeras Aplicadas, nos parece pertinente incluir dentro de la competencia comunicativa una subcompetencia de mediación escrita (traducción) y oral (interpretación).

En resumidas cuentas, los programas de E/LE son bastante apreciables en su estructuración y organización de cara al logro de la competencia comunicativa y fundamentalmente de la competencia funcional<sup>11</sup> orientada hacia el dominio de las microfunciones en el campo de las relaciones sociales. Por tanto, conlleva los rasgos de un syllabus nocional-funcional articulado a un conjunto de competencias lingüísticas. Sin embargo, el carácter esparcido y estallado de dichos programas contrasta con la naturaleza global y sistémica de la competencia de comunicación. Hoy en día, la ingeniería lingüística en cuanto al diseño de programas se fundamenta en las especificaciones del MCERL y el enfoque por competencias. Con lo cual la elaboración de programaciones ha de reposar sobre los siguientes pilares ya fraguados en los enfoques comunicativos:

<sup>10</sup>Las nociones que vienen en cursiva corresponden con contenidos temáticos propuestos por el grupo de expertos con motivo del Seminario de validación de los programas de la enseñanza técnica (28, 29, 30 de diciembre de 2015). Al parecer dichos contenidos todavía no han sido incorporados al texto original.

<sup>11</sup>El MCERL subdivide la competencia pragmática en competencia discursiva y competencia funcional.

- El uso de recursos y soportes auténticos que confieren a las tareas de aprendizaje y las tareas comunicativas, la verosimilitud y la pertinencia sociales.
- La organización de la programación lingüística mediante el acoplamiento lógico de formas directamente utilizables en los intercambios sociales: uso de categorías de orientación semántico-pragmáticas (nociones generales, funciones discursivas) y ya no de categorías esencialmente formales enseñadas de manera separada, que conviene reorganizar e integrar para su uso adecuado en la comunicación (Beacco, 2007).
- El empleo de categorías comprensibles por los aprendientes (usuarios de la lengua) ya que derivan de su experiencia lingüístico-comunicativa y de sus necesidades sociales<sup>12</sup>: saludar, presentarse, agradecer, quejarse, disculparse, expresar la alegría, la tristeza, etc.
- La preocupación por la instauración de una relación efectiva de reinversión o transferencia de los contenidos del aprendizaje en actividades de comunicación ya no simulados sino reales.

Por todo ello, hoy día, la noción de programa parece restrictiva y se utiliza cada vez más el concepto de currículo más acorde con el enfoque por competencias y la pedagogía constructivista que inspiran el modelo de programación que se esboza a continuación.

### **3. Del programa al currículo de E/LE en Senegal: esbozo de un nuevo diseño curricular**

En este apartado, nuestro propósito no consiste en dirimir el debate histórico, teórico-conceptual y epistemológico sobre la supuesta oposición entre programa y currículo. Aquí se trata más bien de establecer una relación de inclusión y complementariedad entre ambos pues el programa se nos presenta como un segundo nivel de concreción curricular. Por ende, se trata de proponer un nuevo escenario curricular contextualizado en la situación escolar específica de Senegal que integre los paradigmas contemporáneos de diseño de currículos de lenguas extranjeras. Nos enfocamos en el currículo como un conjunto planificado, estructurado y coherente de directrices pedagógicas que permiten organizar y generar el aprendizaje en función de las expectativas educativas y sociocéntricas<sup>13</sup>. Mientras que el

---

<sup>12</sup>Es así como el MCERL presenta al usuario de la lengua como un actor social que emplea la lengua para satisfacer necesidades no estrictamente lingüístico-discursivas sino también sociales.

<sup>13</sup>En el contexto educativo de Senegal, dichas aspiraciones educativas y sociales se enmarcan y se concretan en los sucesivos programas de potenciación de la Educación tales como el Programa Decenal de la Educación y la Formación (2000-2010) y el Programa para la Mejora de la Calidad, de la Equidad y de la Transparencia en el sector de la Educación y la formación (2013-2025). Por otro lado, la evaluación de los aprendizajes escolares se

programa solo precisa los objetivos y contenidos de enseñanza/aprendizaje, el currículo parece más completo y abarca los siguientes elementos: i) las nociones objeto de aprendizaje ii) las estrategias pedagógicas y los procesos didácticos implementados iii) los soportes didácticos y auxiliares pedagógicos destinados tanto a los docentes como a los alumnos así como las instrucciones oficiales que arropan dicho utillaje iv) los contenidos disciplinares v) los resultados esperados y el correspondiente dispositivo de evaluación. Así pues, el programa es parte integrante del currículo y constituye el nivel más concreto de ordenación, sistematización y realización del mismo.

### **3.1. Fundamentos teóricos y epistemológicos del nuevo marco curricular de E/LE en Senegal**

La perspectiva curricular<sup>14</sup> en la que nos situamos reviste una orientación competencial y modular y se articula en torno a los siguientes principios, a saber:

- ✓ El proyecto curricular exige la movilización de un conjunto de recursos lingüísticos y culturales disponibles en el alumno. Se enmarca en la instalación de la competencia comunicativa maximalista.
- ✓ La estructura del proyecto es concéntrica y recursiva e integra competencias de distintas índoles: lingüísticas, sociolingüística, pragmática, literaria, (inter)cultural, etc.
- ✓ El dispositivo curricular necesita de la movilización de las competencias generales conforme preconiza el MCERL en tanto que se presentan como un conjunto interrelacionado de conocimientos, aptitudes y actitudes que desempeñan un papel clave en el desarrollo del proceso comunicativo y requieren disposiciones cognitivas, organizativas y motivacionales para saber aprender y aprender a aprender.
- ✓ El nuevo concepto curricular se asienta en un enfoque de integración de los conocimientos y competencias según dos modalidades prácticas de realización: sea una integración parcial o progresiva a raíz de una serie de aprendizajes puntuales pertenecientes a la misma familia de competencias (por ejemplo objetivos de comunicación sobre el uso social

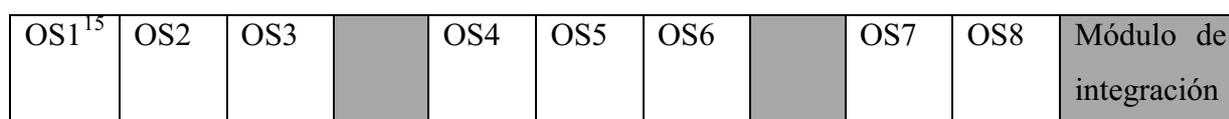
---

realizan dentro de programas internacionales de valoración de la calidad educativa como el Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la CONFEMEN (conferencia de los ministros de educación de los países africanos y de Madagascar de expresión francesa).

<sup>14</sup>Cabe mencionar que para el diseño de un marco curricular contextualizado y mantener una continuidad con el Currículo de la Educación Básica en Senegal, este trabajo se fundamenta en el concepto de competencia y currículo vigente en dicho contexto escolar a la vez que integra los recientes hallazgos de la investigación en materia de elaboración de programas de enseñanza/aprendizaje de lenguas.

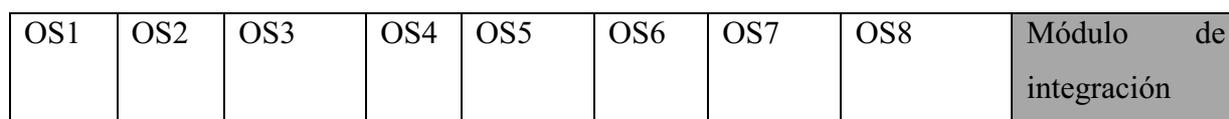
del lenguaje: saludar, presentar(se), despedirse, agradecer, felicitar, etc.); sea bajo la forma de una integración total o terminal al final de la instalación de una serie de competencias dentro de un determinado transcurso de tiempo. Así se puede esquematizar el proceso de integración de los aprendizajes lingüístico-culturales:

### **Integración progresiva**



**Integración parcial**

### **Al final del aprendizaje (integración terminal o total)**



*Figura 1: las modalidades prácticas de integración de los aprendizajes en el enfoque por competencias Tomado de Diarra (2015, p. 13)*

✓ Por último, la configuración curricular anhelada tiene una perspectiva sistémica por cuanto que abarca, más allá de los objetivos y contenidos, las estrategias y procedimientos metodológicos (dentro del marco metodológico de referencia) y el dispositivo de evaluación de los aprendizajes. En el mismo sentido moviliza todas las actividades de la lengua que concurren a la construcción de la competencia comunicativa, es decir la comprensión, la interacción, la producción y la mediación en su doble modalidad de realización oral y escrita.

### **3.2. Esbozo de un programa de E/LE en el primer ciclo de la enseñanza secundaria**

*Cuadro 5: Distribución de los temas en función de los ámbitos definidos por el MCERL<sup>16</sup>*

<sup>15</sup> Objetivo específico.

<sup>16</sup> Dichos temas pueden ser ampliados y reorganizados en torno a las nociones previstas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes: individuo, identidad personal, relaciones personales, alimentación, educación, trabajo, ocio, información y medios de comunicación, vivienda, servicios, compras, ventas y establecimientos, salud e higiene,

Ámbito personal (y familiar)	Ámbito público (o social)	Ámbito educativo (o escolar)	Ámbito profesional (o laboral)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La persona</li> <li>- La familia</li> <li>- El hábitat o la vivienda</li> <li>- Los usos y relaciones personales</li> <li>- Los gustos personales y familiares</li> <li>- Los acontecimientos familiares pasados</li> <li>- Los acontecimientos familiares venideros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La vida social y política</li> <li>- Los lugares y plazas emblemáticos</li> <li>- El mercado y las compras</li> <li>- Los eventos sociales pasados y futuros</li> <li>- Los transportes y los viajes</li> <li>- Las telecomunicaciones y los avances tecnológicos</li> <li>- Los problemas sociales de la juventud</li> <li>- Los conflictos sociopolíticos, religiosos y armados</li> <li>- La diversidad sociocultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El aula</li> <li>- El colegio o el instituto u otras instituciones escolares</li> <li>- Estructuración y organización de la educación</li> <li>- Los acontecimientos escolares</li> <li>- Figuras escolares</li> <li>- Problemas educativos de la juventud</li> <li>- Particularidades educativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las profesiones</li> <li>- Los sectores de actividad (agricultura, Comercio, negocios y sector servicios)</li> <li>- Hombres y mujeres en el trabajo</li> <li>- Figuras profesionales</li> <li>- Problemas socio profesionales de la juventud</li> <li>- Entidades e instituciones políticas y administrativas</li> <li>- Entidades e instituciones financieras</li> </ul>

*Cuadro 6: Iniciación fonética y gráfica (incluyendo las nuevas normas ortográficas del español de 2010)*

Objetivo lingüístico	Competencias y contenidos	Soportes didácticos	Estrategias metodológicas	Tipos de actividades	Criterios de evaluación
Discriminar fonemas y grafemas Pronunciar correctamente Graficar correctamente	Competencias lingüísticas (fonética, prosódica y ortoépica) Contenidos: 26 letras del alfabeto (exclusión de los dígrafos ch y ll) Sonidos problemáticos: q, g, y, x, w, c, j, z, h, r,	Textos orales, escritos, icónicos, sonoros o audiovisuales	Explotación de soportes textuales, sonoros o audiovisuales Juegos didácticos Canciones y poemas, etc.	Práctica del alfabeto Deletreo Dictado de letras y palabras Crucigrama y sopa de letras y sonidos y letras	Corrección fónica y gráfica Articulación fónica Acentuación y entonación

viajes, alojamiento y transporte, economía e industria, ciencia y tecnología, Gobierno, política y sociedad, actividades artísticas, religión y filosofía, geografía y naturaleza.

	v, ñ b/v que, qui, gue, gui an, on, in, en El acento tónico, la sílabo tónica, etc.				
--	--	--	--	--	--

## Esbozo de programación de ELE en el primer ciclo de enseñanza secundaria

Objetivos comunicativos o funciones comunicativas	Competencias y contenidos correspondientes <sup>17</sup>				Estrategias metodológicas (comunicación oral y escrita)	Tipos de actividades (comunicación oral y escrita)	Estrategias y criterios de evaluación (comunicación oral y escrita)
	Lingüísticos <sup>18</sup>		Socioculturales				
	Sociolingüísticos	Pragmáticos					
Interactuar socialmente o relacionarse socialmente Presentarse Presentar a una persona[nacionalidad, procedencia, actividad o profesión direccional]	<b>Gramática:</b> presente de indicativo regular Presente de indicativo: ser y llamarse, vivir Los pronombres personales Los posesivos Los demostrativos Las palabras interrogativas ¿qué?, ¿quién[es]?, ¿cuál[es], ¿cómo?, ¿[de] dónde? Adjetivos de nacionalidad <b>Léxico:</b> vivir, residir, casa, calle, barrio, colegio, instituto, gentilicios, llamarse, he aquí, aquí está...	Tuteo y tratamiento de usted Fórmulas de cortesía: usted Registros de lengua: formal o informal	Toma de palabra Respecto del turno de habla Competencia discursiva: características del discurso oral, del texto dialogado	Contenido cultural relevante Saludos (manera) Horas de comidas costumbres Noción de familia numerosa (perspectiva intercultural entre España, Hispanoamérica, África hispánica; y Senegal) [países, ciudades y lenguas] Nombres y apellidos en España	Comunicación oral (CO): Explicación de textos Interpretación de imagen Descripción de una foto, de un cuadro Explotación de soporte auditivo o audiovisual Dramatizaciones Juego de roles Tormentas de ideas Juegos didácticos	CO: Actividad singular (presentación) Actividad dual (diálogo, entrevista, micro conversación. Trabajo individual Trabajo en pares Trabajo de grupo	CO: Cuestionario oral Actividad de registro o información específica Actividad para completar información Actividad de transcripción Actividad de relación Actividad de identificación Presentación o exposición oral <b>Criterios:</b> corrección, adecuación, cohesión, cooperación, cortesía, precisión, fluencia, etc. CE: Ejercicios de comprensión lectora Actividad de producción o revisión de un texto escrito <b>Criterios:</b> comprensión de la consigna, logro global de la tarea, estructuras simples correctas, léxico idóneo, presencia de articuladores simples, presentación, etc.
				Soportes didácticos Soportes textuales, icónicos, auditivos y audiovisuales Documentos auténticos[diálogo cortos entre nativos]	Comunicación oral (CE): Explicación de textos Tareas posibilitadoras o lingüísticas Tareas comunicativas Tareas de sistematización	CE: Trabajo individual Puesta en común Trabajo grupal Trabajo mediante tareas y proyectos Etapas del proceso de escritura: planificación, ejecución, evaluación (revisión) y corrección	

<sup>17</sup> Se preverán contenidos literarios en la programación de los contenidos del segundo ciclo con miras al desarrollo de la competencia literaria.

<sup>18</sup> Conforme se recomienda en la metodología de enseñanza del español, suponemos que ya se ha realizado la etapa fonética que permite trabajar los aspectos fonológicos, ortográficos y prosódicos: sílabas, fonemas nuevas, grafías nuevas, acentos, etc. Entre otras actividades, practicar el alfabeto, pronunciar fonemas difíciles (g, j, v, z...), identificar diferencias ortográficas entre el francés y el español, deletrear palabras, identificar las sílabas tónicas, etc.

## Actividades de integración <sup>19</sup>

Interactuar socialmente con la lengua o relacionarse socialmente 2: saludar, Contar [numeración,] Decir la fecha Hablar de edad, cumpleaños Hablar de los estudios Describir y orientarse [situarse u ubicarse] Presentar a su familia Describir el entorno cotidiano agradecer, felicitar, disculparse, despedirse como microfunciones	<b>Gramática:</b> presente de indicativo regular[hablar, comprender,] Presente irregular [tener, venir, estar...], Usos de ser y estar Verbos con diptongo [querer...], con inflexión vocálica,[pedir, repetir, despedirse...] Numeración 2 [múltiples de 100] etc. Las preposiciones y las locuciones preposicionales La frase exclamativa <b>Léxico propio de las relaciones sociales</b> y correspondientes con las diferentes microfunciones El aula y sus objetos Léxico de la familia	Tuteo y tratamiento de usted Fórmulas de cortesía: por favor, usted Registros de lengua: expresiones idiomáticas: que hay, que te cuentas, hasta más ver...	Toma de palabra Respecto del turno de habla Competencia discursiva: características del discurso oral, del texto dialogado	Contenido cultural relevante: peculiaridades culturales del mundo hispano: los besos, los saludos (perspectiva intercultural entre España y Senegal) El sistema educativo senegalés y español [las aulas senegalesa y española]	Soportés Textuales, sonoros, icónicos y Audiovisuales Documentos auténticos	CO: Explicación de textos Interpretación de imagen Descripción de una foto, de un cuadro Explotación de soporte sonoro o audiovisual Dramatizaciones Juego de roles Tormentas de ideas Juegos didácticos  CE: Tareas posibilitadoras Tareas comunicativas Tareas de sistematización	CO: Actividad dual (diálogo, entrevista, micro conversación. Trabajo individual Trabajo en pares Trabajo de grupo Trabajo mediante tareas y proyectos  CE: Trabajo individual Puesta en común Trabajo grupal Trabajo mediante tareas y proyectos Etapas del proceso de escritura: planificación, ejecución, evaluación (revisión) y corrección	CO: Cuestionario oral Actividad de registro o información específica Actividad para completar información Actividad de transcripción Actividad de relación Actividad de identificación Presentación o exposición oral <b>Criterios:</b> corrección, adecuación, cohesión, cooperación, cortesía, precisión, fluencia, <sup>20</sup> etc.  CE: Ejercicios de comprensión lectora Actividad de producción o revisión de un texto escrito Criterios: comprensión de la consigna, logro global de la tarea, estructuras simples correctas, léxico idóneo, presencia de articuladores simples, presentación, etc.
<i>Actividades de integración</i>								

<sup>19</sup> Conforme con el espíritu del enfoque por competencias, se trata de una actividad compleja para cuya realización el alumno moviliza los conocimientos, aptitudes y actitudes más significativos adquiridos durante la unidad temporal concernida. Por ejemplo, para la primera unidad (interactuar socialmente o relacionarse socialmente), se trata de una actividad en la que el alumno a la vez saluda, se presenta, presenta a una persona, a su familia, etc. Lo que puede confirmar que ha dominado las capacidades que conforman la competencia “Interactuar socialmente”. Ejemplo: En clase, te sientas con un compañero que viene de otro país. Primero os saludáis y os presentáis precisando nacionalidad, ciudad de procedencia, edad, dirección, profesión deseada. Luego presentáis a sus respectivas familias. Modalidad de realización: diálogo e interacción oral o escrita.

<sup>20</sup> En el primer ciclo de aprendizaje del ELE, se proponen criterios muy sencillos tales como la comprensión de la consigna, el logro global de la tarea, la presencia de estructuras simples correctas, el léxico apropiado y la corrección fonética (cf Christine Tagliante, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris: Clé International, 2005).

<p>Expresar o compartir gustos y disgustos, deseos, dolencias</p> <p>Hablar del tiempo libre</p> <p>Describir el físico y el carácter</p> <p>Describir la ropa</p>	<p><b>Gramática:</b> Forma verbal gustarle a uno, disgustarle a uno, encantarle a uno, dolerle a uno</p> <p>Presente irregular, con diptongo, con inflexión vocálica...</p> <p>Léxico equivalente: gustar, disgustar, encantar, doler,</p> <p>Estar +adjetivo</p> <p>Ser +adjetivo</p> <p>Gerundio y Aspectos de la acción</p> <p>Los ocios y hobbies, léxico de los deportes, el léxico del cuerpo humano (cabeza, piernas, etc.) nombres de lugares, plazas ,</p> <p>Los colores</p> <p>Léxico de la ropa</p> <p>Fórmulas de cortesía: por favor, usted</p> <p>Registros de lengua: expresiones idiomáticas: planes, quedar con alguien</p>	<p>Toma de palabra</p> <p>Respecto del turno de habla</p> <p>Elementos paralingüísticos: interjecciones</p> <p>Competencia discursiva: texto narrativo y texto descriptivo</p> <p>Contar un día [actividad cotidiana]</p> <p>Describir una persona, un lugar</p>	<p>Contenido cultural relevante</p> <p>identificado sobre el mundo hispano</p> <p>Geografía del mundo hispano</p> <p>Dedicación al tiempo libre [hispanos y africanos]</p> <p>Monumentos, bailes, comidas, costumbres, indumentaria.</p>	<p>Soportes</p> <p>Textuales, auditivos, icónicos y Audiovisuales</p> <p>Documentos auténticos</p>	<p>CO: Explicación de textos</p> <p>Interpretación de imagen</p> <p>Descripción de una foto, de un cuadro</p> <p>Explotación de soporte sonoro o audiovisual</p> <p>Dramatizaciones</p> <p>Juego de roles</p> <p>Tormentas de ideas</p> <p>Juegos didácticos</p>	<p>CO: Actividad singular (presentación)</p> <p>Actividad dual (diálogo, entrevista, micro conversación.</p> <p>Trabajo individual</p> <p>Trabajo en pares</p> <p>Trabajo de grupo</p>	<p>CO: Cuestionario oral</p> <p>Actividad de registro o información específica</p> <p>Actividad para completar información, rellenar un dibujo, un mapa....</p> <p>Actividad de transcripción</p> <p>Actividad de relación</p> <p>Actividad de identificación</p> <p>Presentación o exposición oral</p> <p>Criterios: corrección, adecuación, cohesión, cooperación, cortesía, precisión, fluencia, etc.</p>
					<p>CE: Explicación de textos</p> <p>Tareas posibilitadoras</p> <p>Tareas comunicativas</p> <p>Tareas de sistematización</p>	<p>CE: Trabajo individual</p> <p>Puesta en común</p> <p>Trabajo grupal</p> <p>Trabajo mediante tareas y proyectos</p> <p>Etapas del proceso de escritura: planificación, ejecución, evaluación (revisión) y corrección</p>	<p>CE: Ejercicios de comprensión lectora</p> <p>Actividad de producción o revisión de un texto escrito</p> <p>Criterios: comprensión de la consigna, logro global de la tarea, estructuras simples correctas, léxico idóneo, presencia de articuladores simples, presentación, etc.</p>

*Actividades de integración*

<p>Expresar impresiones voluntad, deseos, preferencias</p>	<p><b>Gramática:</b> el presente de subjuntivo Los comparativos Los superlativos Gustarle a uno que+ subjuntivo Querer/desear que+ subjuntivo Preferir que+ subjuntivo Léxico adecuado: verbos de voluntad; adjetivos, etc.</p>	<p>Tuteo y tratamiento de usted Fórmulas de cortesía: por favor, usted Registros de lengua:</p>	<p>Toma de palabra Respecto del turno de habla Elementos paralingüísticos: interjecciones Competencia discursiva: características del texto argumentativo</p>	<p>Contenido cultural relevante identificado del mundo hispano o africano y perspectiva intercultural Compras [supermercados, tiendas famosos...]</p>	<p>Soportes Textuales, sonoros, icónicos y Audiovisuales Documentos auténticos</p>	<p>CO: Explicación de textos Interpretación de imagen Descripción de una foto, de un cuadro Explotación de soporte sonoro o audiovisual Dramatizaciones Juego de roles Debates Tormentas de ideas Juegos didácticos</p>	<p>CO: Actividad singular (presentación) Actividad dual (diálogo, entrevista, micro conversación. Trabajo individual Trabajo en pares Trabajo de grupo</p>	<p>CO: Cuestionario oral Actividad de registro o información específica Actividad para completar información. rellenar un dibujo, un mapa.... Actividad de transcripción Actividad de relación Actividad de identificación Presentación o exposición oral <b>Criterios:</b> corrección, adecuación, cohesión, cooperación, cortesía, precisión, fluencia, etc. CE: Ejercicios de comprensión lectora Actividad de producción o revisión de un texto escrito</p>
<i>Actividades de integración</i>								
<p>Dar instrucciones, recomendaciones, órdenes y prohibiciones Expresar la obligación</p>	<p><b>Gramática:</b> El imperativo La defensa La obligación personal e impersonal Léxico adecuado y contextualizado Léxico: medicina y síntomas Restaurante y comidas Viajes Televisión, Internet</p>	<p>Tuteo y tratamiento de usted Fórmulas de cortesía: por favor, usted Registros de lengua:</p>	<p>Toma de palabra Respecto del turno de habla Elementos paralingüísticos: interjecciones Responder a instrucciones o ejecutar órdenes Competencia discursiva: características del texto imperativo</p>	<p>Contenido cultural relevante identificado del mundo hispano o africano y perspectiva intercultural Mesa española Mesa senegalesa Turismo y casa de turismo Programación de televisión....</p>	<p>Soportes Textuales, auditivos, icónicos y Audiovisuales Documentos auténticos</p>	<p>CO: Explicación de textos Interpretación de imagen Descripción de una foto, de un cuadro Explotación de soporte sonoro o audiovisual Dramatizaciones Juego de roles Debates Tormentas de ideas Juegos didácticos</p>	<p>CO: Actividad singular (presentación) Actividad dual (diálogo, entrevista, micro conversación. Trabajo individual Trabajo en pares Trabajo de grupo</p>	<p>CO: Cuestionario oral Actividad de registro o información específica Actividad para completar información. rellenar un dibujo, un mapa.... Actividad de transcripción Actividad de relación Actividad de identificación Presentación o exposición oral <b>Criterios:</b> corrección, adecuación, cohesión, cooperación, cortesía, precisión, etc.</p>

									CE: Explicación de textos Tareas posibilitadoras Tareas comunicativas Tareas de sistematización	CE: Trabajo individual Puesta en común Trabajo grupal Trabajo mediante tareas y proyectos Etapas del proceso de escritura: planificación, ejecución, evaluación (revisión) y corrección	CE: Ejercicios de comprensión lectora Actividad de producción o revisión de un texto escrito <b>Criterios:</b> comprensión de la consigna, logro global de la tarea, estructuras simples correctas, léxico idóneo, presencia de articuladores simples, presentación, etc.
<b>Actividades de integración</b>											
Hablar del pasado: contar acontecimientos del pasado Describir en pasado Expresar costumbres en pasado	<b>Gramática</b> El imperfecto de indicativo Expresión de la simultaneidad o concomitancia Frecuencia en pasado: <i>soler+infinitivo</i> Recuerdos de infancia Léxico contextualizado y adecuado	Tuteo y tratamiento de usted Fórmulas de cortesía: por favor, usted Registros de lengua:	Toma de palabra Respecto del turno de habla Desarrollo de la macrofunciones (competencia funcional) Géneros discursivos: texto narrativo, texto dialogado, texto informativo, etc. Toma de palabra en continuo Interacción oral Interacción escrita	Contenido cultural relevante Identificado del mundo hispano o africano y perspectiva intercultural Costumbres juveniles en pasado Fiestas y eventos Algunas figuras histórico-culturales destacadas	Deportes Textuales, sonoros, icónicos y Audio visuales Documentos auténticos	CO: Explicación de textos Interpretación de imagen, descripción de una foto, cuadro Explotación de soporte sonoro o audiovisual Dramatizaciones Juego de roles Debates Tormentas de ideas Juegos didácticos	CO: Actividad singular (presentación) Actividad dual (diálogo, entrevista, micro conversación. Trabajo individual Trabajo en pares Trabajo de grupo	CO: Cuestionario oral Actividad de registro o información específica Actividad para completar información, rellenar un dibujo, un mapa.... Actividad de transcripción Actividad de relación Actividad de identificación Presentación o exposición oral <b>Criterios:</b> corrección, adecuación, cohesión, cooperación, cortesía, precisión, fluencia, etc.	CE: Ejercicios de comprensión lectora Actividad de producción o revisión de un texto escrito <b>Criterios:</b> comprensión de la consigna, logro global de la tarea, estructuras simples correctas, léxico idóneo, presencia de articuladores simples, presentación, etc.	CE: Ejercicios de comprensión lectora Actividad de producción o revisión de un texto escrito <b>Criterios:</b> comprensión de la consigna, logro global de la tarea, estructuras simples correctas, léxico idóneo, presencia de articuladores simples, presentación, etc.	
<b>Actividades de integración</b>											

Hablar del futuro: contar acontecimientos del futuro Expresar aspiraciones/planes	<b>Gramática:</b> El futuro de indicativo El futuro en la oración relativa y en la temporal Léxico contextualizado y adecuado: profesiones y trabajos Viajes	Tuteo y tratamiento de usted Fórmulas de cortesía: por favor, usted Registros de lengua:	Toma de palabra Respecto del turno de habla Interacción oral escrita Desarrollo de la macrofunciones (competencia funcional) Géneros discursivos: texto narrativo, texto dialogado, texto informativo, etc. Interacción oral Expresar acuerdos o desacuerdos	Contenido cultural relevante identificado del mundo hispano o africano y perspectiva intercultural: Adivinanzas y realidades culturales y rituales Creencias	Soportes Textuales, sonoros, icónicos y Audiovisuales Documentos auténticos	CO: Explicación de textos Interpretación de imagen Descripción de un foto, de un cuadro Explotación de soporte sonoro o audiovisual Dramatizaciones Juego de roles Debates Tormentas de ideas Juegos didácticos	CO: Actividad singular (presentación) Actividad dual (diálogo, entrevista, micro conversación, Trabajo individual Trabajo en pares Trabajo de grupo	CO: Cuestionario oral Actividad de registro o información específica Actividad para completar información, rellenar un dibujo o un mapa Actividad de transcripción Actividad de relación Actividad de identificación Presentación o exposición oral <b>Criterios:</b> corrección, adecuación, cohesión, cooperación, cortesía, precisión, fluencia, etc.	
						CE: Explicación de textos Tareas posibilitadoras Tareas comunicativas Tareas de sistematización	CE: Trabajo individual Puesta en común Trabajo grupal Trabajo mediante tareas y proyectos Etapas del proceso de escritura: planificación, ejecución, evaluación (revisión) y corrección	CE: Ejercicios de comprensión lectora Actividad de producción o revisión de un texto escrito <b>Criterios:</b> comprensión de la consigna, logro global de la tarea, estructuras simples correctas, léxico idóneo, presencia de articuladores simples, presentación, etc.	
<i>Actividades de integración</i>									

<p>Estructurar el discurso Articular una idea Desarrollar una idea Convencer o reforzar a alguien</p>	<p><b>Gramática:</b> Oraciones compuestas por coordinación Oraciones compuestas por subordinación <b>Semántica:</b> relaciones lógico-semánticas entre frases : causa, consecuencia, oposición, concesión</p>	<p>Tuteo y tratamiento de usted Fórmulas de cortesía: por favor, usted Registros de lengua:</p>	<p>Toma de palabra Respecto del turno de habla Desarrollo de la macrofunciones (competencia funcional) Géneros discursivos: texto narrativo, texto dialogado, texto informativo, etc. Texto argumentativo Toma de palabra en continuo Defender su opinión</p>	<p>Contenido cultural relevante identificado del mundo hispano o africano y perspectiva intercultural: La forma de hablar</p>	<p>Soportes Textuales, auditivos, icónicos y Audiovisuales Documentos auténticos</p>	<p>CO: Explicación de textos Interpretación de imagen Descripción de una foto, de un cuadro Explotación de soporte sonoro audiovisual Dramatizaciones Juego de roles Debates Tormentas de ideas Juegos didácticos</p>	<p>CO: Actividad singular (presentación) Actividad dual (diálogo, entrevista, micro conversación. Trabajo individual Trabajo en pares Trabajo de grupo</p>	<p>CO: Cuestionario oral Actividad de registro o información específica Actividad para completar información, rellenar un dibujo o un mapa Actividad de transcripción Actividad de relación Actividad de identificación Presentación o exposición oral <b>Criterios:</b> corrección, adecuación, cohesión, cooperación, cortesía, precisión, fluencia, etc.  CE: Ejercicios de comprensión lectora Actividad de producción o revisión de un texto escrito <b>Criterios:</b> comprensión de la consigna, logro global de la tarea, estructuras simples correctas, léxico idóneo, presencia de articuladores simples, presentación, etc.</p>
<i>Actividades de integración</i>								

## **Conclusiones**

Este estudio se ha planteado iniciar la reflexión en torno a los programas de E/LE en Senegal con miras a su actualización, renovación y contextualización contempladas por la Inspección General de la Educación y la Formación. Por ello, el análisis realizado revela la prevalencia de un programa nocional-funcional organizado en torno a microfunciones comunicativas y marcado por la carencia de articulación entre competencias lingüísticas y competencia comunicativa. Desde esta perspectiva, las observaciones y sugerencias formuladas, que afectan tanto al contenido como a la forma de los actuales programas de E/LE, buscan su adecuación y conformidad con los nuevos paradigmas de diseño de programas de lenguas fundamentados en el enfoque accional del MCERL y el enfoque por competencias que sustituyen lo global a lo esparcido, lo integral y sistémico a lo yuxtapuesto y estancado. Así, el modelo de programación diseñado, inspirado en el MCERL y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, intenta ofrecer una organización integrada y lógica de la competencia comunicativa, delineando las funciones comunicativas y los contenidos, los soportes didácticos, las estrategias metodológicas y las respectivas actividades de aprendizaje y evaluación que conforman el dispositivo curricular. Por tanto, esperamos que este trabajo sea una modesta contribución para la concreción del proyecto de revisión curricular en el marco de una empresa de investigación-acción inclusiva que implique a todos los componentes de la comunidad educativa hispanica de Senegal: universitarios y formadores de profesores, inspectores y asesores pedagógicos, profesores en servicio activo, aprendientes y padres de alumnos.

## **Referencias bibliográficas**

Alejaldre Biel, L. (2014). Inclusión de las TIC en el contexto de la enseñanza de E/LE en Gambia. *V Congreso Internacional de FIAPE: ¿qué español enseñar y cómo?* Cuenca, 25-28 de junio de 2014, pp. 1-13.

Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.

Beacco, J.-Cl. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Les Editions Didier.

Breen, M. P. (1996): Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I), *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, pp. 50-64.

Breen, M. P. (1997): “Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (II)”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, pp. 52-73.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International/ASDIFLE.

Diarra, B. (2015). *Des objectifs aux compétences*. Formation à distance de professeurs d’enseignement moyen et secondaire. Dakar : FASTEF-UCAD.

Diop, P. M. (2013) : La didactique de l’espagnol langue étrangère au Sénégal : essai d’épistémologie disciplinaire et ses déclinaisons méthodologiques et didactiques opérationnelles, *Sudlangues, Revue Electronique Internationale de Sciences du Langage*, Université Cheikh AntaDiop de Dakar, 20, décembre 2013, pp. 1-23.

Diop, P. M. (2014). La place de la compétence scripturale dans la didactique des langues étrangères au Sénégal. *Revue du Groupe d’Etudes Linguistiques et Littéraires* (Université Gaston Berger de Saint-Louis), 18, 277-300.

González Piñeiro, M., Guillén Díaz C. y VEZ, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*, Madrid: Editorial Síntesis.

Guillén Díaz, C. (2010). Para la propuesta de escenarios curriculares diferenciados en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En Carmen Guillén (coord.) *Didáctica del francés. El diseño del currículo de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos*. (pp. 13-38). Madrid: Grao.

Guillén Díaz, C., Santos Maldonado, M. J., Ibáñez Quintana, J. y Sanz de la Cal, E (2009). Los criterios de evaluación del ELE. Análisis de sus índices y propiedades en los referentes curriculares actuales. *Porta Linguarum Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 11, pp. 9-32.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal-Paria : Guérin-ESKA.

López Noguero, F. (2002). *Análisis de documentos*. *Revista de Educación XXI* (4), pp. 167-179.

*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (2002): Madrid: Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Miled, Mohamed (2011). Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 49, pp. 152-168.

Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal (2006). *Programmes d'espagnol du premier et du second cycle*. Dakar: Imprimerie Monteiro.

Okome-Beka, V. S. (2014): Contextualización e integración de lo afrohispanismo en los programas gaboneses y africanos de ELE. En J-M. Hernández Díaz y E. Eyeang (coords.) *Lengua, Literatura y Ciencias de la Educación en los sistemas educativos del África subsahariana*. (pp. 299-328) Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). *Niveles de referencia para el español*. Vol I (A1 A2). Vol II (B1 B2). Vol III (C1 C2). Madrid: InstitutoCervantes/BibliotecaNueva.

Puren, Ch. (1999). La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactique. En Association des Professeurs de Langues Etrangères (dir). *L'acquisition des compétences langagières. Les langues modernes*, 3, pp. 26-41.

Puren, Ch. (2010). Orientations méthodologiques pour la langue de français langue étrangère. En Carmen Guillén (coord.). *Didáctica del francés. El diseño del currículo de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos*. (pp. 143-160). Madrid: Grao.

Rosen, E. & Reinhardt, C. (2010). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Clé International.

Tagliante, Ch. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris: Clé International/SEJER.

Zanón, J. (1997). La enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, pp. 52-67.



## **Actitudes y creencias de estudiantes universitarios checos y eslovacos ante la corrección de sus errores en la expresión oral en español**

**Cristina Rodríguez García**  
**Profesora lectora de español**  
**Universidad Masaryk de Brno, República Checa**  
**crissrogar@gmail.com**



*Cristina Rodríguez García es profesora de español y de catalán. Licenciada en Filología Hispánica (Universitat Autònoma de Barcelona) y con un Máster en Formación de profesores de español como lengua extranjera (Universitat de Girona), ha enseñado en España, Inglaterra y República Checa, donde ha trabajado 6 años en la sección bilingüe de Brno. En la actualidad trabaja de profesora lectora de español y de catalán en la Universidad Masaryk de Brno, además de colaborar con el Instituto Cervantes de Praga como examinadora en las pruebas DELE. Asimismo, está llevando a cabo su tesis doctoral en Lingüística Aplicada. Otros intereses que tiene son el aprendizaje de idiomas, especialmente eslavos (checo y ruso) y los viajes por países de Europa Central y del Este.*

### **Resumen**

El objetivo principal de este artículo es hacer una reflexión sobre la corrección de los errores en la expresión e interacción orales considerando las creencias y las actitudes de un grupo de estudiantes universitarios checos y eslovacos. A partir del papel que juega el error en las clases de ELE desde la Lingüística Aplicada y de las distintas estrategias de realimentación correctiva (Balcárcel, 2006) de las que dispone el docente, presentaremos el estudio práctico llevado a cabo en nuestro departamento para conocer la percepción de los aprendices ante el tratamiento de sus errores. Los resultados del estudio nos permitirán averiguar el impacto real de nuestras correcciones; es decir, podremos saber si son útiles y adecuadas para los estudiantes, o si bien deberíamos replantearnos nuestra metodología de corrección.

## **Abstract**

The aim of this paper is to reflect briefly on the corrective feedback given in Spanish class seen from the perspective of a group of college students from the Czech Republic and Slovakia. Considering the role of errors within Applied Linguistics and the range of corrective feedback strategies (Balcárcel, 2006) that we can use as teachers, we will present the study carried out at our department, the goal of which was to discover the students' beliefs and attitudes towards error correction. The results will allow us to know the real impact of our corrections, specifically to what extent they are useful and appropriate or, on the contrary, if we must reconsider our methodology regarding corrective feedback.

## **Palabras clave**

Aprendizaje de la lengua, errores, español L2, expresión oral, interlengua, lingüística aplicada, metodología

## **Keywords**

Applied linguistics, errors, interlanguage, language learning, methodology, oral production, Spanish as second language

## **Artículo**

### **1-. INTRODUCCIÓN**

El error en el aprendizaje de lenguas extranjeras es un tema que ha preocupado desde siempre a profesores y estudiantes. Tanto su evaluación como su corrección plantean múltiples debates acerca de la metodología que debe seguirse para su tratamiento, al igual que las discusiones sobre lo que se considera o no un error. Como resultado, la preocupación didáctica de qué corregir, cuándo y cómo hacerlo se ha convertido en una constante en el trabajo diario de los docentes.

En la bibliografía relacionada con este tema (Baralo, 1999; Fernández, 1997; Santos Gargallo, 2004; Skjær 2005; Vázquez, 1999), las investigaciones dedicadas al análisis de errores en el aprendizaje de una lengua extranjera suelen aportar pautas y recomendaciones para la actuación del profesor en clase, más allá del aspecto puramente formal de la lengua. Sin embargo, existen otros campos de interés que también merecen ser más explorados como la percepción que tienen los estudiantes de las correcciones que reciben, concretamente en la expresión e interacción orales. ¿Son útiles para ellos? ¿Son adecuadas? ¿Cómo se sienten los estudiantes cuando corregimos sus errores en clase? ¿Cómo puede el profesor averiguar el impacto real de sus correcciones en el aula?

Para dar respuesta a estas preguntas, en primer lugar, nos centraremos en el papel del error en el aprendizaje de ELE desde la Lingüística Aplicada y en las distintas estrategias de realimentación correctiva (Balcárcel, 2006) de las que dispone el docente. A continuación, presentaremos el estudio práctico que hemos llevado a cabo en el departamento de Lenguas y Literaturas románicas de la Universidad Masaryk de Brno (República Checa) con 83 estudiantes que, de forma voluntaria, han participado en una encuesta para expresar su percepción y sus actitudes ante las correcciones de sus errores en español. En último lugar, comentaremos los resultados de la encuesta para extraer las

conclusiones que nos permitirán afianzar nuestras creencias como profesores, o bien replantearnos nuestra metodología de corrección en el aula.

## 2-. EL ERROR EN LA CLASE DE ELE: DE LA TEORÍA A LA REALIDAD

Dentro de la Lingüística Aplicada, el tratamiento del error en el aprendizaje de una lengua extranjera ha experimentado una evolución constante desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Los distintos modelos de análisis de datos reflejan una forma concreta de concebir el error y de observar el proceso de aprendizaje. Desde el Análisis Contrastivo (AC), pasando por el Análisis de Errores (AE), hasta los estudios de Interlengua (IL), todos estos modelos de investigación comparten la preocupación por el papel del error en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, con el término error<sup>1</sup> “*se hace referencia a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que no son propios de la lengua meta*”. A partir de esta definición, se entiende que el error es una transgresión al sistema que se está aprendiendo; es decir, una desviación de la norma que puede ser no solo lingüística, sino también cultural o pragmática. Tomemos el siguiente ejemplo sacado de una situación real en una clase de español:

Profesora: ¿Y después de clase, qué harás?

Estudiante: *Esta tarde voy a mi amigo, porque tiene cumpleaños.*

Como hablantes nativos y como lingüistas somos capaces de reconocer los errores que presenta la intervención del estudiante; esto es, los rasgos que se apartan de la norma de la lengua meta, ya que ningún nativo hispanohablante utilizaría esta fórmula para expresar que esa tarde irá a casa de su amigo porque es su cumpleaños. Entonces, ¿de qué manera deben ser entendidas y tratadas estas idiosincrasias? La respuesta dependerá del modelo de análisis de datos elegido.

La metodología del AC, desarrollada especialmente con Robert Lado<sup>2</sup> (1957), se basa en el contraste de las lenguas con el fin de predecir las posibles complicaciones a partir de las diferencias entre los dos sistemas. El AC considera que la principal fuente de los errores que cometen los aprendices son las transferencias a la L2 de las estructuras y/o rasgos de su lengua materna (LM). Estas transferencias serán positivas cuando los sistemas de la LM y la L2 sean idénticos, mientras que en aquellos casos de estructuras que difieran de un sistema a otro se producirá una transferencia negativa y, por lo tanto, un error. Si observamos, por ejemplo, la estructura checa *Jdu ke kamarádovi, protože má narozeniny*<sup>3</sup> podríamos predecir cuáles serán las dificultades del estudiante en

---

<sup>1</sup> Definición disponible: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/error.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm)  
[Consultado: 13/1/2017]

<sup>2</sup> A mediados de los años 40 surgen los primeros planteamientos de una enseñanza libre de errores. Bajo esta premisa aparecen algunos trabajos dedicados a la enseñanza del inglés con un método que evitaría los errores como el de Fries (1945). Años más tarde Lado (1957) sintetiza las ideas principales del trabajo de Fries en su obra *Linguistics Across Cultures* y así desarrolla la metodología del AC.

<sup>3</sup> En checo la estructura *jít k někomu*, literalmente “*ir a alguien*”, significa ir a casa de la persona en cuestión. Por lo tanto, *Jdu ke kamarádovi* se traduciría como “voy a casa de mi amigo”. Otra particularidad es que en checo se utiliza una estructura muy concreta, *mít narozeniny*, para expresar que es el cumpleaños de alguien, algo que no coincide con la expresión que usamos en español. Mientras que para nosotros “es nuestro cumpleaños”, los checos y también los eslovacos “*tienen cumpleaños*”.

producciones de este tipo a partir de las diferencias entre su LM y la L2 que está aprendiendo, en este caso el español. La transferencia negativa del checo o del eslovaco al español explicaría, pues, el enunciado *Esta tarde voy a mi amigo, porque tiene cumpleaños*.

La hipótesis fuerte del AC propone la comparación de las lenguas a priori para prevenir esas complicaciones, mientras que la hipótesis débil trabaja a posteriori. En ambos casos, para el AC los errores son considerados como algo malo que debe evitarse a toda costa y que puede predecirse comparando los distintos niveles de lengua de los dos sistemas. Para evitar que se produzcan errores propone una enseñanza libre de estos a través de la repetición de enunciados y así mecanizarlos de forma correcta.

El siguiente modelo de análisis de datos, el AE, surge a partir de las críticas que recibe el AC en los años 60, ya que los métodos de enseñanza que se apoyan en la hipótesis de las interferencias causadas por la LM no consiguen evitar los errores en su totalidad. Así, pues, la metodología del AE propone un concepto del error totalmente renovado y una valoración más positiva de la que había tenido tradicionalmente. Por primera vez se considera que el error es una pista que nos puede orientar para conocer mejor las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes. Gracias a esta perspectiva y a las aportaciones de S.P. Corder<sup>4</sup> (1967), el error se convierte en un paso obligado hacia el dominio de la L2. Por esta razón, el objetivo del AE ya no es predecir y evitar los errores, como en el AC, sino partir de las producciones reales de los estudiantes para analizar sus idiosincrasias.

El AE explicaría el enunciado *Esta tarde voy a mi amigo, porque tiene cumpleaños* a partir de las estrategias que ha empleado el estudiante en su producción. En este caso concreto, se observan dos errores de tipo léxico debido al calco de la LM. A diferencia del AC, el AE no consideraría estos errores como algo negativo, sino como una muestra de las hipótesis que realiza el estudiante en su aprendizaje del español.

En los años 70 Selinker<sup>5</sup> (1972) introduce el término de interlengua (IL) para referirse a la competencia comunicativa transitoria del estudiante en la que no solo se encuentran las formas erróneas, sino también aquellas que son correctas de acuerdo con la norma de la lengua meta. Los estudios de Interlengua (IL), considerados como el siguiente modelo de análisis de datos después del AE, analizan el carácter global de las producciones de los estudiantes, donde aparecen formas erróneas, pero también formas correctas. Por lo tanto, la IL de los estudiantes se entiende como un sistema lingüístico propio que pasa por varias etapas y evoluciona volviéndose cada vez más complejo. Asimismo, cada una de las etapas o estadios por los que pasa la lengua del aprendiz de una L2 presenta una serie de pasos transitorios con sus reglas y su propia gramática.

La teoría hasta aquí presentada ofrece, en general, una visión positiva del error por varios motivos. El error es positivo como: 1) indicador de la etapa o estadio en el que se encuentra la IL del aprendiz; 2) indicador de las hipótesis que realiza el estudiante en su aprendizaje; 3) indicador de progreso en el aprendizaje de la LE. No obstante, a pesar de todos estos aspectos positivos reconocidos, en el ámbito de la enseñanza reglada,

---

<sup>4</sup> Esta nueva visión del error aparece plasmada en su artículo de 1967 "The Significance of Learner's Errors".

<sup>5</sup> A partir de Selinker (1972) se considera que la lengua de los que aprenden un idioma es una especie de "dialeto idiosincrásico" con sus propios estadios y peculiaridades.

especialmente en el contexto universitario, los errores rara vez son percibidos como algo positivo o como una muestra de aprendizaje y de progreso por parte del estudiante; más bien, todo lo contrario. Los errores suelen eclipsar las producciones correctas, así como el esfuerzo global del estudiante. ¿Cómo abordar, entonces, la corrección de los errores que no deberían cometerse y, sin embargo, son normales dentro del proceso de aprendizaje? La corrección siempre debe guiar ese aprendizaje de manera que los diversos estadios de IL se acerquen paulatinamente al perfil de la lengua meta. Sin duda, una de las formas de conseguirlo es a través de la realimentación correctiva.

### 3-. LA REALIMENTACIÓN CORRECTIVA EN LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES

La realimentación correctiva es una de las técnicas desarrolladas para el tratamiento del error en la clase más en consonancia con los enfoques comunicativos. Lightbown y Spada (1999, In Méndez, 2010: 45), la definen<sup>6</sup> como cualquier indicación a los estudiantes de que el uso de la lengua meta es incorrecto. Por lo tanto, se refieren al amplio espectro de respuestas que los estudiantes pueden recibir por parte del profesor, desde una corrección explícita a una implícita, con o sin información metalingüística, en el contexto de la expresión e interacción orales.

Vázquez (1999: 55) destaca que “*corregir es una actividad muy individual, determinada por la personalidad de quien enseña y también por la relación que se ha establecido con el grupo; poco valen las recetas, incluso aquellas basadas en trabajos empíricos*”. Así, aquí entran en juego otras variables de tipo personal y afectivo como el estilo de enseñanza del profesor, su relación con el grupo de estudiantes y la reacción que provoca en ellos, no solo desde el punto de vista del *uptake*, sino también de las actitudes de los aprendices.

El concepto de *uptake* aparece en los trabajos de Lyster y Ranta<sup>7</sup> (1997: 37-65) como la elocución del estudiante que sigue inmediatamente a la realimentación del profesor después de haber llamado la atención acerca de algún aspecto lingüístico de su enunciado. En otras palabras, el *uptake* manifiesta lo que el estudiante intenta hacer con la realimentación por parte del profesor. Además, este *uptake* o reacción del estudiante dependerá del tipo de realimentación correctiva empleada.

Los distintos tipos de realimentación correctiva aparecen caracterizados por Lyster y Ranta (*ibid.*), y a su vez recogidos por Balcárcel (2006), de la siguiente forma: modificación (*recasts*); solicitud de aclaración (*clarification request*); realimentación metalingüística (*metalinguistic feedback*); inducción (*induction*); corrección explícita (*explicit correction*); y repetición (*repetition*). Pasemos a verlos con más detalle:

- **Modificación (*recasts*):** es la reformulación que hace el profesor de toda o una parte de la elocución del estudiante sin señalar dónde está el error. La modificación se realiza después de la intervención errónea del estudiante y con ella se busca aclarar el

---

<sup>6</sup> La definición original aparece en inglés (In Méndez, *ibid.*): “*any indication to the learners that their use of the target language is incorrect*”.

<sup>7</sup> Lyster y Ranta (*ibid.*) estudiaron las conductas de realimentación de cuatro profesores de un programa de inmersión de francés como L2, para encontrar qué tipos de tratamiento del error animaban a los estudiantes a corregirse a ellos mismos.

significado de lo que el aprendiz intenta transmitir. Se usa, especialmente, para la corrección gramatical y fonética.

- **Solicitud de aclaración (*clarification request*):** indica que el acto de habla precedente no se ha entendido de manera clara y por eso se pide su repetición o reformulación. El profesor propicia la aclaración con fórmulas como “disculpa” o “qué quieres decir” y el estudiante repite su intervención de forma correcta.

- **Realimentación metalingüística (*metalinguistic feedback*):** se refiere a los comentarios, a las preguntas o a la información proporcionada por el profesor para indicarle al estudiante que hay un error en alguna parte de su elocución. Los comentarios del profesor ofrecen pistas metalingüísticas para que el estudiante se guíe y corrija la oración. Por lo tanto, aclaran la naturaleza del error y buscan conseguir información del estudiante.

- **Inducción (*induction*):** consiste en otra técnica para animar a los estudiantes a que se autocorrijan mediante tres posibilidades distintas. En el primer caso, el profesor realiza una pausa en su intervención para que el estudiante la complete; en el segundo, el profesor hace preguntas de manera abierta; y en el tercero, el profesor pide al estudiante que reformule su producción.

- **Corrección explícita (*explicit correction*):** el profesor indica claramente que hay un error y proporciona la forma correcta. A diferencia de la modificación, que también provee la forma correcta, la corrección explícita requiere de una indicación directa al estudiante de que su producción es errónea.

- **Repetición (*repetition*):** se basa en la repetición del profesor de la parte errónea de la elocución del estudiante. Normalmente, el profesor cambia su entonación o da más fuerza de voz cuando repite la parte errónea para llamar la atención del estudiante.

Algunos estudiantes, debido a su estilo de aprendizaje, podrían tener problemas con esta estrategia. En ocasiones, cuando el profesor repite el error, se puede quedar *grabado* en la mente de aquellos alumnos con un estilo de aprendizaje más auditivo que visual, tal y como nos han manifestado en más de una ocasión.

Los trabajos empíricos que se han llevado a cabo para comprobar la eficacia de la realimentación correctiva en distintos ámbitos de aprendizaje de lenguas extranjeras han contribuido a las discusiones acerca de sus aspectos positivos y negativos. Como ventajas, Chaudron (1988) destaca que gracias a la realimentación correctiva el estudiante puede confirmar o negar sus hipótesis sobre la lengua, permitiéndole realizar ajustes o modificaciones en su IL. Asimismo, Gass (1991) resalta la función de llamar la atención del aprendiz sobre las discrepancias entre su IL y la lengua meta, de manera que se puede evitar la fosilización de ciertos errores. También Ellis (2005) distingue que la realimentación correctiva permite que el estudiante perciba formas lingüísticas que de otro modo le habrían pasado inadvertidas, ayudándole a identificar cómo sus producciones incorrectas difieren de la norma de la lengua meta. No obstante, este autor también subraya algunas desventajas de la realimentación correctiva, como la inconsistencia. A veces los profesores corrigen a unos estudiantes y a otros, no; también reparan algunos tipos de errores y otros los olvidan. Incluso, pueden fallar en utilizar el tipo de realimentación correctiva más adecuada según la situación. En cualquier caso,

está claro que en la expresión e interacción orales no se puede corregir absolutamente todo, ya que entonces se estaría interrumpiendo el flujo de la comunicación.

Después de haber repasado en qué consiste la realimentación correctiva y las distintas estrategias de las que dispone el profesor, deberíamos averiguar cuáles son las más eficaces para los estudiantes universitarios que aprenden español y cómo las perciben desde su cultura.

#### **4-. ESTUDIO PRÁCTICO SOBRE LA CORRECCIÓN DE LOS ERRORES EN CLASE DE ELE**

A partir de la bibliografía consultada hemos querido conocer cómo valoran los estudiantes la corrección de sus errores en el aula con un estudio práctico cuya metodología consta de las siguientes fases: a) selección de los participantes, b) diseño de la encuesta, c) recogida de los datos y d) su posterior análisis.

Los participantes son un total de 83 estudiantes del Grado de Lengua y Literatura españolas de la Universidad Masaryk de Brno (República Checa) que, de forma voluntaria y anónima, han contestado una encuesta para conocer su percepción y sus actitudes ante las correcciones de sus errores en clase, concretamente en la expresión e interacción orales. La distribución final por grupos de lengua materna es la siguiente: 55 de checo, 26 de eslovaco, 1 de húngaro y 1 de ruso. A pesar de que el grupo principal de estudiantes está compuesto por checos y eslovacos, también se ha incluido las encuestas de los otros grupos lingüísticos, ya que sus respuestas contienen información igualmente relevante y útil para la mejora de nuestra práctica docente.

El diseño de la encuesta se ha basado en algunos trabajos previos dedicados a cuestiones similares, como los de Méndez (2010) y los de Vázquez (1999), además de otra bibliografía complementaria. Las preguntas que han contestado los estudiantes se distribuyen en tres bloques temáticos: 1) los errores que cometen en clase, 2) las estrategias de corrección por parte del profesor y 3) el componente afectivo de las correcciones. El número total de preguntas es 10, todas ellas de respuesta cerrada, a excepción de 2 que además brindan la posibilidad de que el estudiante justifique su respuesta. Por último, se ha ofrecido un apartado abierto y opcional de comentarios sobre la experiencia de los estudiantes con los errores en español y en las clases.

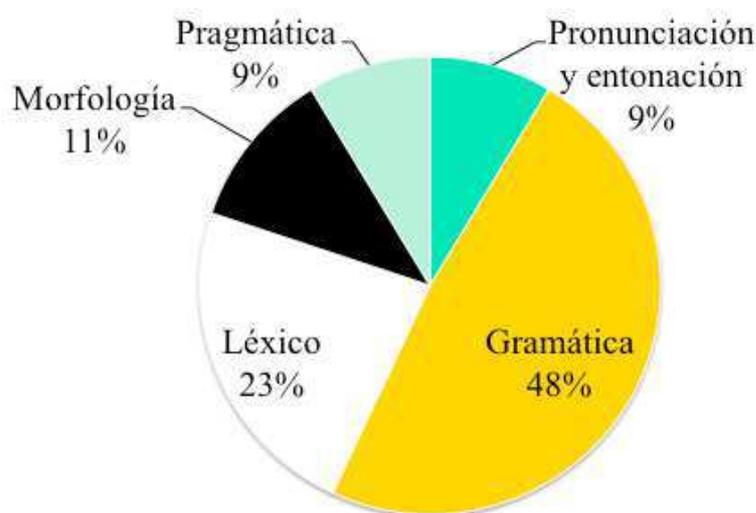
La recogida de los datos tuvo lugar durante el semestre de primavera del curso académico 2015/2016, bien en las clases, bien a través de correo electrónico. Quisiéramos destacar la buena voluntad y el alto grado de participación de los estudiantes, los cuales han mostrado un gran interés por expresar su opinión acerca de un tema que preocupa a alumnos y a profesores por igual. Como se verá en el apartado siguiente, el análisis de las respuestas mostrará cuáles son sus actitudes y creencias ante las correcciones que se llevan a cabo en las clases de español.

## 5-. ACTITUDES Y CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES ANTE LA CORRECCIÓN DE SUS ERRORES: ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS

En este apartado ofrecemos los resultados de la encuesta cuyas preguntas se centran en la visión que tienen los estudiantes de los errores que cometen, las estrategias de corrección empleadas por parte del profesor y el componente afectivo de esas correcciones.

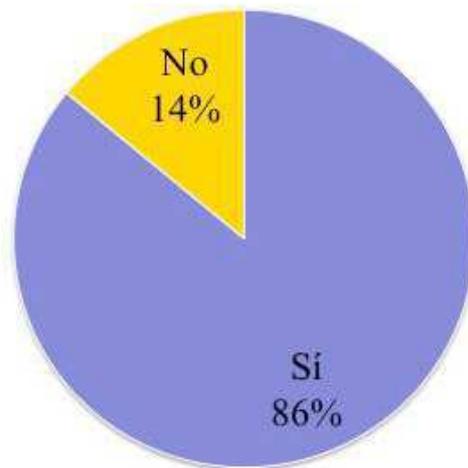
### a) Los errores que cometen en clase:

#### Pregunta 1: ¿Qué tipo de errores haces?



La mayoría de los estudiantes encuestados opinan que cometen más errores de tipo gramatical (uso/omisión de artículos, elección de los tiempos de pasado, uso de las preposiciones, etc.) con un 48,34% de resultados. En segundo lugar, aparecen los errores de tipo léxico (calcos, préstamos, lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el mismo contexto, etc.) con un 23,18%. En tercera posición, se encuentran los errores morfológicos (formación de paradigmas verbales, reconocimiento de formas irregulares, etc.) con un 11,26%. Ya en cuarta y quinta posición por igual, con un 8,61%, los estudiantes han manifestado cometer errores pragmáticos (registro, cortesía, etc.) y de pronunciación y entonación. Como todos los estudiantes encuestados son alumnos del Grado de Lengua y Literatura españolas, se da por hecho que comprenden qué elementos lingüísticos se engloban dentro de cada categoría.

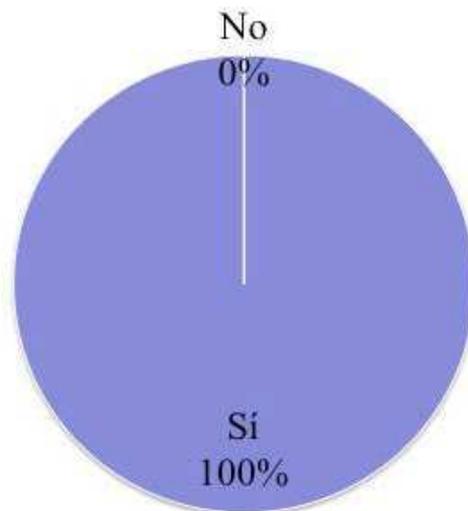
**Pregunta 2: ¿Consideras necesario cometer errores en español para aprender mejor el idioma?**



El 85,54% de los estudiantes considera que cometer errores en español es un trámite necesario para aprender mejor el idioma, frente al 14,46% que expresa una opinión contraria. Cometer errores es considerado por la mayoría como una situación normal en cualquier proceso de aprendizaje, no solo con las lenguas extranjeras.

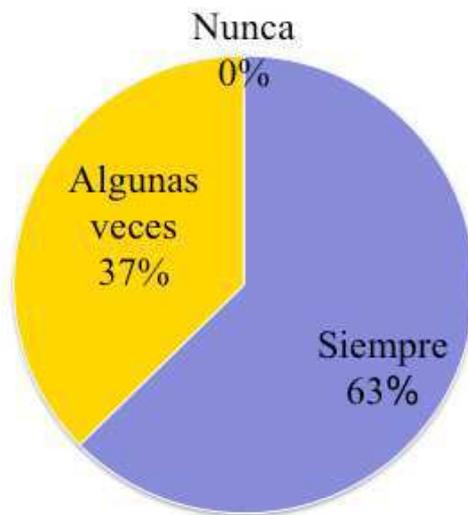
**b) Las estrategias de corrección por parte del profesor:**

**Pregunta 3: ¿La corrección de tus errores en español es importante para tu aprendizaje?**



El 100% de los estudiantes encuestados está de acuerdo en la importancia de la corrección de sus errores dentro de su aprendizaje.

**Pregunta 4: ¿Con qué frecuencia tu profesor/a debería corregir tus errores de español cuando hablas?**



El 62,65% de los estudiantes considera que siempre deberían corregir sus errores en la expresión e interacción orales, frente al 37,35% que piensa que deberían corregirse algunas veces. Ningún estudiante ha elegido la opción de “nunca”.

**Pregunta 5: Cuando estás hablando en español y cometes un error, prefieres:**



La mayoría de los estudiantes, el 65,06%, prefiere que la corrección se haga al final de su intervención; en cambio, el 34,94% quiere que la corrección se realice al momento, mientras están hablando.

**Pregunta 6: ¿Qué tipo de errores piensas que tu profesor/a debería corregirte en clase?**



Principalmente, los estudiantes consideran que en clase deberían corregirse todos los tipos de errores, con un 55,65%. En el resto de los casos, algunos estudiantes han marcado cada categoría de forma individual, situando los errores gramaticales por delante de los demás con un 17,40%, seguidos de los léxicos con un 10,43%, los de pronunciación y entonación con un 8,70%, los morfológicos con un 5,21% y, por último, los pragmáticos con un 2,61%.

**Pregunta 7: Si cometes un error hablando en español, ¿qué tipo de corrección prefieres?**



Las distintas estrategias de realimentación correctiva presentan las siguientes preferencias. En primer lugar, con un 22,69%, los estudiantes prefieren la realimentación metalingüística; es decir, “me hacen preguntas sobre lo que he dicho para que yo me autocorrija”. En segundo lugar, con un 19,33%, se sitúa la modificación

cuando “el/la profesor/a reformula correctamente lo que he dicho”. En tercer lugar, con un 17,65%, la inducción; esto es, “el/la profesor/a repite lo que he dicho, pero hace una pausa antes del error para que yo lo corrija”. En cuarto lugar, con un 17,23%, encontramos la solicitud de aclaración cuando “me piden que repita lo que he dicho para que yo me autocorrija”. En quinto lugar, con un 13,02%, tenemos la corrección explícita cuando “me dan la forma corregida directamente”. Y por último, con un 10,08%, aparece la repetición; o sea, “repiten lo que he dicho. Cuando repiten el error, cambian la entonación para llamar mi atención”.

### c) El componente afectivo de las correcciones:

#### Pregunta 8: ¿Cómo te sientes cuando el/la profesor/a te corrige en clase?

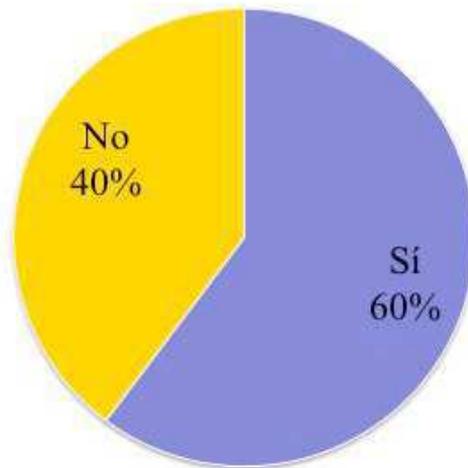


El 57,14% de los estudiantes se siente motivado para seguir aprendiendo, frente al 12,24% que expresa sentirse frustrado con su aprendizaje. El 10,21% manifiesta sentirse avergonzado, mientras que para el 20,41% se trata de una situación neutra.

Otras formas de sentirse que los estudiantes han compartido en esta pregunta tienen que ver con su propia imagen: “lo agradezco mucho y me ayuda”; “a nadie le gusta que le corrijan delante de la gente”; “un poco enfadado conmigo mismo, porque normalmente cometo errores que no surgen por falta de desconocimiento, sino por falta de concentración”; “no me siento bien, pero me gusta aprender la forma correcta”; “no es algo neutral, pero sé que es normal”.

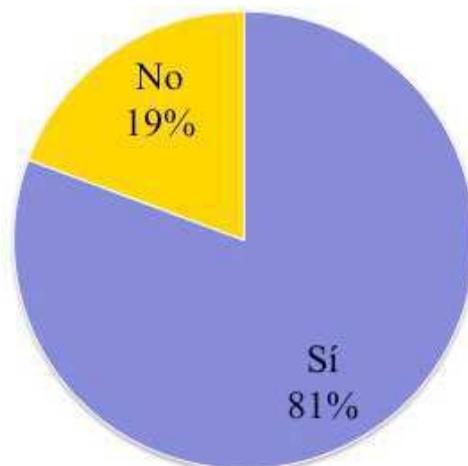
En otros casos, se relacionan con el papel del profesor y su manera de corregir: “depende de cómo reacciona el profesor. Si uno comete un error y el profesor le humilla con su reacción, me siento mal/avergonzado y la próxima vez utilizaré una frase más simple para evitar el error”; “depende mucho de la situación y de la conducta del profesor”; “es importante que sea al final del discurso para que uno no se ponga nervioso/a y decirlo de una buena manera, explicando cómo se dice de forma correcta y animando al estudiante si fuese necesario”.

**Pregunta 9: ¿Aceptarías que otros/as estudiantes de tu clase corrigieran tus errores cuando estás hablando?**



Esta situación puede darse, especialmente, cuando el profesor utiliza la solicitud de aclaración en sus correcciones, ya que a veces es otro el estudiante que corrige el error. Aunque la intervención de otro estudiante no siempre estará garantizada, lo cual se debería a un conjunto de factores culturales y/o de personalidad del grupo, el 60,24% de los estudiantes sí aceptaría que sus compañeros de clase corrigieran sus errores al hablar, frente al 39,76% que lo rechazaría.

**Pregunta 10: En general, ¿te preocupa cometer errores en español? ¿Por qué?**



El 80,72% de los estudiantes manifiesta preocupación por cometer errores en español, ante el 19,28% que no se preocupa. La mayoría de justificaciones, en ambos casos, presentan dos temas constantes: por un lado, la percepción que tiene el estudiante de sí mismo; y por otro lado, sus expectativas de aprendizaje, sobre todo en relación con el tiempo que lleva estudiando español. Pasamos a detallar algunas de las más significativas:

- Percepción que tiene el estudiante de sí mismo:

*“me preocupa porque soy perfeccionista y quiero saber hablar sin errores como una persona nativa”; “no me preocupa. Hablando aprendemos la lengua. Todos los días utilizo 6 lenguas, creo que es evidente que cometo errores”; “para que la gente no me tome por maleducado, así mis opiniones dichas correctamente también tendrán una influencia más grande”; “el error significa que no lo haces o dices bien o no hablas tan bien como quisieras”; “de vez en cuando hago errores también en checo, pues por qué preocuparme en español. Yo creo que si me preocupara por los errores, nunca diría nada en español”; “si cometo un error en la clase, me siento tonta”; “aunque de errores se aprende, cometer un error resulta un fracaso momentáneo y puede ser frustrante y hasta causar miedo de hablar delante de los demás”; “es importante estar abierta a la reflexión”.*

- Expectativas de aprendizaje del estudiante:

*“ya llevo estudiando español muchos años y se supone que ya debería saber toda la gramática perfectamente sin cometer errores”; “creo que está bien cometerlos [los errores], unos pocos, porque así veo que todavía hay que trabajar y me siento motivada para hacer más cosas para no cometerlos”; “no me preocupa, porque cuando cometo un error veo lo que no comprendo y después lo puedo corregir”; “errando se aprende”; “cometer errores forma parte del aprendizaje de cualquier idioma”; “no quiero cometer errores en situaciones más oficiales, por ejemplo, en exámenes orales u otro tipo de expresión oral/escrita porque mi español debería tener un nivel avanzado y hay que demostrarlo”; “para mí es bueno cometer un error y verlo corregido – escrito en una pizarra o en un papel y lo mejor es ver una frase sin el error concreto cometido. Si un profesor me corrige de manera oral, no me sirve para nada”.*

## **6-. CONCLUSIONES**

En este artículo hemos querido presentar los resultados del estudio práctico que hemos llevado a cabo en el departamento de Lenguas y Literaturas románicas de la Universidad Masaryk de Brno (República Checa) para conocer cuáles son las actitudes y creencias de los estudiantes ante el tratamiento del error en sus clases de español.

Los resultados demuestran que, en su mayoría, los estudiantes creen cometer más errores de tipo gramatical. Esta idea coincide con la impresión que nos llevamos en las clases sobre la preocupación que los alumnos muestran por dominar la gramática y la necesidad que tienen de manejar reglas, esquemas y normas para sentir cierto grado de seguridad en la lengua extranjera. No obstante, nos resulta sorprendente la percepción que han manifestado en relación a los errores de pronunciación y entonación, ya que los estudiantes presentan más dificultades de las que ellos mismos perciben. Por ejemplo, la ausencia de sinalefas entre sílabas que deberían encadenarse desde el punto de vista de la dicción o la producción de determinados sonidos que resultan difíciles para los estudiantes, como la consonante fricativa interdental sorda /θ/. Estos datos nos han hecho reflexionar acerca de la necesidad de tratar más este tipo de errores en nuestras clases.

Asimismo, los estudiantes consideran necesario cometer errores para aprender mejor español y le dan una total importancia a su corrección. También creen que el profesor

siempre debería corregir los errores, de todo tipo, y se decantan por ser corregidos al final de su intervención. En el apartado dedicado a los comentarios generales, algunos estudiantes han destacado la importancia de la corrección independientemente de la asignatura que estén cursando (de lengua práctica, de literatura, de teoría literaria, de lingüística teórica, etc.) y del profesor, tanto si es nativo como si no. Si bien es cierto que la tarea de corregir los errores debería ser compartida por todos los profesores y en todas las asignaturas, también es verdad que gran parte de ese trabajo recae en el profesor lector, que es nativo y se dedica sobre todo a las asignaturas de lengua práctica. Los objetivos y los contenidos de las otras asignaturas no persiguen tanto la corrección de los errores, aunque sigan presentes en el aula.

Respecto a las estrategias de realimentación correctiva que prefieren los estudiantes destacan la realimentación metalingüística, la modificación y la inducción. Por lo tanto, las que fomentan la autocorrección y la autonomía del estudiante. En cuanto al componente afectivo de las correcciones, los resultados demuestran que los estudiantes, en su mayor parte, se suelen sentir motivados ante las correcciones. También aceptarían que otros estudiantes de su clase corrigieran sus errores; y sí les preocupa cometer errores en español, bien por su propia percepción, bien por sus expectativas de aprendizaje del idioma.

En definitiva, resaltamos la importancia de brindar a los estudiantes la oportunidad de manifestar su opinión y sus creencias acerca de cómo se deberían tratar los errores en clase, ya que ellos son los más interesados en no cometerlos. Las respuestas que han ofrecido son un material de incuestionable valor para el profesor, gracias al cual puede hacer un ejercicio de reflexión y tomar decisiones acerca de su metodología, su estilo y su actitud en el momento de corregir los errores en la expresión e interacción orales.

Para terminar, en el tratamiento del error es tan importante la parte afectiva como la parte lingüística, por lo que animamos a otros docentes a que lleven a cabo sus propias investigaciones con algunas de las preguntas aquí propuestas, o bien elaborando las suyas, para averiguar el impacto real de su trabajo diario en el aula.

## **7-. BIBLIOGRAFÍA**

BALCÁRCEL, Gloria (2006). “La corrección del error en clases de inglés como lengua extranjera”. Caracas: *Letras*, v.48, n°73.

BARALO, Marta (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

CHAUDRON, Craig (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, Rod (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Informe al Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Auckland Uniservices Limited.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

GASS, S.M. (1991). "Grammar instruction, selective attention and learning processes". In: PHILLIPSON, R et al. (ed.), *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon, England: Multilingual Matters, pp. 131-141.

LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina (1999). *How languages are learned* (Revised Edition). Oxford: Oxford University Press.

LYSTER, Roy; RANTA, Leila (1997). "Corrective feedback and learner uptake". *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 37-65.

MÉNDEZ, Nelson J. (2010). *Teorías sobre el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento del error en el aula de español*. Biblioteca Virtual redELE, nº11.

SANTOS GARGALLO, Isabel (2004), "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo". In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús et al. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: S.A. Sociedad General Española de Librería, pp. 391-410.

SKJÆR, Sonja (2005). *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final del Bachillerato* (memoria de máster). Universidad de Nebrija, Biblioteca Virtual redELE, nº 2.

VÁZQUEZ, Graciela (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.



## **El “correo electrónico” en la enseñanza de la escritura en ELE. Una propuesta didáctica**

**María del Mar Boillos Pereira**  
**Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea**  
**mariadelmar.boillos@ehu.eus**

*Licenciada en Filología Hispánica (Universidad del País Vasco), Máster en Lingüística Aplicada (Universidad Antonio de Nebrija) y en Formación del Profesorado (Universidad de Deusto) y Doctora Internacional en Innovación educativa y aprendizaje a lo largo de la vida (Universidad de Deusto - 2016). En la actualidad, imparte clases de formación del profesorado de lenguas en la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad del País Vasco. Ha impartido seminarios de formación para el profesorado de ELE y ha participado como ponente en numerosos congresos internacionales, coloquios y jornadas en torno a la enseñanza de ELE. Asimismo, acumula experiencia en la enseñanza de ELE y ha realizado estancias en diversas universidades internacionales (Holanda, Emiratos Árabes, etc.). Autora de artículos acerca de la enseñanza de la escritura en L1 y L2.*

### **Resumen**

El acto de escribir supone poner en marcha una serie de conocimientos, saberes de tipo cultural, social y lingüístico, así como todo un entramado de procesos cognitivos que conllevan una gran dificultad para el hablante. De ahí que no sorprenda la complejidad que entraña el llevar a cabo esta tarea en una segunda lengua. En este trabajo, de forma acorde a esta realidad, se ofrece una propuesta de intervención pedagógica para la didáctica de esta competencia en el aula de ELE. El fin es sacar a un primer plano los diferentes avances producidos en el área de la investigación en didáctica de la escritura y ver un modelo de aplicación de los mismos en una secuencia didáctica orientada a la composición de un correo electrónico por alumnos de nivel A2.2 en contexto de no inmersión.

### **Abstract (English)**

Writing means relating a variety of skills, cultural, social, and linguistic knowledge, as well as a complex network of cognitive processes that involve great complexity for the learner. Hence, it is not surprising to perceive the difficulty that entails this task in a second or foreign language. This work provides a pedagogical intervention proposal for the teaching of this ability in the Spanish classroom. The goal is to get a close-up to the

different advances that have arisen in the area of writing teaching. Thus, we will present a teaching sequence sample oriented to A2.2 level students that aims to teach email writing in a non-immersion context.

### **Palabras clave**

Didáctica, español L2, expresión escrita, aprender a aprender.

### **Keywords**

Didactics, Spanish as a second language, written production, learning to learn.

### **La didáctica de la escritura en L2**

Un recorrido por los manuales de enseñanza de segundas lenguas y un análisis de los mecanismos de instrucción generados para la formación en la escritura llevan a percibir un acuerdo en torno a la validez del enfoque comunicativo como sistema de aprendizaje de la L2 y, en concreto, de esta actividad de uso de la lengua. Desde la década de los 70 y gracias a los planteamientos que emanaron de este enfoque, se acordó que la enseñanza de esta competencia tendría que estar adscrita a la génesis de textos a partir de contextos que recreen situaciones reales de uso de la lengua y que sean apropiados para dar lugar a una interacción. Estas situaciones permitirían al hablante no nativo ver la lengua en proceso y dentro de determinadas situaciones de comunicación (Richards & Rogers, 1989).

Este planteamiento, el del enfoque comunicativo, fue del todo innovador. Tradicionalmente, la escritura estaba relegada a un segundo plano y fue la llegada de metodologías de corte comunicativo lo que rompió con una percepción de la escritura como la suma de aprendizajes de tipo lingüísticos y como una destreza ajena a la comunicación en la lengua meta. En definitiva, el enfoque comunicativo permitió ir más allá en el estudio de la escritura y éste fue paulatinamente enriqueciéndose gracias a los aportes de los estudios sobre géneros, ámbitos o estudios de corrientes psicocognitivas (Ferris, 2011; Hinkel, 2005, 2012).

Además, la escritura en L2 dejó de ser una destreza que debiese trabajarse fuera del aula y las tareas de escritura dejaron de considerarse un trabajo para realizar en casa. Por el contrario, y en vista de los beneficios pedagógicos que tiene el tratamiento de la escritura, se dio un paso hacia la inserción de esta competencia en el aula para poder poner en práctica su utilidad como herramienta para el aprendizaje de la L2, como

sistema para la elicitación de lengua en el aula y como muestra de uso real de la lengua (Cassany, 2005).

Sin embargo, a pesar de que hayan tenido lugar numerosos avances con respecto a la última década en lo que a la importancia de la escritura en los diseños curriculares se refiere, aún está teniendo lugar un proceso de asimilación de la importancia de la escritura en el proceso de enseñanza de una L2 (Exploring the potential of second/foreign language writing for language learning: the effect of task factors and learner variables, 2015). Los profesores están, en la actualidad, empezando a ser conscientes de la necesidad de desarrollar esta competencia como parte esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa desde niveles iniciales (Porque a escribir se aprende escribiendo. Una propuesta para el aula de ELE, 2016).

Por ese motivo, a continuación, se van a exponer ciertos aspectos clave que deben tenerse en cuenta a la hora de llevar a cabo métodos de instrucción orientados al desarrollo de esta competencia. Se trata de aspectos que sirven para romper con una concepción tradicional de escritura basada en la importancia del producto final, un producto caracterizado por la corrección gramatical y un estilo generalizado en el que no se ponen de manifiesto las individualidades de cada escritor. Se trata, no obstante, de pautas u orientaciones que deben estar sujetas a modificaciones y adaptaciones en función de los objetivos de enseñanza que se persigan. Estas orientaciones irán acompañadas de una propuesta didáctica en el que se ponen en práctica las propuestas previamente expuestas.

### **De la visión estática de la escritura a las tareas significativas**

Los avances en el ámbito de la didáctica de la escritura a los que se hacía mención previamente y la visión comunicativa de la lengua han venido de la mano de la necesidad de generar en el aula toda una serie de dinámicas de uso de la lengua escrita que supongan como resultado la creación o composición de tareas significativas que reflejen situaciones reales de uso de la lengua (Long & Norris, 2000) y que den respuesta a las necesidades de los aprendices (Hedgcock, 2010).

El trabajo que aquí se presenta, en cualquier caso, no tiene como objetivo realizar un recorrido por los diferentes enfoques didácticos que se han adoptado a lo largo de la historia de la enseñanza y que están en vigor en la actualidad (Palapanidi, 2012). Por el contrario, el fin es poner de relieve los beneficios de asumir ciertas percepciones y actitudes con el fin de maximizar el provecho que se obtiene de los

mecanismos de instrucción empleados en la enseñanza de la escritura en español/LE (Teaching writing to second language learners: insights from theory and research, 2007).

En primer lugar, cabe destacar que la pedagogía de la escritura tiene que poner énfasis en cómo el proceso en sí de escribir implica aprender a escribir (Castelló, 1999). Es decir, el docente, como pieza crucial en este proceso, debe acompañar al escritor durante el proceso de composición del texto e ir ofreciéndole las herramientas para que despierte su conciencia acerca del proceso en el que está inmerso (Hyland, 2011) y para que saque a la luz los conocimientos de los que ya dispone.

Este acompañamiento no tiene que ser, por tanto, algo que se produce al final de la composición y que tiene sólo un fin prescriptivo. Al contrario, la tarea del profesor es la de revisar, acompañar, comprobar si se están siguiendo las orientaciones que se ofrecen, favorecer la reescritura (Hedgcock, 2010) y, además, enseñar a convertirse en un miembro activo de la nueva comunidad que es capaz de comunicarse en esa lengua en función de sus normas particulares para lograr un grado de afiliación y pertenencia a dicho contexto (Lantolf, 2001).

Esta manera de actuar permite, además, romper con la tendencia de darle prioridad a cuestiones de índole lingüística. El fin es promover una reflexión acerca del contexto comunicativo, el género textual o el receptor, entre otros (Hyland, 2003). Sin embargo, esto no implica que no se trabaje el nivel formal de la L2 al mismo tiempo. De hecho, la conciencia en el proceso de composición y la atención a la modalidad y tipo de texto que se está componiendo permiten una mayor asimilación de las formas de la lengua en la que se está empleando (Manchón, 2011). Este planteamiento va acorde a los principios de *Noticing Hypothesis* y *Output Hypothesis* que defienden la atención como recurso para el aprendizaje.

Por consiguiente, todo este *awareness* no hace más que influir de manera positiva tanto en la adquisición de la competencia en L2, como en el desarrollo de una mayor autonomía como aprendiz o como gestor del propio proceso de aprendizaje (Myles, 2002). Ello permitirá, además, desarrollar de manera más efectiva las estrategias de diversa naturaleza que permiten asimilar los datos de los que se dispone y ponerlos en práctica al emplear esta lengua (Torijano, 2004).

Una de las técnicas para reforzar la revisión de los textos es el dominio de las *checklists*. Con estas listas el alumno puede constatar si se están llevando a cabo unos mínimos previamente establecidos y acordados por los participantes y/o el profesor. Se

trata de una herramienta para dirigir la atención a múltiples aspectos (estructuración, párrafos, propósitos, gramática,...) y constatar si se están cumpliendo las expectativas. Al-Hazmi y Scholfield (2007) sugieren que haya una formación previa en el uso de estas herramientas ya que suponen que de esa preparación dependerá el rendimiento y la potencialidad que se pueda obtener de ella. Sin que haya un entrenamiento los recursos seguirán siendo útiles, pero las mejoras serán marginales, insuficientes y no afectarán sustancialmente al producto final, que es, en verdad, el objetivo final del empleo de estos recursos.

Paralelo a este proceso, el docente tiene que ser consciente de la importancia de trabajar los factores afectivos – afectividad, emotividad, motivación, salud,... (Salvador, 1997) - que rodean la relación entre el binomio aprendiz-lengua meta. Las creencias y percepciones sobre la cultura meta y, así también, la actitud con respecto al aprendizaje de esta competencia, influyen directamente en la motivación y en el esfuerzo que se va a invertir para lograr los objetivos de aprendizaje (Carson, 2001). Resulta fundamental, de la misma manera, que el alumno se sienta familiarizado con la tarea en la que está inmerso (James, 2008), el reconocimiento de la situación retórica o del tipo de texto, la sensación de proximidad con respecto a la cultura meta, etc. en la medida que ello favorecerá, a su vez, la transferencia de conocimiento de la L1 a la L2 y la adquisición de la competencia (Carson, 2001).

Por último, y no por ello menos importante, cabe mencionar la importancia del trabajo cooperativo durante el proceso de escritura. Pese a la inversión en preparación que requieren estas actividades por parte del profesor, gracias a ella se logra que el aprendiz se involucre de manera más inmediata con la tarea de escritura que se genera en el aula y se despierta el interés por el proceso que supone esta actividad comunicativa de la lengua mientras se interrelaciona con los pares en dicha lengua (Cassany, 2005). Una de las tareas por excelencia que representa este tipo de aprendizaje es el *peer review* o revisión por pares. Gracias a este tipo de revisión, el alumno, además de tomar responsabilidades tradicionalmente asociadas a la figura del profesor, será responsable de los beneficios que se generen en los textos de los compañeros (Hedgcock, 2010).

### **Propuesta didáctica**

Como modelo de esta filosofía, se va a presentar a continuación una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura en ELE. En ella se tendrán en cuenta los

avances previamente mencionados en el campo de la didáctica de esta competencia con el fin de generar una secuencia que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma. Concretamente, el tipo de texto que se va a tratar es el del correo electrónico en la medida que se trata de un tipo de texto cuya enseñanza viene recogida en todos los niveles de dominio dentro del PCIC (Instituto Cervantes, 2006). En consecuencia, se asume que se trata de un tipo de texto considerado necesario dominar desde niveles iniciales de dominio de la L2.

En cuanto al destinatario, esta actividad está orientada a alumnos que se encuentran en el nivel A2.2 según el *MCER*. Concretamente, se presenta una propuesta destinada a hablantes cuya lengua materna es el árabe.

En primer lugar, se presenta una descripción general de la propuesta en la que, a modo de ficha técnica, se mencionan los objetivos, la motivación, el alcance, la justificación, así como una exposición detallada del cuerpo de trabajo (nivel, duración, destinatarios, contenidos, objetivos específicos y materiales). A continuación, se presenta la propuesta didáctica que está constituida sobre una estructura tripartita que abarca (I) reconocimiento y andamiaje, (II) ejercitación y asimilación de contenidos y, por último, (III) producción, revisión y evaluación.

### **Descripción general de la propuesta**

- Objetivos generales:
  - Como agente social:
    - Adoptar una actitud crítica en la interpretación de textos de la lengua meta, recurriendo al propio sistema de referencias y a las competencias en la lengua materna.
    - Desenvolverse en contextos escritos en los que se produce un intercambio de temas personales.
  - Como hablante intercultural:
    - Identificar y apreciar la identidad cultural propia y ajena. Percibir las diferencias culturales.
    - Formar parte de una nueva comunidad discursiva.
  - Como aprendiente autónomo:
    - Reconocer estrategias para la consecución de tareas en la lengua meta.

- Desarrollar de un control consciente del propio proceso de aprendizaje.
- Asumir la realización de errores y explotar la búsqueda de recursos para la corrección de los mismos.
- Motivación:
  - Intrínseca: se trata de un tipo de texto de uso frecuente para intercambios comunicativos en la vida real.
  - Interna: temática asociada a la dimensión personal del informante.
- Alcance: Desarrollo de las competencias comunicativas: lingüística, sociolingüística y discursiva.
  - Justificación: Se trata de una secuencia didáctica que constituye una tarea en sí misma y que permite a los alumnos poner de manifiesto sus conocimientos, así como reconocer sus carencias discursivo-lingüísticas.
    - Nivel: A2.2.
    - Duración: 4 horas (dos sesiones de dos horas).
    - Destinatarios: estudiantes de español de un centro de enseñanza en contexto de no inmersión en un país de habla árabe.
  - Contenidos:
    - Saber
      - Léxico asociado al desempeño de la tarea.
      - Convenciones sociales.
      - Características discursivas del tipo de texto que es objeto de estudio (correo electrónico). Convenciones textuales.
    - Saber hacer
      - Reconocer los rasgos y partes de dicho texto (correo electrónico).
      - Realizar exposiciones escritas sobre un tema del que disponen información previa.
      - Distinguir situaciones comunicativas y las características que las definen.
      - Emplear estrategias para la resolución de dificultades.
    - Ser
      - Un agente plurilingüe con actitud positiva con respecto a la lengua en la que se están instruyendo.

- Objetivos específicos
  - Familiarizarse con el léxico propio de la situación comunicativa que se genera en un “correo electrónico”.
  - Reconocer las partes constitutivas de los textos de esta tipología.
  - Reconocer estrategias para la mejora de los textos.
  - Configurar una situación comunicativa para la composición de un texto.
  - Responder a una tarea escrita de uso real de lengua con eficacia comunicativa.
- Materiales
  - Dossier.
  - Pizarra y demás recursos del aula.
- Evaluación
  - Externa
    - 20% - motivación, interés mostrado y participación.
    - 50% - composición del texto escrito.
    - 30% - aplicación de la *checklist* en la revisión por pares.
  - Interna: evaluación del proceso: dificultades encontradas, éxitos percibidos, puntos de mejora, etc.

### **Propuesta didáctica**

#### **FASE DE RECONOCIMIENTO Y ANDAMIAJE**

En esta fase se plantea como objetivo fundamental situar al aprendiz en el tipo de texto que se va a trabajar. Para ello, se generan reflexiones que ponen en evidencia las experiencias previas que se han tenido con los correos electrónicos y, por medio de actividades vinculadas a aspectos tanto de la cultura propia, como la meta, se elicitó el uso de términos asociados a este tipo de textos.

#### **Actividad 1. Los correos electrónicos y yo**

Consigue esta información de dos de tus compañeros. Luego, compártela con el resto de la clase.

---

**Compañero 1**

---

**Compañero 2**

---

---

¿Escribes correos electrónicos?

---

¿Para qué escribes correos electrónicos?

---

¿Cuándo escribiste el último email? ¿A quién?

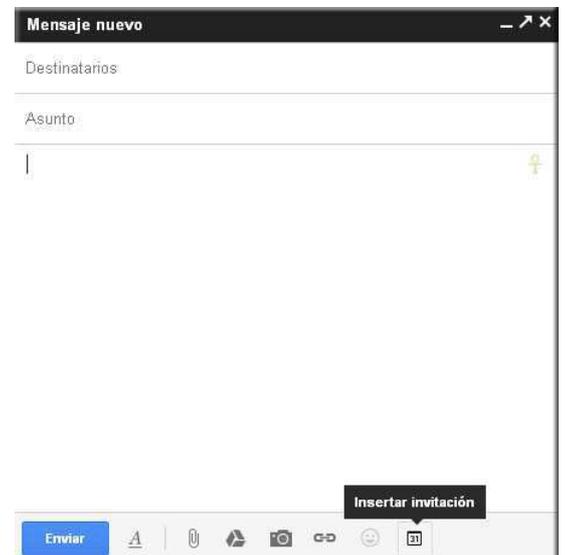
---

¿Sigues escribiendo cartas? ¿Cuándo?

---

Escucha esta canción del grupo español Tam Tam Go - "Atrapados en la red". Fíjate en las palabras en negrita: ¿Reconoces estas palabras? ¿qué significan? Por parejas, piensa en otras palabras que aparecen en los correos electrónicos. Después, ponlas en común con todos tus compañeros.

Te di todo mi amor **arroba** amor punto com,  
y tú me has roba-roba-robado la razón.  
Mándame un e-mail que te abriré mi **buzón**,  
y te hago un rinconcito en el **archivo** de mi corazón,  
oohh!, de mi corazón.



Fuente: [http://www.gestiondetiempo.es/2012/12/gmail2.html#.VCVIdfl\\_t7s](http://www.gestiondetiempo.es/2012/12/gmail2.html#.VCVIdfl_t7s)



Fuente: <http://alfonsohinojosa.es/cursorentornos/gmail.html>

## ¡Una curiosidad!

Del árabe hispano *arrúb*, y este del árabe clásico *rub*, cuarta parte. En español pasó a designar una medida de capacidad y de peso equivalente a 11,5 kilos, que constituye la cuarta parte de un quintal (46 kg). Para abreviar la palabra *arroba*, se usaba en español el símbolo latino @, también utilizado para muchas otras palabras empezadas por la vocal *a*. En inglés, se usa el mismo símbolo para abreviar la preposición *at*, de ahí que la palabra *arroba* haya pasado a usarse en las direcciones de correo electrónico.

Fuente: *Del árabe al español*. SM-ELE

[http://www.sm-ele.com/ArchivosColegios/NuevoELEAdmin/Archivos/Gracias%20Etimologia/121467\\_Gracias%20Etimologia\\_Arabe.pdf](http://www.sm-ele.com/ArchivosColegios/NuevoELEAdmin/Archivos/Gracias%20Etimologia/121467_Gracias%20Etimologia_Arabe.pdf)

- En español, el 8% de las palabras que vienen del árabe. Aquí tienes algunas de ellas, ¿qué características ves en estas palabras?



Fuente: *Blog 2000 lenguas*.

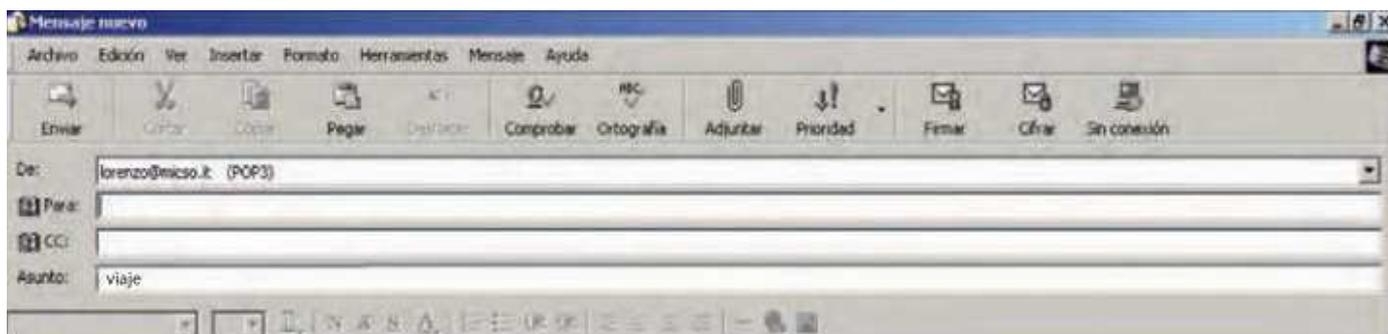
<https://goo.gl/KO4J0m>

## EJERCITACIÓN Y ASIMILACIÓN DE CONTENIDOS

Esta etapa de la secuencia didáctica tiene como objetivo el trabajo con textos reales. La finalidad es que el aprendiz sea capaz de identificar cuáles son las características fundamentales de los correos electrónicos. Para este fin, además del reconocimiento de la secuencia prototípica y los rasgos inherentes a estos textos, se trabaja la identificación de la situación comunicativa en la que se generan. Estas actividades tienen como objetivo, además, fomentar el aprendizaje colaborativo entre iguales.

## Actividad 2. ¡Tienes un email!

Lee el siguiente correo electrónico.



Hola Virginia:

¿Qué tal estás? Hace mucho tiempo que no nos vemos. Lo siento, no te he escrito antes porque este mes he estado muy ocupado. Tenía que estudiar porque he hecho ahora todos mis exámenes finales. ¿Tú qué tal en tu nuevo trabajo?

Te escribo porque me voy de vacaciones el próximo mes a México y me ha dicho Gonzalo que tú has estado allí este año. Me gustaría hablar contigo porque no conozco nada de este país, y mi hermana, que viene conmigo, tampoco.

Me voy a quedar en el hotel Marina Club en Cancún. ¿Lo conoces? Es nuevo, he visto las fotos en Internet y las habitaciones están muy bien y tiene una piscina muy grande. Me he decidido por este porque está justo enfrente de la playa, ¡me encanta!

Todavía no he preparado nada. ¿Puedes aconsejarme algún lugar interesante para visitar? Es que quiero hacer algunas excursiones. También quería probar la comida típica de allí, ¿conoces algún restaurante bueno? Como puedes ver, tengo muchas preguntas. Te llamo esta semana y hablamos con calma.

Un abrazo,  
Pedro.

Fuente: Examen DELE A2

[http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/modelo\\_examen\\_a2\\_1.pdf](http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/modelo_examen_a2_1.pdf)

Todo texto responde a una situación de comunicación. Observa las características de la de este texto:

¿Quién es el emisor (quién escribe)?

¿Quién es el receptor (a quién escribe)?

¿Qué mensaje escribe? ¿para qué?

¿Qué tipo de texto es?

La estructura del texto. Por parejas reconoce qué partes tiene el texto y cuáles son las características de este tipo de textos.



Fuente: <http://www.pasapues.es/documentos/fotos/aragonia/aragonia20070801.jpg>

Ahora intenta crear un sistema para recordar esta estructura para un futuro.  
¡Una idea! Puedes recordar la primera letra de cada parte.

### Actividad 3. Los saludos y las despedidas

Querida Paula:

Estimada Paula:

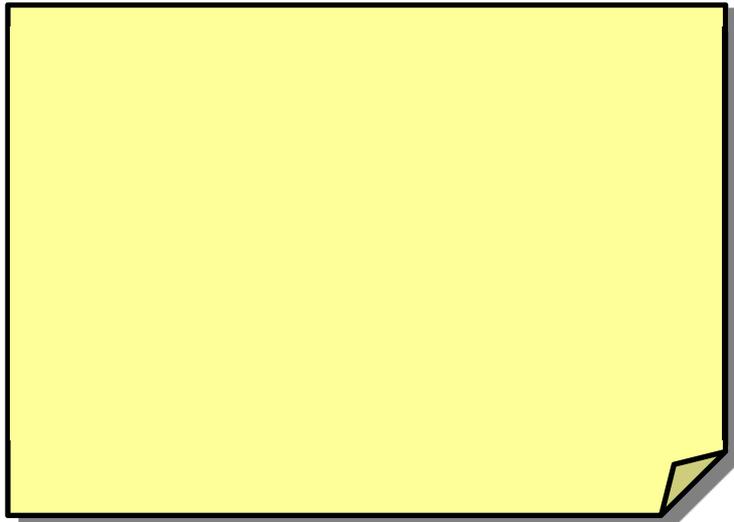
¿Cuál de estos saludos podemos utilizar para alguien que no conocemos? ¿Y para una amiga?

- Los saludos y las despedidas son distintos en las cartas formales y en las informales. Completa este cuadro con los saludos y despedidas formales e informales que conozcas.

	CARTA FORMAL	CARTA INFORMAL
SALUDOS		
DESPEDIDAS		

### Actividad 4. Creamos nuestra *checklist*

¿Cómo podemos escribir un buen correo electrónico? Primero por parejas y después en grupo, crea una lista de elementos que no puedes olvidar cuando escribes un correo electrónico. Vamos a llamarle *checklist*.



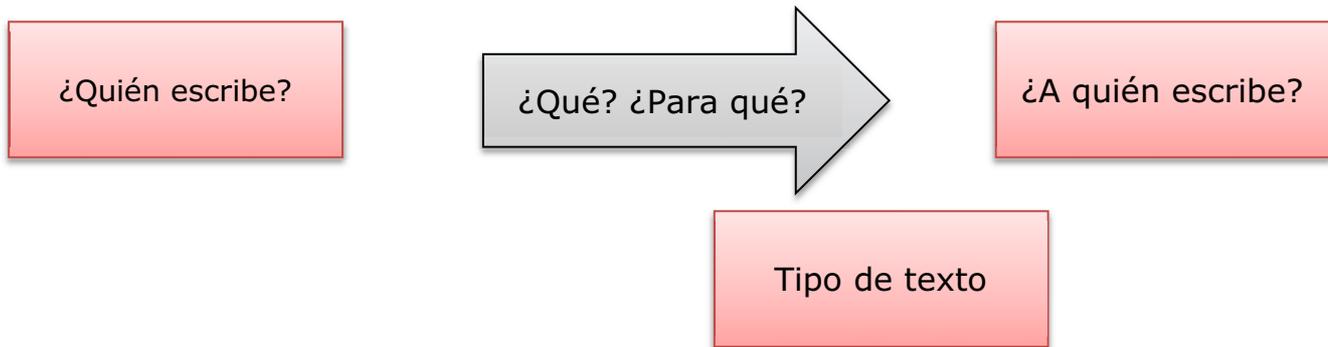
## PRODUCCIÓN, REVISIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS.

Esta tercera y última fase se centra en la producción del texto por parte de los alumnos. Para la consecución de esta tarea final, se genera, en primer lugar, la necesidad comunicativa gracias a la cual el aprendiz va a disponer de los recursos necesarios para generar la situación comunicativa y para saber qué tipo de información requiere. Paralelamente, otro de los objetivos es el trabajo reflexivo durante la composición, así como la capacidad de generar un *feedback* para el compañero.

### **Actividad 5. Ahora nos toca escribir.**

*¡Buenos días!  
Soy Laura, una alumna de español de tu universidad. Sé que has estudiado un curso de español en Bilbao, en la Universidad del País Vasco. Me gustaría ir este verano, ¿me puedes mandar más información, por favor?  
Muchas gracias. Un abrazo,  
Laura Torres*

Ayer, te llegó este correo electrónico y quieres ayudar a Laura. Vas a mandar un correo. Primero, ¿qué situación tenemos?



Necesitamos información. Busca todo lo que necesitas saber en esta página

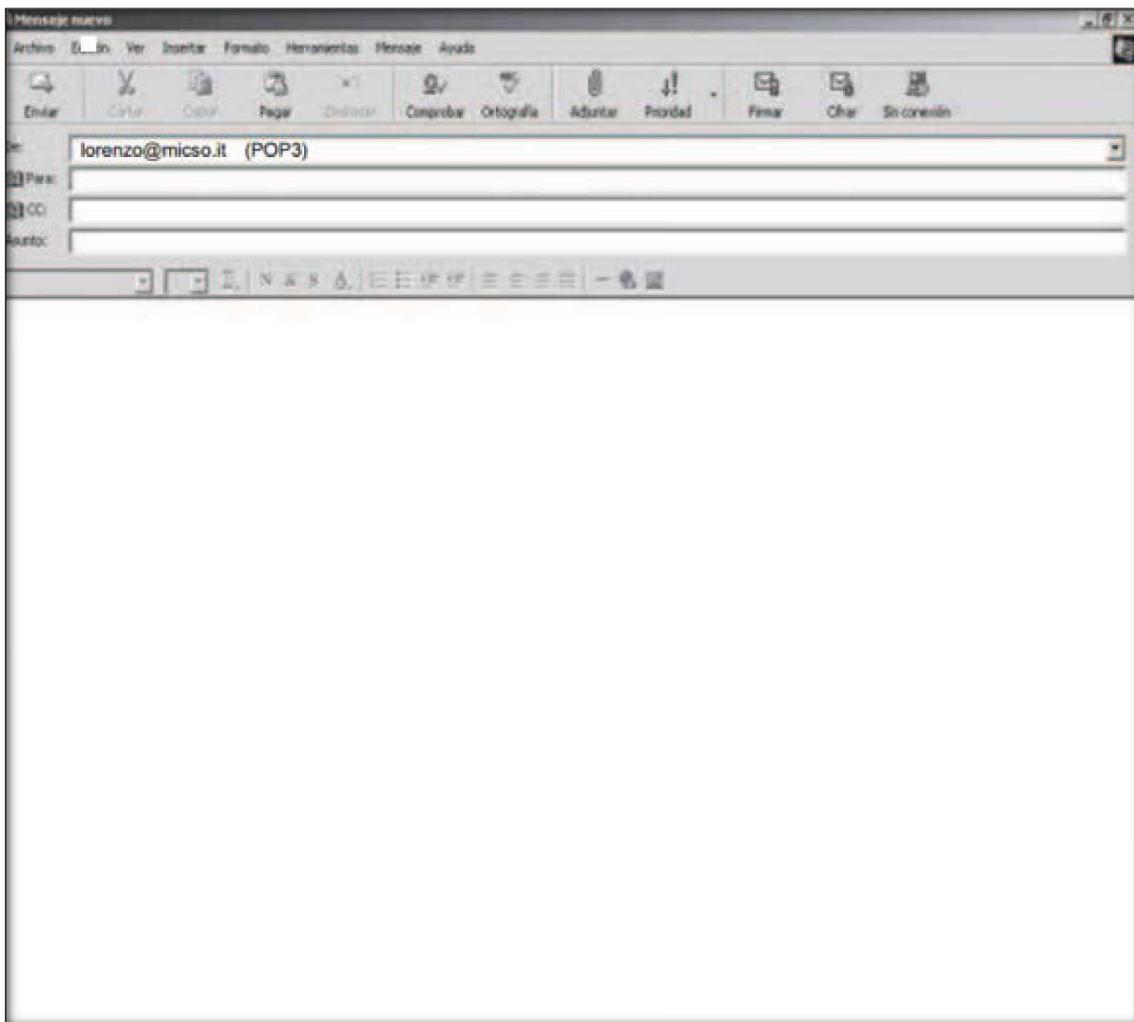
Web: <https://www.ehu.eus/es/web/nazioarteko-harremanak/gaztelania-ikastaro-trinkoa-abuztua-iraila>.

- ✓ Fechas y horario
- ✓ Lugar
- ✓ Niveles
- ✓ Precio

¿Qué información vas a incluir en tu correo electrónico? ¿cómo la vas a colocar? Comparte tu estructura con un compañero y dale tu opinión, ¿cómo puede mejorar?

<b>Problemas</b>	<b>Cómo puedo mejorar</b>

Ahora escribe el correo electrónico a Laura. Escribe entre 80 y 100 palabras.



Fuente: Examen DELE A1.

[http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/materiales/a2/07\\_a2\\_101120\\_eie\\_t2.pdf](http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/materiales/a2/07_a2_101120_eie_t2.pdf)

Revisa, ahora, el texto con tu compañero. Recuerda las ideas que habías incluido en la *checklist*.



Fuente: <http://walkercorporatelaw.com/wp-content/uploads/2012/05/checklist-4.gif>

- Haz una lista de tus errores, nos ayudará a aprender.

## Conclusiones

A pesar del significativo aporte de estos aspectos para la enseñanza de la competencia escritora, a la hora de considerar cómo llevar a cabo la enseñanza de la escritura en una segunda lengua, sea quien sea el receptor de esa formación, es importante recordar que no existe aún ningún método que pueda considerarse como el más apropiado, ni el más efectivo, ni el que vaya a responder a todas las necesidades que van a surgir durante el proceso de formación.

Hay que tener en cuenta que los estilos y las demandas que pueden surgir en el aula son infinitos y que no es intención de este trabajo ofrecer una llave maestra que solvete todos los problemas existentes, sino generar una dinámica de enseñanza de la escritura en el que se tenga el fin primordial de conseguir que la escritura sea entendida como un acto de comunicación con un propósito y un destinatario determinados. Se trata, como apuntaba Hyland (2003), de recurrir a una fórmula que sintetice los beneficios de todos los métodos existentes para dar respuesta a la situación que se genera.

Asimismo, por todo lo expuesto, resulta fundamental no sólo tener como eje del diseño de la unidad didáctica los objetivos didácticos, los contenidos, procedimientos, conceptos, actitudes, las fases de actuación, reflexión y análisis, entre otras (Santamaría, 1992); sino también prediseñar la intervención del docente y las sucesivas revisiones del texto, tanto las realizadas por el profesor, como las realizadas entre los compañeros. Esta mayor conciencia del proceso en el que el aprendiz está inmerso contribuirá significativamente a la mejora del aprendizaje de esta actividad de uso de la lengua y, por extensión, del aprendizaje de la L2.

## Bibliografía

**Carson, J. G. 2001.** Second language writing and second language acquisition. [aut. libro] T. Silva y P. K. Matsuda. *On second language writing*. s.l. : Routledge, 2001.

**Cassany, D. 2005.** *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid : Arco Libro, 2005.

**Castelló, M. 1999.** El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. [aut. libro] J. I. Pozo y I. Monereo. *El aprendizaje estratégico*. Madrid : Santillana, 1999, págs. 197-217.

*El trayecto histórico de la enseñanza de la producción escrita en lengua extranjera.*

**Palapanidi, K. 2012.** 24, 2012, RedELE.

- Enforced revision with checklist and peer feedback in EFL writing: the example of Saudi University students.* **Al-Hazmi, S. H. y Scholfield, P.** 2007. 2, 2007, Scientific Journal of King Faisal University, Vol. VIII, págs. 237-267.
- Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica.* **Santamaría, J.** 1992. 1992, Aula de innovación educativa, Vol. II, págs. 33-40.
- Exploring the potential of second/foreign language writing for language learning: the effect of task factors and learner variables.* **Ruíz-Funes, M.** 2015. 28, 2015, Journal of Second Language Writing, págs. 1-19.
- Ferris, D.** 2011. Written discourse analysis and second language teaching. [aut. libro] E. Hinkel. *Handbook of research in second language teaching and learning Vol.II.* s.l. : Routledge, 2011, págs. 645-661.
- Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process.* **Hyland, K.** 2003. 12, 2003, Journal of Second Language Writing, págs. 17-29.
- Hedgcock, J. S.** 2010. Taking stock of research and pedagogy in L2 writing. [aut. libro] E. Hinkel. *Handbook of research in Second Language teaching and learning.* New York : Routledge, 2010, págs. 597-613.
- Hinkel, E.** 2005. Analysis of Second Language Text and What Can Be Learned from Them. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning.* Mahwah, NJ : Erlbaum, 2005, págs. 615-628.
- . 2012. Learning to Write in a Second Language. [aut. libro] N. Seel. *Encyclopedia of the Sciences of Learning.* London : Springer Science+Business Media, LLC, 2012.
- Hyland, K.** 2011. Learning to write: Issues in theory, research, and pedagogy. [aut. libro] R. M<sup>a</sup>. Manchón. *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language.* Amsterdam : John Benjamins, 2011, págs. 17-35.
- Instituto Cervantes.** 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español.* Madrid : Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva, 2006.
- Lantolf, J. P.** 2001. Introducing sociocultural theory. *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford : Oxford University Press, 2001.
- Long, M. H. y Norris, J. M.** 2000. Task-based language teaching and assessment. [aut. libro] M. Byram. *Encyclopedia of Language Teaching.* London : Routledge, 2000, págs. 597-603.
- Manchón, R.M.** 2011. Writing to Learn the Language: Issues in Theory and Research. *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language.* Amsterdam : John Benjamins B.V., 2011, págs. 61-82.

**Myles, J. 2002.** Second language writing and research: the writing process and error analysis in student text. *Teaching English as a second or foreign language*. 2002, Vol. VI, 2.

*Porque a escribir se aprende escribiendo. Una propuesta para el aula de ELE.* **Díez, M.A. 2016.** 24, 2016, Tejuelo. Didáctica de la Lengua y de la Literatura, págs. 92-110.

**Richards, J. J. y Rogers, T. 1989.** *Approachs & Methods in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989.

**Salvador, F. 1997.** *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Málaga : Aljibe, 1997.

*Teaching writing to second language learners: insights from theory and research.*

**Barkaoui, K. 2007.** 1, 2007, TESL Reporter, Vol. XL, págs. 35-48.

*The influence of perceptions of task similarity/difference on learning transfer in second language writing.* **James, M. A. 2008.** 1, 2008, Written Communication, Vol. XXV, págs. 76-103.

**Torijano, J. A. 2004.** *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid : Arco Libro, 2004.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción DD/MM/AAAA

Fecha de aceptación: DD/MM/AAAA

## Páginas web en español para desarrollar la comprensión auditiva

**Nydia R. Jeffers**  
**Profesora de español. Henderson State University**  
**jeffernr@hsu.edu**



*Licenciada en Filología Inglesa en España, Nydia R. Jeffers sabía que se dedicaría a la enseñanza y la documentación. Por eso, se diplomó en Biblioteconomía y Documentación antes de irse a estudiar a los Estados Unidos un Master en Enseñanza de Lenguas y un doctorado en Literatura Hispana. Desde que una supervisora en la escuela secundaria donde enseñó un año le dijera que tenía que preparar materiales didácticos diarios, Nydia ha estado buscando, adaptando y creando actividades. Lleva trece años compaginando el escribir para sus clases y el trabajo de profesora de español como lengua extranjera. Además, escribe artículos para revistas literarias y pedagógicas, traduce y participa en conferencias. Su trabajo principal, sin embargo, sigue siendo seleccionar los materiales didácticos, ya que lejos de España, desea reavivar la cultura española que una vez dejó, compartiendo materiales auténticos con sus estudiantes y la comunidad. Aquí, presenta páginas web para la comprensión auditiva.*

### **Resumen (español)**

Se sabe que la comprensión auditiva en un segundo idioma se puede facilitar mucho escuchando podcasts con transcripciones y viendo vídeos con subtítulos. Desde 1970, los investigadores en adquisición de lenguas han estudiado la efectividad de escuchar y leer este *input* al mismo tiempo. Por ejemplo, Garza (1991) señala un mayor índice de comprensión por el uso de los subtítulos. Asimismo, Baltova (1999) indica que leer mientras se escucha es más beneficioso que sólo leer o sólo escuchar para adquirir vocabulario porque “la exposición a la lengua hablada, el texto impreso y la información visual convergen hacia el mismo mensaje” (p. 31). Después de revisar la bibliografía sobre la utilización de la audio-lectura, se ofrecerá una selección de materiales didácticos con audio y texto. Se ha hecho una selección de sitios web con audio-lectura y actividades de auto comprobación. Otros sitios web no cuentan con las

actividades y, en este caso, se sugieren algunas que utilizan herramientas de Internet, como generadores de comic.

### **Abstract (English)**

We know that listening comprehension in a second language can be improved by listening to podcasts with transcriptions and watching videos with subtitles. Since 1970, second language acquisition researchers have been studying the effectiveness of listening while reading. For example, Garza (1991) finds a higher comprehension rate because of the use of subtitles. Also, Baltova (1999) points out that reading while listening facilitates more vocabulary acquisition than just reading or just listening because “the exposure to spoken language, printed text and visual information all convey the same message” (p. 31). Where possible, we have selected websites with audio-reading and self-check activities. Other websites do not offer these activities, in which case, some are suggested that use Internet tools, such as comic generators.

### **Palabras clave**

Español L2, comprensión auditiva, medios audiovisuales, podcast, e-aprendizaje, herramientas de Internet

### **Keywords**

Spanish L2, listening comprehension, audio-visual materials, podcast, e-learning, Internet tools

### **Artículo**

#### **1. Introducción**

El papel del profesor de ofrecer materiales de audio-lectura parece fácil con el acceso a Internet y sus herramientas para generar materiales. Sin embargo, muchos vídeos accesibles en YouTube no cuentan con subtítulos o no reproducen fielmente la voz al haber sido transcritos automáticamente. El programa Amara, por ejemplo, permitiría al profesor crear subtítulos para el material audiovisual, pero hacer simultáneo el audio y el texto no es tarea fácil.

Cuando ya se ha encontrado un vídeo auténtico subtulado, digamos una canción, el audio todavía puede sonar muy rápido a nuestros estudiantes, o quizás el subtítulo parezca relegado por el poder de las imágenes. En estas situaciones, el profesor cuenta con algunos trucos de teclado. Pulsando las teclas Más (+) y Control (Ctrl) se puede agrandar el tamaño del subtítulo. De modo similar, cuando un audiolibro en YouTube suena demasiado rápido para el oído no nativo, se puede disminuir su velocidad en la configuración, de 1 a 0,5. Además, hay sitios web que brindan esta posibilidad de escuchar el audio de manera lenta y de manera rápida, como la página gratuita de *News in Slow Spanish*, y la de pago, *Yabla*. Para audio-lecturas gratuitas de nivel intermedio y avanzado, se recomiendan el sitio web *Veintemundos.com*, la página *Podclub* con su podcast titulado “A mi aire” y las presentaciones profesionales de *TedTalks* en español.

A pesar de estas alternativas, todavía es una responsabilidad buscar el audio subtulado que se adapte a la lección léxica, gramatical y cultural del día. La tarea de adaptar el material auditivo al estudiante es importante, ya que puede influir en el éxito de aprendizaje y en la subsiguiente actitud del estudiante hacia la tarea de escuchar y leer el español como segunda lengua.

Antes de comenzar la búsqueda de materiales de audio-lectura adaptados al nivel de los estudiantes, conviene revisar las teorías de *input* y *output* y concentrarnos en los estudios experimentales que han comprobado los efectos de los materiales subtitulados y transcritos en los aprendices de segundos idiomas. Habrá dos preguntas principales que guiarán el repaso: Cómo se pueden comparar los beneficios de aprendizaje en los materiales auditivos subtitulados y transcritos y qué páginas web auténticas o adaptadas proporcionan los subtítulos y las transcripciones sin necesidad de cuenta o suscripción.

## **2. Estudios en la adquisición de segundas lenguas**

En esta sección, se indica que los investigadores en las teorías de adquisición de segundas lenguas debaten sobre la efectividad de las condiciones en las que se puede desarrollar mejor la competencia lingüística en una lengua no nativa o lengua meta. Se recogen los experimentos que comparan los resultados en la comprensión auditiva controlando diferentes condiciones de aprendizaje. Se presentan definiciones para estas condiciones, en nuestro caso, los subtítulos. Por último, se informa de las limitaciones de estos estudios.

## **2.1 Debate: ¿más *input* o más *output*?**

Hay dos acercamientos opuestos al desarrollo de la competencia lingüística. El énfasis en la competencia lectora y auditiva puesto por Krashen (1994) en su “hipótesis del *input*” contrasta con la prioridad en la fluidez oral y escrita que Swain y Lapkin (1995) dan a su “hipótesis del *output* comprensible”. Por un lado, Krashen (2002) afirma que, para desarrollar la fluidez en una segunda lengua, “proveer más *input* comprensible parece una estrategia más razonable que aumentar el *output*” (p. 10). Por otro lado, Swain y Lapkin (1995) sugieren que los aprendientes pueden beneficiarse más de realizar intentos de producción hablada y escrita: realizando hipótesis, prestando atención a la producción personal y reflexionando sobre los comentarios a lo hablado y escrito. El único punto de encuentro entre las teorías de *input* y de *output*, apunta Schmidt (2001), es la “hipótesis de notar”, por la que atendiendo a la compenetración de forma y fondo la observación convertirá en aprendizaje.

No sólo queda sin resolver el debate en las hipótesis de *input* y *output*, sino que los profesores e investigadores cuestionan el tipo de *input* más efectivo: el audio en la lengua nativa y el texto de la lengua meta en pantalla, la lengua meta en audio y la lengua nativa en el texto o el audio y el texto en la lengua meta. Tendremos en consideración todas estas modalidades de *input* para el aula sobre una variedad de idiomas a lo largo de diferentes estudios. Aunque no todos los experimentos incluyeron estudiantes de español con la lengua nativa del inglés, los recursos web seleccionados para este trabajo tendrán en mente este tipo de audiencia. Se entiende que los beneficios y limitaciones de estos estudios son extrapolables a otros segundos idiomas.

## **2.2 Definiciones**

Antes de examinar varios estudios empíricos sobre el *input* que se puede leer en los materiales audio o audiovisuales, distinguiremos los subtítulos de las transcripciones. Markham y Peter (2003) afirman que los subtítulos combinan la lectura en la lengua nativa y la audición en la segunda lengua mientras que lo llamado en inglés *closed captions* son las palabras transcritas, literalmente capturadas, de lo escuchado sin cambiar el idioma (p. 332). Sin embargo, Danan (2004) aclara sucintamente que hay subtítulos interlingüísticos y subtítulos intralingüísticos. En este trabajo, se usará esta última distinción.

### **2.3 Beneficios de leer y escuchar**

Krashen (1994) define “*input* comprensible” como la lengua meta que se sitúa un paso más allá del nivel de competencia del aprendiente. Además, define como “*input* óptimo” el *input* “interesante y/o relevante, no gramaticalmente secuenciado y en suficiente cantidad” (p. 62). El *input* hablado que es subtítulo o capturado por escrito parece ayudar con la comprensión. Además, el uso de vídeos subtítulos en la lengua nativa o meta del espectador rebajaría el “filtro afectivo,” una idea definida como una condición para el *input* óptimo en la teoría de adquisición de segundas lenguas de Krashen (p. 30). De hecho, un número significativo de participantes entrevistados en varios estudios empíricos expresan una preferencia por los materiales subtítulos para conseguir el mismo efecto psicológico de seguridad. Burger (1989), Froehlich (1988) y Vanderplank (1988) muestran que el uso de vídeos subtítulos incrementa la motivación y reduce la ansiedad, lo que redundaría en los beneficios emocionales de leer y escuchar la segunda lengua al mismo tiempo.

No sólo una teoría de adquisición de segundas lenguas viene a defender la exposición audio textual al *input*. Yan-dong y Cai Fen (2007) explican que otras teorías apoyan los beneficios de los vídeos subtítulos. En la teoría cognitiva, los subtítulos activan la conexión entre la información conocida o vieja información con la información por conocer o información nueva. De acuerdo con la teoría de procesamiento de información, la consulta de subtítulos ayuda a codificar la información. En relación con la teoría de la doble codificación, la correspondencia entre imágenes y traducciones ayuda a procesar y recordar.

Varios estudios experimentales relacionan los subtítulos con la comprensión auditiva del vocabulario. El acceso al audio y al texto en la segunda lengua se asocia con mayores puntuaciones en la capacidad de escuchar y reconocer palabras (Markham, 1999; Steward y Pertusa, 2004; Birules-Muntane y Soto-Faraco, 2016). El texto leído y escuchado en la segunda lengua se ha asociado también a la adquisición de vocabulario (Neuman y Koskinen, 1992). Escuchar mientras se lee en la segunda lengua beneficia en la comprensión auditiva, la adquisición de vocabulario y la comprensión general de la trama en una historia (Huang y Eskey, 1999). Leer y escuchar audiolibros facilita la obtención de vocabulario y la comprensión auditiva (Chang, 2011).

Muchos estudios empíricos comparten estos resultados cuando se evalúa la utilidad de los subtítulos en pruebas de memoria. Reese y Davies (1987) indican que el acceso a los subtítulos hace recordar las palabras abstractas de las historias, más allá de las palabras con imágenes. Zarei y Rashvand (2011) encuentran una correlación entre los videos subtítulados y la producción de vocabulario en el aprendiente. Además, Markham, Peter y McCarthy (2001) compararon grupos de participantes con acceso a subtítulos en el idioma nativo, subtítulos en el segundo idioma y grupos sin acceso a ningún texto. Los investigadores observaron que los participantes reconocieron y recordaron más que los otros dos grupos cuando leyeron los subtítulos en el idioma. A su vez, quienes usaron los subtítulos en el idioma nativo recibieron mejor puntuación que quienes no accedieron a los subtítulos.

Igualmente, Zarei (2009) concluye que leer y escuchar subtítulos en la lengua meta tiene un mayor impacto en asimilar vocabulario que leer los subtítulos traducidos a la lengua nativa. Winke, Gass y Sydorenko (2010) así como Bird y Williams (2002) confirman que leer y escuchar la lengua meta ayuda a procesar el *input*. Los tiempos para reconocer el sonido y el número de palabras recordadas fueron mejores cuando había acceso a los subtítulos transcritos de la voz. Vanderplank (1988) explica que los subtítulos ayudan a recordar vocabulario porque refuerzan la estrategia de la atención dirigida. En suma, la combinación de imagen, sonido y transcripciones en el segundo idioma es beneficiosa.

#### **2.4 Limitaciones de los estudios**

Chai y Erlam (2008) mantienen que se agota la atención con *input* multisensorial. Por otro lado, Reese (1984) apunta que cuando el aprendiz se centra en el texto y no atiende al audio, pierde los beneficios de la exposición bimodal. Reese y Davies (1987) explican que leer los subtítulos no afecta a la capacidad de recordar historias con imágenes concretas. La amenaza a la validez de algunos de estos estudios puede deberse a la mezcla de niveles de competencia que tienen los participantes de un mismo grupo en la segunda lengua. Adaptar el texto y el sonido al nivel de principiante haría efectivos los subtítulos, siguiendo la condición del “*input* comprensible” presentada por Krashen (1994).

Otras implicaciones pedagógicas de algunos estudios recomiendan que el estudiante vea los subtítulos la primera vez que se ponga el vídeo y después de una lección formal. Winke, Gass y Sydorenko (2010) subrayan que ver los subtítulos la primera vez que se pone el vídeo o el podcast es más efectivo que presentarlos con la segunda reproducción. Thompson y Rubin (1996) añaden que la instrucción formal mejora la capacidad auditiva. A pesar de estas limitaciones, vistos los beneficios de la comprensión auditiva y la adquisición de vocabulario, asumimos que los beneficios de leer mientras se escucha la segunda lengua, se extienden a cualquier lengua.

### **3. Vídeos y podcasts subtítulados para el español como L2**

De acuerdo con los descriptores de la actuación para la comprensión en el ACTFL (2013), el nivel básico alto A2 en una segunda lengua depende de pistas visuales, como imágenes y subtítulos. Cuando la comprensión de oraciones en la segunda lengua ocurre sin ayuda visual, el nivel sube al intermedio bajo B1. La diferencia entre los niveles consiste en la independencia de la imagen para poder comprender la información básica. Si hay comprensión de los detalles secundarios a las ideas principales en una variedad de temas de interés general, se ha llegado al nivel avanzado C. Las páginas web que se recomiendan para mejorar la comprensión auditiva e incrementar vocabulario cubren los niveles básico, intermedio y avanzado. Se ordenarán alfabéticamente.

#### **123TeachMe**

El sitio web *123TeachMe* contiene cientos de archivos audio en español. La colección *Spanish Listening Comprehension* reúne 400 monólogos de hispanohablantes y más de 500 de diálogos de 13 países que se pueden escuchar sin apoyo visual. Se acompañan de ejercicios de comprensión auditiva y claves en inglés. El apartado *Spanish Dialogues*, ofrece subtítulos interlingüísticos e intralingüísticos a conversaciones que se pueden escuchar a dos velocidades. Las actividades elaboradas para este apartado piden asociar oraciones con imágenes, ordenar palabras y elegir la opción correcta. Por su parte, la sección *Spanish for Kids*, presenta varios juegos de vocabulario para niños en los que, por ejemplo, se escucha una palabra y se busca la imagen correspondiente.

#### **Audio-Lingua**

Los vídeos en este sitio web pueden buscarse por lengua, nivel, género, edad y duración del vídeo. Se pueden elegir las voces de niños, adolescentes, adultos o jubilados. Los

seis niveles siguen el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: desde el básico A1 hasta el avanzado C2. Los subtítulos intralingüísticos no están disponibles, pero los podcasts son lo suficientemente cortos como para que el profesor pueda tomar notas y comprobar la comprensión auditiva de los estudiantes con preguntas de opción múltiple. Los podcasts de Audio-Lingua pueden consultarse con términos de búsqueda en 150 temas que varían desde descripciones de la ropa hasta las ventajas de vivir en un pueblo. Si los estudiantes quieren realizar material auditivo, pueden crear un avatar que habla con la herramienta de Internet gratis llamada voki.com, que permite transformar en voz el texto que se teclea o que se graba por teléfono. Cuando se presentan los avatares en clase, la clase tiene nuevamente la oportunidad de ejercitar la comprensión auditiva.

### **Audiria**

Los podcasts de audiria.com forman un sistema de aprendizaje basado en la comprensión auditiva con audio-textos diarios gratuitos que pueden buscarse por texto, canal y nivel de dificultad. Para los niveles cero y uno, por ejemplo, las categorías son canciones, cultura y podcasts a velocidad lenta. Para los niveles dos y tres, los tipos de textos se hallan inspirados por una variedad de situaciones: escenas diarias, escenas cortas, radio, trailers de películas, recetas, prensa, fotos, televisión, España y gramática. El nivel más alto corresponde a los géneros de humor, libros y extractos de la novela española *Don Quijote de la Mancha*. Las ventajas de esta página web incluyen el acceso al audio, los subtítulos intralingüísticos y los ejercicios de comprensión auditiva con clave. El vocabulario nuevo de los textos tiene un enlace con un diccionario Wordreference.com que define las palabras en español.

Además de textos largos, hay listas de vocabulario. La página web Audiria permite escuchar y leer subtítulos intralingüísticos de una docena de oraciones, frases y expresiones idiomáticas. Las traducciones son producto de los usuarios que además pueden grabar su voz con Vocaroo. El menú incluye Consejos para explicar errores comunes en el aprendizaje del español. En el apartado de vocabulario no contextualizado, las palabras se presentan por nivel de dificultad, bajo epígrafes, con audio, imagen y subtítulos interlingüísticos.

### **Bitesize**

Un programa de la *BBC Learn Spanish* para enseñar español, *Bitesize*, permite controlar el *input* recibido porque la voz nativa se presenta en segmentos fáciles de digerir, como el propio nombre *bite* indica y en dos idiomas: español e inglés. Un niño habla sobre un tema en español y un interlocutor que habla inglés le formula preguntas para comprobar que ha entendido. Luego, las respuestas se traducen a inglés para confirmar la comprensión. Los podcasts también se acompañan de subtítulos intralingüísticos. Leer y escuchar el vídeo en español puede preparar la comprensión de la lengua meta. Para emular esta interacción, el grabador en línea *Vocaroo* es una aplicación que puede grabar las voces de los estudiantes sin necesidad de suscripción o registro.

### **CancionEle**

CancionEle es una sección añadida al sitio web VideoEle para incluir un menú de canciones recientes de cantantes españoles y latinoamericanos. Las canciones se pueden reproducir con los subtítulos en español y sin el videoclip original, lo que ayuda a los profesores con evitar las imágenes inapropiadas. Las actividades en pantalla, diseñadas con la herramienta EducaLim, se adecúan al contenido cultural y se pueden leer escuchando.

La colección de canciones de [todoele.net](http://todoele.net), además de actividades, contiene unidades didácticas de diferentes profesores. El generador de fichas de trabajo llamado [toolsforeducators.org](http://toolsforeducators.org) le permite al profesor crear tarjetas de bingo y dominó con sólo elegir las imágenes de un menú desplegable. En este último caso, el profesor leería en alto el vocabulario de las canciones antes de escucharlas.

### **DELE prueba de práctica**

La competencia auditiva se puede practicar con los exámenes modelo de cada nivel de español del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). El nivel A1 además tiene una versión para jóvenes. DELE es la certificación del Ministerio de Educación de España otorgada tras tomar el examen oficial diseñado por la Universidad de Salamanca. El sitio web que publica los modelos de exámenes es del Instituto Cervantes, una institución española sin ánimo de lucro que promueve la educación en el mundo de la lengua española. El componente de audio del examen, las preguntas modelo, las transcripciones, y las respuestas correctas se hallan disponibles en la página. Hay preguntas que piden asociar enunciados sobre el audio con imágenes o que piden

elegir la respuesta cierta de entre tres opciones. La ventaja de este sitio web con respecto a los exámenes modelo de las Escuelas Oficiales de Idiomas de España es la garantía de la transcripción.

### **Destinos**

El culebrón *Destinos. An introduction to Spanish* es una serie de vídeos disponible en *Annenberg Media Services* y diseñado por el profesor Bill Van Patten en los noventa. El curso se compone de 52 episodios de media hora que desarrollan una trama de misterio ambientada en países hispanohablantes de España, Argentina, México y Puerto Rico. Hay alusiones culturales al arte español del Museo del Prado y al período del terrorismo de estado en la historia de Argentina denominada “Guerra Sucia”. Hay diálogos con huecos que se pueden rellenar con dictados. La telenovela *Destinos* lleva subtítulos intralingüísticos que dos o tres estudiantes podrían leer para que el resto de la clase, sin mirar el vídeo, pueda adivinar el tema de la conversación. Una vez que predicen el tema de la conversación, el profesor pondría el vídeo para comprender los detalles circunstanciales.

### **EduTeach**

En el sitio web EduTeach, se pueden encontrar canciones con letra, vídeos en español con letra en español y tres ruedas del saber. En éstas, los jugadores se turnan para contestar una serie de preguntas de diferentes materias en español de primer, segundo y tercer grado. El principal recurso de este sitio web, opinamos, es poder leer escuchando los subtítulos de la serie de jóvenes para jóvenes llamada *Extr@ Spanish* dirigida por Peter Eyre. En esta comedia de errores, cuatro amigos en Madrid deciden compartir piso con Sam, un chico de los Estados Unidos que quiere aprender español. La serie existe idéntica en inglés *Extra English*, con lo que es fácil comprobar la comprensión del audio de cada episodio. El primer episodio tiene subtítulos en español e inglés en el canal de YouTube llamado Spanish Tutors Hong Kong. La productora de la serie *Extr@ Spanish*, Channel4Learning.com, propone un juego interactivo para asociar fotos sacadas de los vídeos y fragmentos de audio.

Algunas actividades a sugerir con este material son copiar a dos colores y en dos lenguas los subtítulos, simplemente para comprender las traducciones, completar dictados en grupos de dos y luego, con el profesor, doblar a los personajes leyendo los

subtítulos al compás al que aparecen, una vez quitado el audio. Esta última actividad hace reír a los estudiantes puesto que el texto va más rápido de lo que pueden leer, pero el desafío suele llamar la atención.

### **FluencyProf**

El sitio web FluencyProf reúne podcasts gratis a velocidad lenta y normal, así como actividades auditivas de tres niveles para asociar el español con el inglés. Éstas cubren los verbos más comunes y las frases utilizadas en situaciones sociales. Además, FluencyProf brinda fábulas, mitos y leyendas latinoamericanas con huecos para rellenar, así como descripciones de celebraciones, como el Día de San Valentín, con actividades de rellenar verbos en diferentes tiempos y dictados para tomar nota de lo que se escucha.

### **Lingolia**

El sitio web lingolia.com graba textos de diferentes temas, pero no hay subtítulos interlingüísticos ni control de velocidad del audio. El menú enumera los temas de vocabulario como Números, Fechas, la Hora, las Estaciones, las Fiestas, las Partes del Cuerpo, los Deportes, los Viajes y Expresiones Idiomáticas. Después de presentar cada imagen sus componentes numerados y su correspondiente leyenda, se escucha y lee un texto que usa el vocabulario en contexto. La comprensión auditiva consiste en arrastrar las palabras a la parte correspondiente de la imagen. Otro elemento del menú de Lingolia pide a los estudiantes elegir la palabra acentuada correcta para una lista de términos grabados que pueden escucharse varias veces. Una actividad complementaria es traer al aula imágenes de cuadros de pintores hispanos con elementos que dos o tres estudiantes lean en español para que el resto de la clase pueda identificar de entre tres, la imagen que se está describiendo. Después, en grupos de tres, uno puede leer la descripción de un cuadro y los otros dos compañeros pueden dibujar lo que escucha sin mirarse. Cuando se comparan los dibujos, los estudiantes suelen divertirse.

### **ListeningPractice**

El sitio web *ListeningPractice.org* se creó para ayudar a mejorar la comprensión auditiva mediante dictados. Hay más de 40.000 ejercicios, 62 textos y 15 idiomas leídos por hablantes nativos de Tatoeba.org y Librivox.org. Las traducciones se hacen a 178 idiomas. El usuario puede elegir el nivel y evaluarse a sí mismo. Hay oraciones aisladas

y oraciones contextualizadas en historias. Las oraciones se pueden escuchar varias veces y a velocidad normal o lenta. Después de intentar la comprensión auditiva escribiendo el texto en pantalla, se puede comprobar la transcripción con las soluciones. Cada oración del dictado puede escucharse y leerse al mismo tiempo.

Se puede practicar la competencia interpretativa con textos de ficción para niños, que son dos cuentos de los hermanos Grimm (“Los músicos viajeros” y “Caperucita Roja”) y nueve fábulas de Esopo. Hay un juego de conjugación de los verbos pudiendo elegir los verbos de los monólogos y diálogos grabados.

Una actividad complementaria pondría a los estudiantes a construir una tira cómica con generadores como [makebeliefscomix.com](http://makebeliefscomix.com), que no precisa de registro, o la página ToonDoo de Jambav (2012), que requiere registrarse. En ambos sitios, los estudiantes pueden escribir un texto en los bocadillos para unos personajes, unos *props* y unas escenas prediseñadas y listas para arrastrar y combinar en historias. Un generador de comic más sencillo viene de la página web ReadWriteThink pero no se puede enviar como link.

### **Mi vida loca**

El drama interactivo de la *BBC Learn Spanish* titulado “Mi Vida Loca” invita al estudiante de nivel básico a seguir la investigación de un misterio que debe resolver la periodista Merche. El espectador es testigo de los lugares y personas que Merche conoce en Madrid. La serie contiene 22 episodios, que incluyen situaciones diarias: desde pedir un café hasta contar los síntomas en una farmacia. Hay subtítulos intralingüísticos e interlingüísticos. Cada episodio comienza y finaliza con la intervención de un profesor que ayuda a preparar el vocabulario y la gramática de los diálogos y pedir que el espectador hable y se dirija a los personajes para involucrarse en la acción. Además, los profesores cuentan con la programación, las transcripciones y un examen final.

### **SpanishListening**

El sitio web [spanishlistening.org](http://spanishlistening.org) ofrece gratuitamente 350 vídeos que representan los acentos de 15 países hispanohablantes. Los vídeos responden a preguntas personales en el presente, el pasado y el futuro y una veintena de temas, desde el uso de la tecnología

y la importancia del dinero hasta la celebración de tradiciones y los platos favoritos. Después de escuchar los vídeos, con o sin subtítulos intralingüísticos, se puede comprobar si se ha entendido el vocabulario y las ideas expresadas con dos pruebas, de rellenar el hueco y de opción múltiple, que incluyen la clave de respuestas. Otro material de audio formula preguntas en el mismo tema del que se ha visto el vídeo. El estudiante debe entender la pregunta y teclear la respuesta. Todos los vídeos se pueden buscar por nivel, tema, o simplemente el número de la lección, si el estudiante quiere escuchar todas las lecciones en orden. Si un hablante en particular gusta en especial, todos los vídeos relacionados con él o ella, aparecen reunidos.

### **SpanishPod101**

El canal de YouTube *Learn Spanish with SpanishPod101* brinda dos programas con vídeos que contienen subtítulos intralingüísticos e interlingüísticos. La serie titulada *Learn Spanish Holidays* proporciona imágenes, subtítulos y audio. La sección llamada *The Spanish Listening Practice* pone a prueba la comprensión auditiva de un diálogo con una pregunta. La respuesta aparece al final del vídeo. Hay 20 vídeos para cada uno de los cinco niveles: desde cómo hablar en un consultorio mexicano hasta cómo discutir los resultados de una encuesta. Esta práctica podría incorporarse a un documento Powerpoint en forma de concurso, como Jeopardy. Hay plantillas o *templates* disponibles en cualquier buscador de Internet.

### **LyricsTraining**

El juego de escuchar y rellenar las palabras de las canciones de LyricsTraining se divide en cuatro niveles dependiendo del porcentaje de letra borrado (25%, 50%, 75% y 100%). Las canciones se pueden buscar por género e idioma. Si solamente se quiere cantar, se puede poner en modo Karaoke. Las canciones se acompañan de los videoclips oficiales lanzados por los artistas, con lo que hay imágenes no apropiadas para todos los públicos. De todos modos, hay canciones sin carga sexual o violenta, como las canciones de amor de Julieta Venegas. Las canciones se pueden rebobinar al instante y oírse varias veces para rellenar los huecos. Además, se detienen para que el estudiante pueda tomarse el tiempo para escribir los huecos. Finalmente, la letra puede verse en un archivo separado.

### **MasArriba**

Un sitio web que permite emplear audio y texto es el libro de trabajo interactivo *Mas Arriba*, con temas de vocabulario y puntos gramaticales en torno a unos dibujos. El profesor Gary Aitken (2013) de la universidad *Trent University* en Ontario (Canada) diseñó las actividades para escuchar y reconocer en contexto, vocabulario básico y conceptos gramaticales, como los pronombres objeto, el presente, el pasado, los verbos reflexivos, el imperativo, el subjuntivo y el futuro. Con este sitio web no sólo se practican palabras, sino también oraciones con respuesta inmediata. Un ejercicio adicional para aprender a escuchar el idioma pediría a los estudiantes decir el número correspondiente a la imagen descrita. Esta hoja se puede imprimir del sitio web [toolsforeducators.org](http://toolsforeducators.org) donde sólo hay que elegir del menú desplegable el vocabulario del que se quieren ilustraciones.

### **ProfeDELE**

El blog ProfeDELE, editado por Daniel Hernández, colecciona podcasts y vídeos en español. Hay algunos vídeos para leer y escuchar sin necesidad de suscripción. Por un lado, hay tres monólogos del club de la comedia y dos cortometrajes españoles “El amor es mentira” sobre el misterio del enamoramiento, y “La entrevista” sobre la contratación de candidatos sobre-cualificados. Los estudiantes pueden practicar la comprensión con ejercicios de opción múltiple durante y después del vídeo. Por otro lado, hay varios clips del programa de televisión “Adivina”, que presenta niños españoles definiendo una palabra secreta para un juego de adivinanzas (la palabra se revela al final), un vídeo con la receta de la tortilla de patatas y varios podcasts sobre anécdotas personales con creencias culturales, como las supersticiones. Un proyecto de final de curso tomaría el sistema de edición de vídeos llamado Amara y pediría a los estudiantes avanzados a subtítular cortometrajes sin texto. Hay cortometrajes sin voz si quiera, como “El puente”, dirigido por Ting Chian Tey, que fomenta el valor de la cooperación.

### **Spanish in Texas Project**

El archivo de vídeo del proyecto *Spanish in Texas Project* de la universidad *University of Texas at Austin* es una colección gratis de entrevistas a hablantes bilingües que viven en Texas pero que nacieron o tienen familia en México, Colombia, Perú, Argentina, El Salvador y Venezuela. Las entrevistas proveen subtítulos en español y se pueden buscar por tema, puntos gramaticales y nombre del hablante. Los temas incluyen la familia, la comida, el trabajo, la religión, el amor, el matrimonio, la identidad y la cultura. Los

puntos gramaticales cubren desde los artículos determinados hasta el imperfecto de subjuntivo, las funciones va desde expresar gratitud hasta hacer sugerencias y la pragmática se centra en los marcadores del discurso. Además, el proyecto *Spanish Grammar in Context* enumera todos los tipos de palabras y los explica con oraciones que se pueden escuchar en vídeos con subtítulos intralingüísticos y ejercicios de rellenar el hueco.

Para el profesor, hay unidades didácticas que se pueden buscar por competencias, modo de comunicación, tipo de estudiante, contexto, tiempo de la actividad y tiempo de la preparación de la actividad. Las unidades didácticas centradas en leer y escuchar al mismo tiempo proveen tres niveles de aprendizaje con preguntas de opción múltiple en inglés, basadas en la información de entrevistas cada vez más difíciles. Como sugerencia, los profesores pueden crear preguntas de debate y pedir resúmenes o comparaciones entre las entrevistas en torno a un tema cultural hispano.

### **Spanish Proficiency Exercises**

Orlando Kelm (2016) de la universidad *University of Texas at Austin* dirige las entrevistas a docenas de hablantes nativos de España y Latinoamérica sobre cientos de temas de conversación, con la ventaja de que los vídeos incorporan subtítulos interlingüísticos. Los audios varían desde principiante a avanzado. Para cada tema, hay una respuesta corta y varias respuestas más extensas que cubren funciones lingüísticas como identificar objetos hasta hablar con un amigo sobre la compra de un coche. Los vídeos se acompañan de ayuda bilingüe en forma de vocabulario, frases y reglas gramaticales. Los estudiantes pueden escuchar el audio con subtítulos intralingüísticos e interlingüísticos. Este recurso puede usarse en clase con una actividad para unir las preguntas con las respuestas o para identificar el tema de las entrevistas con una serie de enunciados.

### **Springfieldspringfield**

La base de datos Springfield contiene los guiones en inglés de más de quince mil películas y más de sesenta mil programas de televisión. Las películas cubren películas recientes también. Las series de televisión son tan populares como *The Simpsons*, *Family Guy* y *The Bing Bang Theory*, todas dobladas en español en YouTube. Entre las películas en español se encuentran: *El Greco* sobre el pintor español; *El Dorado* y *El*

*Cid*, sobre mitos, literatura e historia; *Bajo la misma luna*, sobre inmigración y familia; y éxitos comerciales de Disney como *El libro de la vida*, sobre la celebración del Día de los Muertos. Una película de animación sobre valores es *Azur et Asmat*. Un proyecto de traducción compararía los subtítulos en inglés y en español de la película *Las mujeres de verdad tienen curvas* (2002) de Patricia Cardoso usando la guía didáctica realizada por el Instituto de Promoción de Estudios Sociales (IPEA) de Navarra.

### **Ver-Taal**

El sitio web Ver-Taal distribuye actividades de audición de intento múltiple para estudiantes de nivel avanzado en varios idiomas. Los vídeos proceden de reportajes de la televisión española, vídeos culturales, *trailers* de películas, canciones y anuncios. Adjuntas a los vídeos y sólo tras escuchar los audios, se presentan las transcripciones con la clave de soluciones. Este material de escucha se puede rastrear por tema, por ejemplo, inmigración, medio ambiente, religión, ciencia, temas de mujer y solidaridad, entre otros. Hay un ejercicio de unir la imagen con el audio en tres niveles de dificultad. El estudiante mira la foto, escucha el audio y selecciona de un menú desplegable la etiqueta que mejor describe la imagen. Como complemento, se puede jugar a adivinar la película solamente escuchando su anuncio.

### **VideoEle**

El sitio [videoele.com](http://videoele.com) creado por Agustín Iruela proporciona cuatro niveles de español con más de 80 vídeos con audio en español y subtítulos en español, inglés, alemán, ruso e italiano, transcripciones en documento pdf, unidades didácticas en documento pdf con claves y actividades de escucha en línea. El autor ha grabado los vídeos él mismo adaptando los textos audiovisuales y de lectura a cuatro niveles (A1, A2, B1 y B2) que siguen el Marco de Común Europeo de Referencias para las Lenguas. El contenido léxico, gramatical, funcional y socio-cultural sigue el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Por tanto, cada vídeo se halla descrito por el vocabulario, la gramática y las funciones comunicativas que trata. Los vídeos de VideoEle duran de 3 a 6 minutos y disponen de voces con acento latinoamericano y español mostrando el estilo de vida y tradiciones de varias ciudades españolas.

## **Conclusión**

En resumen, se han propuesto veintidós sitios web con podcasts y vídeos que ofrecen la ventaja de escuchar y leer el español como lengua extranjera y se han presentado sus correspondientes actividades de vocabulario y comprensión auditiva, que disponen de sus soluciones. Se han expuesto los beneficios y limitaciones de acceder al *input* bimodal, de acuerdo con los investigadores en adquisición y aprendizaje de segundas lenguas. Se han repasado treinta estudios experimentales que comparan los resultados en pruebas de memoria y comprensión de dos grupos de participantes con y sin acceso a los subtítulos intralingüísticos. En conclusión, cuando los participantes pueden leer escuchando el segundo idioma obtienen más beneficios en la adquisición de vocabulario y comprensión auditiva que cuando solamente leen o solamente escuchan el español como lengua extranjera.

## **Referencias bibliográficas**

123TeachMe (2016). *Study Spanish for Free*.

Disponible en <http://www.123teachme.com> [15/1/2017]

Aitken, G. (2013). *Más arriba: Spanish Language Exercises*. Disponible en

<http://www.trentu.ca/academic/modernlanguages/spanish/masarriba/> [15/1/2017]

American Council for the Teaching of Foreign Languages (2013). *NCSSFL-ACTFL*

*Can-Do Statements: Progress Indicators for Language Learners*. Alexandria, VA:

ACTFL. Disponible en

[http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/CanDo\\_Statements.pdf](http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/CanDo_Statements.pdf) [15/1/2017]

Audiolingua (2016). *Podcasts*. Disponible en

<http://www.audio-lingua.eu/spip.php?article4941> [15/1/2017]

Audiria (2016). *Podcasts*. Disponible en <http://www.audiria.com> [15/1/2017]

Baltova, I. (1999). Multisensory Language Teaching in a Multidimensional Curriculum:

The Use of Authentic Bimodal Video in Core French. *The Canadian Modern Language*

*Review*, 56(1), 32-48. Disponible en <http://www.utpjournals.com> [15/1/2017]

BBC (2014). *BBC Learn Spanish with Online Lessons: Mi Vida Loca*.

Disponible en <http://www.bbc.co.uk/languages/spanish> [15/1/2017]

BBC (2014). *GCSE Bitesize*. Disponible en

<http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/spanish> [21/3/2017]

BBC (2016). *BBC Mundo*. Disponible en <http://www.bbc.com/mundo> [15/1/2017]

Bird, S. A. & Williams, J. N. (2002). The Effect of Bimodal Input on Implicit and Explicit Memory: An Investigation into the Benefits of Within-Language Subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23(4), pp. 509–533.

Birulés-Muntané, J., & Soto-Faraco, S. (2016). Watching Subtitled Films Can Help Learning Foreign Languages. *Plos One*, 11 (6), e0158409.

Bullock, B. & A. J. Toribio (2013) *Spanish in Texas Project*. Disponible en

<http://www.spanishintexas.org> [15/1/2017]

Burger, G. (1989). Are TV programs with Video Subtitles Suitable for Teaching Listening Comprehension? *Zielsprache Deutsch*, 20(4), 10-13.

Chai, J., & Erlam, R. (2008). The Effect and the Influence of the Use of Video and Captions on Second Language Learning. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 14(2), 25.

Chang, A. C. S. (2011). The Effect of Reading While Listening to Audiobooks: Listening Fluency and Vocabulary Gain. *Asian Anthropology* (1683478X), 10.

Channel4Learning (1993). *Extr@. Inspiring Teaching and Learning*. Disponible en

[http://www.channel4learning.com/sites/extra/spanish\\_flash\\_home.html](http://www.channel4learning.com/sites/extra/spanish_flash_home.html) [21/3/2017]

CNN (2016). *CNN Español*. Disponible en <http://cnnespanol.cnn.com> [15/1/2017]

Cox, M. (2016). *Tools for Educators: Custom Worksheets, Games and other Resources*. Disponible en <http://www.toolsforeducators.com> [15/1/2017]

Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta*, 49(1), 6777. Disponible en [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf) [15/1/2017]

Eduteach (n. d.) *Extra*. Disponible en [http://eduteach.es/vídeos/episodios-espanol/01\\_llegada-sam.html](http://eduteach.es/vídeos/episodios-espanol/01_llegada-sam.html) [15/1/2017]

Fluencyprof (2016). *Free Spanish Audio*. Disponible en <http://www.fluencyprof.com> [15/1/2017]

Froehlich, J. (1988). German Videos with German Subtitles: A New Approach to Listening Comprehension Development. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 21(2), 199-203.

Garza, T. J. (1991). Evaluating the Use of Captioned Video materials in Advanced Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, 24, 239-258.

Hernández, D. (2016). *ProfeDELE*. Disponible en <http://www.profedele.es> [15/1/2017]

Huang, H. C., & Eskey, D. E. (1999). The Effects of Closed-Captioned Television on the Listening Comprehension of Intermediate English as a Second Language (ESL) Students. *Journal of Educational Technology Systems*, 28(1), 75-96.

Instituto Cervantes (2016). *Diploma DELE A1 Escolar*. Disponible en [http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/a1-escolar/A1E\\_modelo\\_0.pdf](http://www.cervantes.es/imagenes/File/lengua/diplomas/a1-escolar/A1E_modelo_0.pdf) [15/1/2017]

Instituto de Promoción de Estudios Sociales. *El cine, el mundo y los derechos humanos: Las mujeres de verdad tienen curvas*. Disponible en <http://www.cineddhh.org/guias-didacticas/mujeres-de-verdad/1-sesion-previa-al-visionado/1a-claves-cinematograficas/#g> [15/1/2017]

Iruela, A. (2016). *VideoELE*. Disponible en <http://www.videoele.com> [15/1/2017]

Jambav (2012). *ToonDoo*. Disponible en <http://www.toondoo.org> [15/1/2017]

Kelm, O. (2016). *Spanish Proficiency Exercises*. Disponible en <http://www.laits.utexas.edu> [15/1/2017]

Krashen, S. (1994). The Input Hypothesis and its Rivals. *Implicit and Explicit Learning of Languages*, 45-77.

Krashen, S. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research: Insights from the Research*. ABC-CLIO.

ListeningPractice.org (2014). *ListeningPractice*. Disponible en [www.ListeningPractice.org](http://www.ListeningPractice.org) [15/1/2017]

Lyricstraining (2016). *Songs*. Disponible en <http://www.lyricstraining.com> [15/1/2017]

Markham, P. (1999). Captioned Videotapes and Second-Language Listening Word Recognition. *Foreign Language Annals*, 32(3), 321-328.

Markham, P. & Peter, L. (2003). The Influence of English Language and Spanish Language Captions on Foreign Language Listening/reading Comprehension. *Journal of Educational Technology Systems*, 31(3), 331-341.

Markham, P., Peter, L. A., & McCarthy, T. J. (2001). The Effects of Native Language vs. Target Language Captions on Foreign Language students' DVD Video Comprehension. *Foreign Language Annals*, 34(5), 439-445.

Müller, M. & H. Pahlow (2016). *Vocabulario*. Disponible en <https://espanol.lingolia.com/es> [15/1/2017]

Neuman, S., & Koskinen, P. (1992). Captioned Television as Comprehensible Input: Effects of Incidental Word Learning from Context for Language Minority Students. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 95-106. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/747835> [15/1/2017]

Oddcast Inc. (2016). *Voki*. Disponible en <http://www.voki.com> [15/1/2017]

Podclub (2017) *Alicia: A mi aire. Español*. Disponible en <http://www.podclub.ch/index.php/it/transmissioni/a-mi-aire-sp> [3/21/2017]

Radio Televisión Española (2016). *Informe Semanal*. Disponible en <http://www.rtve.es/television/informe-semanal/> [15/1/2017]

Readwritethink (n. d.) *Resources: Interactives*. Disponible en <http://www.readwritethink.org> [15/1/2017]

Reese, S. D. (1984). Visual-Verbal Redundancy Effects on Television News Learning. *Journal of Broadcasting*, 28, 79-87.

Reese, S.D., & W.R. Davie (1987). Captioning Effects on Television News Learning. Paper presented to the Radio-Television Journalism of the Association for Education in Journalism and Mass Communication Annual Conference, San Antonio, Texas. Disponible en [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/8\\_0/1b/fc/3f.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/8_0/1b/fc/3f.pdf) Rice [15/1/2017]

Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge UP.

SpanishListening (2017). *Practice Spanish for Free*. Disponible en <http://spanishlistening.org> [21/3/2017]

SpanishPod101 (2016). *Learn Spanish with SpanishPod101*. Disponible en [youtube.com/user/spanishpod101](https://www.youtube.com/user/spanishpod101) [15/1/2017]

Spanish Tutors Hong Kong (2015, November 25). *Extr@ en español. Episode 1* [video file]. Disponible en

<https://www.youtube.com/channel/UCo53HUhSRky3pvAaeX0J0qw> [15/1/2017]

Springfield (n.d.) *Movie scripts*. Disponible en <http://www.springfieldspringfield.co.uk> [15/1/2017]

Stewart, M. A., & Pertusa, I. (2004). Gains to Language Learners from Viewing Target Language Closed-Captioned Films. *Foreign Language Annals*, 37(3), 438-442.

Suárez, J. (n. d.) *Todoele*. Disponible en <http://www.todoele.net> [15/1/2017]

Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. *Handbook of Research in Second language teaching and learning*, 1, 471-483.

Ted Talks (1984). *Ted. Ideas Worth Spreading*. Disponible en <https://www.ted.com/talks?language=es> [15/1/2017]

Thompson, I., & Rubin, J. (1996). Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? *Foreign Language Annals*, 29 (3), 331-342.

Vanderplank, R. (1988). The Value of Teletext Sub-titles in Language Learning. *ELT Journal*, 42(4), 272-281.

VanPatten, B. (1992). *Destinos*. Disponible en [http://www.learner.org/series/destinos/spain/sp\\_dictado.html](http://www.learner.org/series/destinos/spain/sp_dictado.html) [15/1/2017]

Veintemundos (2017). *Veinte Mundos. Me encanta el español. Your free online Spanish magazine*. Disponible en [veintemundos.com](http://veintemundos.com) [21/3/2017]

Ver-taal (2016). *Ejercicios de escucha*. Disponible en <http://www.ver-taal.com> [15/1/2017]

Winke, P., Gass, S., & Sydorenko, T. (2010). The Effects of Captioning Videos Used

for Foreign Language Listening Activities. *Language Learning & Technology*, 14(1), 65-86.

Wordreference (n. d.) *Spanish-English Dictionary*. Disponible en <http://www.wordreference.com> [15/1/2017]

Yabla (2001). *Language Immersion with Authentic Video*. Disponible en <http://www.yabla.com> [15/1/2017]

Yan-dong, W. & S. Cai-fen (2007). Tentative Model of Integrating Authentic Captioned Video to Facilitate ESL Learning. *PLA University of Foreign Languages*, 4 (9) (Serial no. 45). Disponible en <http://www.linguist.org.cn/doc/su200709/su20070901.pdf> [15/1/2017]

YesHeis Latin America (2011). *El Puente*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=LAOICIt3MM> [15/1/2017]

Zarei, A. A. (2009). The Effect of Bimodal, Standard, and Reversed Subtitling on L2 Vocabulary Recognition and Recall. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 49(1), 65-85.

Zarei, A. A., & Rashvand, Z. (2011). The Effect of Interlingual and Intralingual, Verbatim and Nonverbatim Subtitles on L2 Vocabulary Comprehension and Production. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 618-625.

Zimmerman, Bill y Tom Bloom. *Makebeliefscomix. Create your own comix*. Disponible en [www.makebeliefscomic.com](http://www.makebeliefscomic.com) [3/21/2017]

## **Perfil del profesorado ELE en Kenia, creencias sobre su profesión y percepción del asociacionismo**

**Javier Serrano Avilés**  
Assistant Professor of Spanish & Literature  
United States International University-Africa  
[jserrano@usiu.ac.ke](mailto:jserrano@usiu.ac.ke) / [javilesr@gmail.com](mailto:javilesr@gmail.com)



*Vicepresidente y responsable de formación de profesores de la Asociación de Profesores de Español de Kenia ([ATS-K](#)) y presidente de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español ([FIAPE](#)). Es Assistant Professor of Spanish & Literature en la United States International University-Africa ([USIU-Africa](#)), además de coordinador del Programa de Lenguas de la Oficina de la Organización de las Naciones Unidas en Nairobi ([UNON](#)). Cuenta con una década de experiencia docente en África del Este, habiendo sido antes lector en la Universidad de Makerere, Kampala (Uganda). Ha editado el volumen [La enseñanza del español en África Subsahariana](#) (2014), publicado por Casa África y el Instituto Cervantes.*

### **Resumen**

Con apenas una década de historia, la documentación de la situación de la enseñanza del español en Kenia tiene varios retos pendientes, entre los cuales destaca la obtención del perfil del profesorado ELE del país. Sobre una muestra de 26 profesores de la red de la Asociación de Profesores de Español de Kenia (ATS-K), se ofrece el perfil del docente ELE en Kenia con especial énfasis en su cualificación y formación específica. La información obtenida facilita, entre otras cosas, orientar en el futuro la oferta formativa ELE de la ATS-K al tiempo que ayuda a valorar la posibilidad de incluir el español en el currículo educativo keniano de secundaria. El perfil se complementa con las creencias de los profesores acerca de su propia profesión así como con la percepción sobre su asociación profesional.

### **Abstract**

After barely a decade of history, the documentation of the situation of the teaching of Spanish in Kenya continues facing several challenges, including as a major one

obtaining a profile of the teachers of Spanish operating in the country. From a sample of 26 teachers from the network of the Association of Teachers of Spanish-Kenya (ATS-K), the present paper offers the profile of the Spanish teachers with special emphasis on their qualifications and specific training on didactics of foreign language. This profile will make it possible, among other things, to direct the future ATS-K offer of specific training and to consider including Spanish in the Kenyan secondary education curriculum. The teacher profile is complemented by the teachers' beliefs about their profession and the perception about their professional association.

### **Palabras clave**

Formación del profesorado, enseñanza secundaria, DELE, asociación profesional, ATS-K, Kenia

### **Keywords**

Teacher development, secondary education, DELE, professional association, ATS-K, Kenya

## **1. Introducción**

Si la situación de la enseñanza del español en África en general –y en la región subsahariana en particular– ha sido calificada como una de las peor conocidas y analizadas (Moreno, 2010: 190), todavía cabe destacar que, de entre los diversos focos de estudio posibles, como por ejemplo los estudios contrastivos entre el español y las lenguas africanas o las adaptaciones didácticas a contextos socioculturales subsaharianos<sup>1</sup>, el perfil del profesorado ELE de los países de la región figura sin lugar a dudas entre los temas pendientes de documentación. Aun cuando puedan espigarse estudios sobre el perfil del alumnado ELE o incluso sobre el marco educativo e institucional de la enseñanza ELE en estos países, ninguna entre el más de centenar de entradas de las dos bibliografías<sup>2</sup> sobre el español en África Subsahariana (Serrano, 2014a: 72-80; Trujillo, 2003), se centra en el perfil del profesorado. Así pues, lo afirmado hace tres años mantiene su plena vigencia: “Prácticamente sin materiales ni

---

<sup>1</sup> La reciente tesis (2016) de Leyre Alejaldre Biel titulada *Diseño curricular para la enseñanza de ELE en África Subsahariana: el caso de Gambia*, contribuye a suplir las escasez de investigaciones de adaptaciones didácticas ELE a contextos subsaharianos. Disponible en <<https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/3664/alejaldre-biel-tesis16.pdf>> consultada el 26 de mayo de 2017.

<sup>2</sup> La revisión histórica de estudios hispanos sobre África Subsahariana (Santana y Ordóñez, 2007) recoge trabajos históricos, literarios, antropológicos y de cooperación, pero no incluye ninguna referencia a estudios lingüísticos generales ni tampoco específicos sobre el español en la región.

formación específica, el profesorado sigue siendo, más que los alumnos, el gran olvidado de la enseñanza del español en África Subsahariana” (Serrano, 2014a: 58).

Los profesores ELE, junto con los alumnos, los centros de enseñanza y las instituciones de apoyo al español (centros culturales, asociaciones, entidades certificadoras, embajadas etc.), conforman los cuatro actores<sup>3</sup> ELE en un país o región determinados. Curiosamente, la documentación de la situación de la enseñanza ELE por países, por ejemplo en la serie de informes *El mundo estudia español* del Ministerio de Educación Cultura y Deporte o en los anuarios del Instituto Cervantes, tiende a centrarse en los alumnos así como en los centros de enseñanza, pero rara vez se combinan estos dos agentes con el perfil del profesorado, a pesar de ser este uno de los actores con mayor capacidad de influencia en el ámbito ELE. La cartografía de la enseñanza ELE en un país no puede concluir con la cuantificación del volumen de alumnos y la clasificación de los tipos de centros de enseñanza, sino que pasa necesariamente por documentar las características de los docentes ELE. De la obtención de estos perfiles dependen cuestiones tan decisivas como la planificación de actividades de formación de profesorado. La visión que los profesores tienen de sus propias condiciones profesionales y del asociacionismo ELE cierra esta investigación centrada en el profesorado.

En cuanto al marco de la enseñanza del español en Kenia, ya ha sido detallado en publicaciones previas (Cámara, 2006; Serrano, 2012). El estudio más reciente (Serrano, 2014b) documenta 2686 estudiantes ELE en el año 2011 distribuidos entre 41 centros educativos en Kenia, cifras considerables si se tiene en cuenta que el español no forma parte del currículo educativo keniano ni en primaria ni en secundaria. Ese mismo estudio pudo documentar 36 profesores de español, ofreciendo los primeros datos sobre los que construir los perfiles del profesorado ELE en Kenia. Esos datos se incluyen aquí en la medida en que proporcionan una referencia inicial para la comparación.

A estos datos institucionales sobre la situación ELE en Kenia hay que sumar una reciente reflexión sobre didáctica, profesorado y alumnado (Hidalgo, 2015) que se centra en la crítica de la transposición del enfoque comunicativo a las aulas africanas. La autora detecta cierto dogmatismo en torno a esta perspectiva metodológica en su

---

<sup>3</sup> Las editoriales del ámbito ELE pueden ser reconocidas como un quinto actor; no obstante no se incluyen aquí como actor independiente en la medida en que en el contexto keniano siguen prácticamente ausentes más allá de la compra de algunos libros de texto por parte de unos pocos centros educativos.

implantación en contextos subsaharianos en general y kenianos en particular, en la medida en que esta se importa sin tener en cuenta la adaptación al alumno y al contexto (*cf.* Serrano, 2014a: 48-51), o teniéndolas en cuenta pero solo superficialmente. Por un lado, y en relación con el alumnado, la autora vincula a los aprendientes subsaharianos con cuestiones como un multilingüismo no tanto secuencial (L1, L2, L3, etc.) sino con un multilingüismo asociado a la diglosia que selecciona las lenguas en función de contextos y temas; por otro lado, también vincula la dificultad para la aplicación del enfoque comunicativo a la insuficiencia de terminología y conocimientos metalingüísticos del alumnado de dichos contextos. A ello se añaden otras dificultades como las precarias condiciones del aula y de acceso a las TIC, o la existencia de estilos de aprendizaje tendentes a la pasividad combinados con estilos de enseñanza vinculados a la autoridad del profesor. En conclusión, la autora reclama que la enseñanza centrada en el alumno que vertebra el enfoque comunicativo se traduzca en una mayor atención al contexto de enseñanza así como a los alumnos, a sus objetivos, creencias y estilos de aprendizaje. Todo esto comporta revisar el papel del profesor, especialmente en contextos subsaharianos, acentuando su función como mediador cultural, lo cual debe a su vez repercutir en la formación de los docentes:

Se echa en falta en los cursos de formación y en la bibliografía dedicada a la enseñanza de ELE una variedad de experiencias de adaptación del enfoque comunicativo a diferentes contextos y una variada muestra de distintos entornos de aprendizaje en los que el futuro profesor se tendría que desenvolver. (Hidalgo, 2015: 12)

Aunque el texto de Hidalgo no facilita datos sobre las características del profesorado ELE en Kenia, sus reflexiones ayudan a enmarcar el contexto de la didáctica del profesorado y los estilos de aprendizaje del alumnado en Kenia. Más allá de los datos y reflexiones disponibles sobre el contexto keniano, conviene mencionar el liderazgo que Kenia ejerce en cuanto al español en su ámbito de influencia. Ninguno de los países de la región de África del Este ni de la región anglófona africana cuenta con tal volumen documentado de estudiantes, profesores o centros que oferten ELE. Además, a diferencia de los países de esos entornos, en Kenia hay una asociación de profesores, la

Association of Teachers of Spanish-Kenya<sup>4</sup> (ATS-K), que cuenta con más de treinta miembros y con once años de trayectoria, siendo la única asociación africana de profesores de español integrada en la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE). Desde 2010 la ATS-K ha ofrecido cuatro cursos y dos talleres de formación específica ELE, lo cual constituye una labor pionera en la formación de profesores entre los países subsaharianos, sobre todo por su continuidad. Esta particularidad de la enseñanza ELE en Kenia ha propiciado que esta investigación se cierre precisamente con la percepción del profesorado sobre el asociacionismo ELE.

## 2. Objetivos y metodología

El objetivo inmediato de la investigación es el de obtener un perfil genérico del profesorado ELE en Kenia, mientras que el propósito último sería poder empezar a relacionar los perfiles de los profesores ELE en Kenia con la relativamente reciente parrilla descriptiva del perfil de profesor de lenguas (EAQUALS, 2013). En cualquier caso, considerando el contexto keniano, en el que son recientes tanto la documentación de la situación ELE como la oferta de formación específica, dicha intención última requiere transitar primero por estadios más elementales como la identificación del número de profesores ELE en Kenia o la recogida de información básica sobre su perfil.

El objetivo de documentar los perfiles del profesorado ELE está a su vez vinculado con dos metas: la primera es la de mantener y expandir la oferta de cursos de formación específica ELE a los profesores de Kenia que, según se ha visto, es uno de los principales aportes de la ATS-K. La segunda meta está relacionada con el estudio de las posibilidades de implantación del ELE dentro del currículo keniano de secundaria. Entre los varios aspectos que deberían integrarse en dicho estudio –alguno de ellos de considerable complejidad como el de la ética ELE (Serrano, 2014a: 54-55; 2014b: 332)– uno de los más decisivos es el de disponer de una masa crítica de profesores ELE formados que a su vez pueda servir de agente multiplicador, es decir, de formadores de profesores. Todo ello requiere tanto documentar el volumen de profesores de español en

---

<sup>4</sup> Más información sobre la ATS-K en su página web disponible en <<http://atsk.weebly.com>> consultada el 26 de mayo de 2017. En el ámbito subsahariano anglófono hay también que reconocer las actividades de la Ghanaian Association of Hispanists, fundada en 2009 y responsable de la serie de congresos ICALLAS, que en agosto de 2016 celebró en Accra su quinta edición. Más información en su página web disponible en <<http://www.gah-agh.org>> consultada el 26 de mayo de 2017.

Kenia como extraer sus características. La obtención del perfil del profesorado ELE en Kenia se complementa con la recogida de sus creencias acerca de su profesión docente, a las que se añade su percepción sobre el asociacionismo ELE.

En cuanto a la metodología, en 2011 se llevó a cabo un trabajo cuyo sujeto de estudio fueron los centros de enseñanza ELE en Kenia; así esta investigación sobre 2015 se construye a partir de él y asume las orientaciones metodológicas allí detalladas (Serrano, 2014a: 27-36; 2014b: 333-338). En contextos en los que la enseñanza ELE no está incluida en el currículo oficial del país, la documentación de la situación ELE, al carecer de datos centralizados, suele ser mucho más complicada. Por ello los centros educativos tienden a ser los sujetos primarios de este tipo de investigaciones. No obstante, aunque lo fueran en 2011, el cuestionario utilizado para obtener información sobre los centros de enseñanza incorporó preguntas sobre el profesorado con el propósito de recabar información sobre los docentes ELE en Kenia. Esas preguntas se ciñeron a las siguientes cuestiones:

- Distribución del profesorado ELE entre hispanohablantes nativos o no nativos.
- Nivel educativo del profesorado.
- Profesores con estudios relacionados con ELE.
- Profesores con formación específica ELE.
- Dedicación parcial o exclusiva a la enseñanza ELE.

La investigación realizada en 2015, cuyos resultados se presentan en esta publicación, sí tuvo como sujeto específico al profesorado ELE: esto ha permitido documentar más aspectos que en 2011, pues se presenta un perfil más detallado del profesorado tanto en lo que respecta a su información general (edad, nacionalidad, lengua materna, etc.) como en lo que atañe a aspectos más directamente relacionados con la enseñanza ELE, especialmente la formación genérica y específica de los docentes. Cuando hay datos para hacerlo se ofrecen gráficos comparativos entre los años 2011 y 2015. En cuanto a las creencias sobre la profesión y el asociacionismo ELE, los datos de 2015 son los únicos disponibles.

En relación a la muestra, el cuestionario fue distribuido entre la red de profesores de la ATS-K, de la cual 26 profesores respondieron con cuestionarios válidos. Teniendo en

cuenta que la ATS-K estima que el volumen de profesores ELE de Kenia oscila en torno a la cincuentena (Serrano, 2014c: 340-341), la muestra obtenida sería suficientemente representativa, pues incluye a más del setenta por ciento de los profesores documentados en 2011 así como más del cincuenta por ciento de la población de profesores estimada por la ATS-K. En todo caso, el aporte de los datos que aquí se ofrecen debe ser enmarcado en la escasez de información sobre ELE tanto en Kenia como en la región subsahariana.

Como la investigación involucraba sujetos humanos, el Ethics Review Committee de la United States Uninternational University-Africa requirió un informe sobre la investigación antes de otorgar su aprobación para llevarla a cabo. El permiso fue concedido en julio de 2015.

### 3. Perfil de profesorado ELE de Kenia

#### 3.1 Edad

La edad de los 26 profesores documentados en 2015 oscila entre los 27 y los 69 años. De la distribución dentro de esa horquilla de cuarenta y dos años destaca el hecho de que alrededor de la mitad del profesorado tiene menos de cuarenta años; es decir, que también en el profesorado se deja sentir la relativa juventud del español en Kenia.



Gráfico 1. Edad de los profesores ELE documentados en 2015.

### 3.2 Género

La distribución de género tiende al equilibrio, si bien es ligeramente mayor el número de profesores frente al de profesoras. Aun cuando Kenia ha hecho notables esfuerzos por el desarrollo de la mujer, un objetivo incluido en su plan de desarrollo *Vision 2030*<sup>5</sup>, todavía se percibe en el país la brecha de género, que se refleja no solo entre los docentes sino también en otros ámbitos profesionales. Por otra parte, las profesoras son mayoría entre el profesorado hispanohablante nativo.

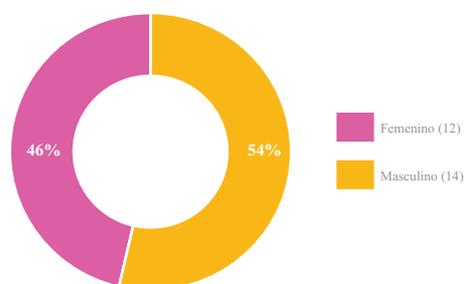


Gráfico 2. Distribución de género de los profesores ELE documentados en 2015.

### 3.3 Nacionalidad

Teniendo en cuenta la reciente trayectoria histórica del español en el país junto a la escasez de oportunidades formativas para profesores ELE (por ejemplo no se imparte ningún grado de español en ninguna universidad del país, y mucho menos un máster de profesores de español o doctorado), resulta destacable que once profesores ELE sean kenianos frente a nueve que proceden de países hispanohablantes (de los cuales más de la mitad son españoles). Cabe señalar también que dos profesores proceden de países africanos francófonos<sup>6</sup> (República Democrática del Congo y Ruanda), otros dos

<sup>5</sup> Más información en la página web disponible en <<http://www.vision2030.go.ke>> consultada el 26 de mayo de 2017.

<sup>6</sup> A pesar de que tradicionalmente se incluye a Ruanda entre los países francófonos (Bolekia, 2008) su francofonía es cuestionable, especialmente a partir del giro de la política lingüística y educativa del país en 2009 (Serrano, 2014c: 500). No obstante, como este cambio educativo y lingüístico afecta a

proceden del ámbito anglosajón (Reino Unido y Estados Unidos) y otros dos de países europeos (Francia e Italia) que comparten sustrato románico con el español.

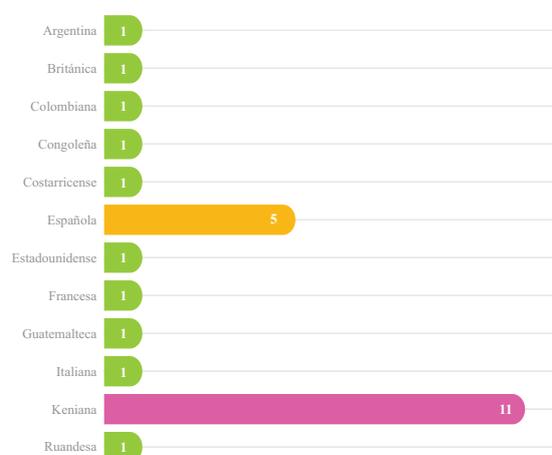


Gráfico 3. Nacionalidad de los profesores ELE documentados en 2015.

### 3.4 Lenguas maternas

Coincidiendo con la nacionalidad, once profesores tienen como lengua materna cinco lenguas kenianas (dholuo, kamba, kikuyu, kisii, luhya y suajili) –si no se cuenta el inglés como lengua del país–. La distribución de lenguas refleja en cierto modo la distribución de la población keniana, en la que la etnia gikuyu es la mayoritaria, seguida de la etnia luo, cuya lengua es el dholuo. En cuanto a las restantes dos lenguas africanas, el gihutu<sup>7</sup> y el kiñaruanda, ambas orbitan en la esfera francófona, donde el español está mucho más próximo que en la anglófona.

---

estudiantes en la actualidad pero no a personas mayores de 25 años –como son todos los profesores ELE en Kenia– se ha optado por mantener a Ruanda dentro del campo francófono.

<sup>7</sup> La discusión en torno al gihutu trasciende la lingüística para incardinarse en la política. En principio la lengua africana de Burundi es el kirundi, como el kiñaruanda lo es de Ruanda. No obstante la polarización entre hutus y tutsis en ambos países propició el desarrollo de una identidad hutu social, cultural y política distintiva (bahutu) acompañada de una lengua propia, el gihutu. En términos estrictamente lingüísticos no se reconoce la existencia del gihutu y, por tanto, el gihutu no tiene entrada en *Ethnologue* (Simons y Fenning, 2017) ni entre las lenguas burundesas ni ruandesas. Calvet (2006: 215) de hecho apunta que la distinción entre kirundi y kiñaruanda posiblemente tenga un origen no lingüístico sino político –igual que sucede con el gihutu– equiparable a los casos del hindi y el urdu o el checo y el eslovaco. En todo caso, este apartado pretende reflejar las lenguas que los profesores identifican como maternas independientemente de que el origen de dicha identificación sea lingüístico, histórico, social o político.

La diferencia en la cantidad de profesores que tienen español como lengua materna (10) y la de aquellos que tienen nacionalidades de países hispanohablantes (9) puede explicarse en el contexto de las familias expatriadas, frecuentemente multilingües y multinacionales, en las que no es raro que el pasaporte no coincida con la lengua materna.

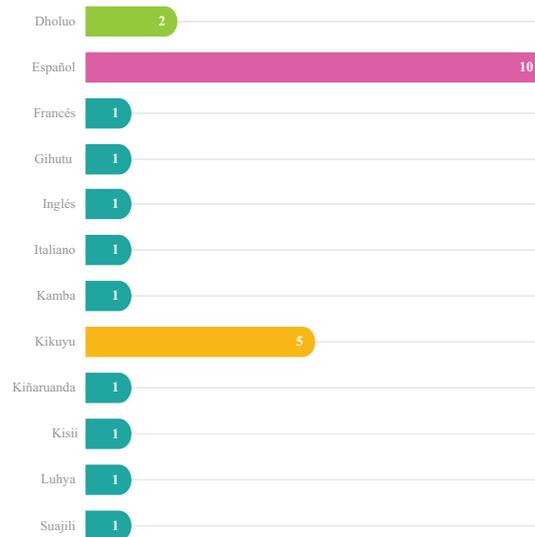


Gráfico 4. Lenguas maternas de los profesores ELE documentados en 2015.

### 3.5 Distribución de profesores hispanohablantes nativos y no nativos

Los porcentajes de ambos estudios (2011 y 2015) son lo suficientemente estables como para establecer que la distribución entre profesores hispanohablantes nativos e hispanohablantes no nativos es del 40 % y 60 %, respectivamente. Por lo tanto, los no nativos constituyen una leve mayoría.

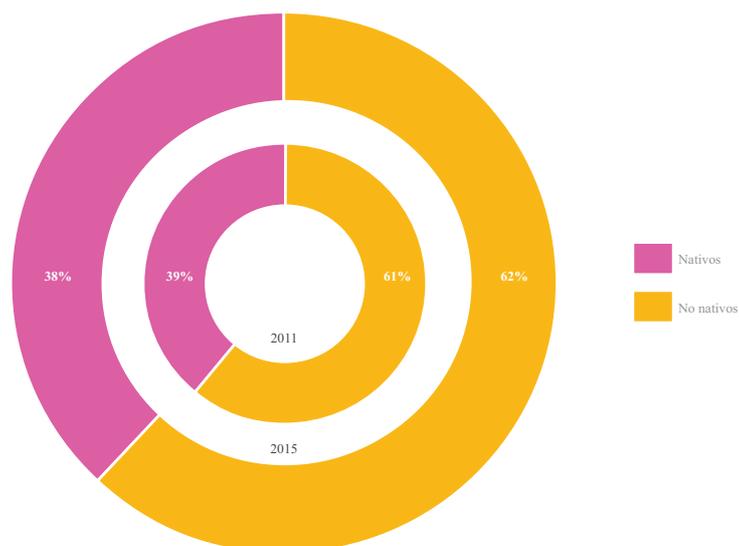


Gráfico 5. Distribución entre hispanohablantes nativos y no nativos del profesorado documentado en 2011 y 2015.

### 3.6 Profesores hispanohablantes no nativos con algún nivel DELE acreditado

Desde que se ofertaron por primera vez en Nairobi en noviembre de 2006, los DELE son el único sistema de certificación disponible en Kenia para acreditar el nivel ELE. De los dieciséis profesores hispanohablantes no nativos, casi la mitad afirmaron tener acreditado algún nivel de los DELE.

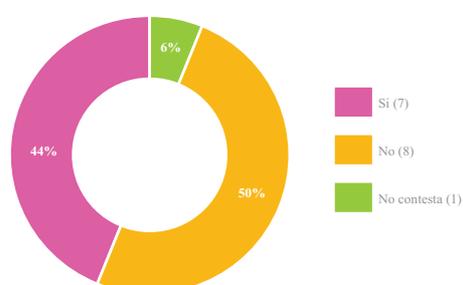


Gráfico 6. Profesores hispanohablantes no nativos con algún nivel DELE acreditado en 2015.

### 3.7 Nivel de DELE acreditado por los profesores hispanohablantes no nativos

De los siete profesores que afirmaron tener acreditados algún nivel del DELE en 2015, los cinco que especifican sus niveles están todos en la franja superior, entre el B2 y el C2. La ATS-K, siguiendo las orientaciones de la parrilla (EAQUALS, 2013: 5), considera que los profesores ELE no nativos deben acreditar al menos un nivel B1. Por otra parte, dos profesores no contestan, posiblemente porque les incomoda facilitar este tipo de información.

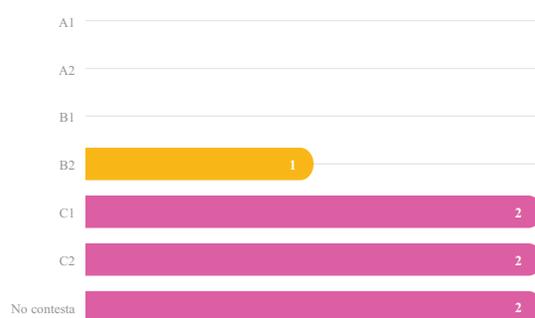


Gráfico 7. Niveles de DELE acreditados por profesores hispanohablantes no nativos en 2015.

### 3.8 Nivel de formación

El nivel de formación alcanzado por los profesores y la ratio estudiante/alumno son dos de los indicadores más fiables de la calidad de la enseñanza. La comparación entre ambos años documentados sugiere que el profesorado ELE va incrementando su formación: en 2011 hay un considerable porcentaje de profesores con estudios solo de secundaria (28 %) mientras que en 2015 desciende hasta un marginal 4 %, al tiempo que se incrementan los diplomados desde un 5 % a un 35 %; es decir, de casi una cuarta parte del profesorado sin estudios superiores en 2011 se pasa en 2015 a una mayoría de profesores con algún título universitario. Del mismo modo los profesores con grados en 2011 (53 %) pasan a obtener en 2015 bien un máster (42 %) bien un doctorado (11 %) – curiosamente no se registran profesores con grado en 2015–. Así, la tendencia a adquirir un mayor grado de formación se registra tanto en la evolución de secundaria a diploma como en la evolución desde el grado hacia máster o doctorado.

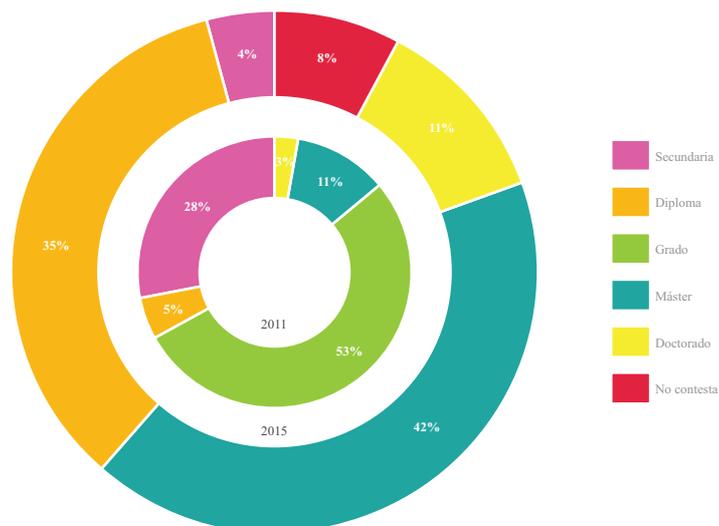


Gráfico 8. Nivel de formación de los profesores ELE documentados en 2011 y 2015.

Es posible que esta evolución en cuanto al nivel de estudios del profesorado ELE esté vinculada a una mayor profesionalización –y por tanto exigencia– de las ofertas de trabajo en Kenia: tanto los colegios internacionales como las universidades –los dos grandes nichos del español en el país– suelen exigir un grado o un máster como cualificación mínima. Mientras que hace una década en Kenia podría bastar conocer la lengua para ser profesor ELE en muchos centros del país, en la actualidad el nivel de exigencia se está estandarizando y en consecuencia se suele pedir un nivel mínimo de formación además de experiencia docente.

### 3.9 Institución en la que cursó el nivel superior de formación obtenida

Como cabría esperar, las universidades kenianas figuran en primer lugar (19 %) entre las instituciones en las que los profesores han obtenido el nivel superior de estudios. Les siguen empatadas (8 %) las universidades británicas y españolas y, en último lugar (4 %), las universidades canadienses y cubanas. No obstante el dato más destacable es que más de la mitad del profesorado (57 %) no especifica el centro en el que obtuvo su formación superior. De nuevo es posible que esta información se perciba como sensible.

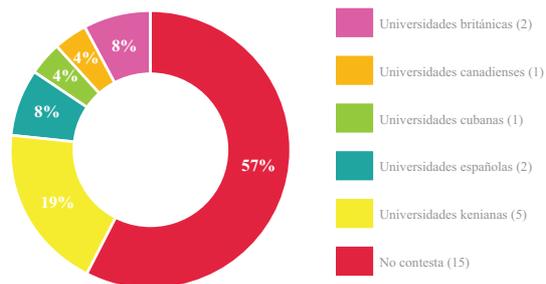


Gráfico 9. Institución en la que el profesorado documentado en 2015 cursó el nivel superior de formación.

### 3.10 Profesorado con estudios relacionados con el campo ELE

Por estudios relacionados con ELE se entiende cualquier especialización superior relacionada con la enseñanza de lenguas, por ejemplo Filología Hispánica (u otras filologías), pero también Lingüística Aplicada, Literatura, Traducción e Interpretación, Didáctica de la Lengua y Literatura, etc.

La escasa relación de los estudios cursados por los profesores con el campo ELE queda patente tanto en los porcentajes de cada año como en la tendencia descendente: del 33 % en 2011 se pasa al 19 % en 2015. Esta tendencia puede explicarse debido a que en Kenia no se ofrecen todas las titulaciones relacionadas con el campo ELE; así los títulos universitarios disponibles en el país son: Inglés, Francés, Literatura, Lingüística General y Lenguas Africanas. Por tanto, la posibilidad de cursar estudios directamente relacionados con ELE se restringe por lo general a los profesores kenianos que provienen de estas disciplinas o bien a aquellos profesores que proceden del circuito internacional o que pueden acceder a él, que no son, ni mucho menos, la mayoría de los docentes ELE en Kenia.

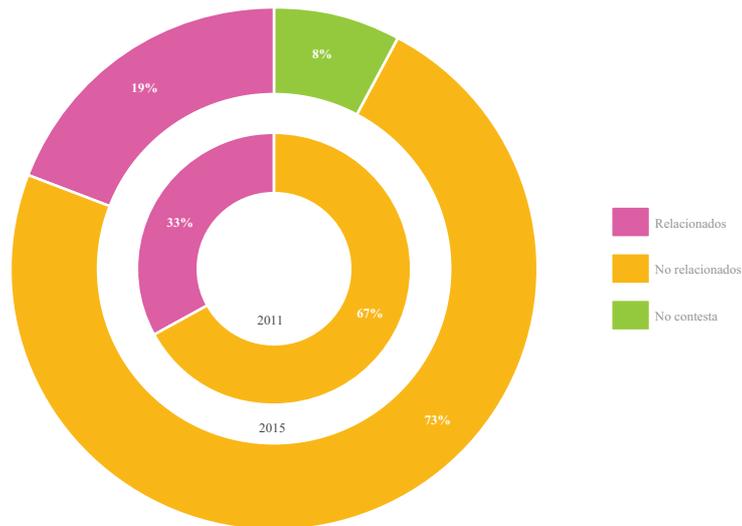


Gráfico 10. Relación de los estudios de los profesores documentados en 2011 y 2015 con el campo ELE.

En parte debido a que el propio campo ELE es relativamente reciente, en tanto que disciplina de estudios, no es raro encontrarse con profesores cuya formación no entronca con la enseñanza del español como lengua extranjera pero que posteriormente se especializan a través de cursos. En el siguiente apartado se aborda esta cuestión.

### 3.11 Profesorado con formación específica ELE

La formación específica en ELE es otro factor decisivo de la calidad del profesorado. Al igual que sucede con la inmensa mayoría de países subsaharianos –y a pesar de los esfuerzos de la ATS-K– la oferta de formación específica ELE para profesores en Kenia sigue siendo insuficiente. No obstante, los cuatro cursos y los dos talleres que se han ofertado constituyen, según se ha mencionado, una iniciativa pionera de la ATS-K y han tenido un considerable impacto en la formación específica de los profesores ELE en Kenia, como puede comprobarse en el siguiente gráfico.

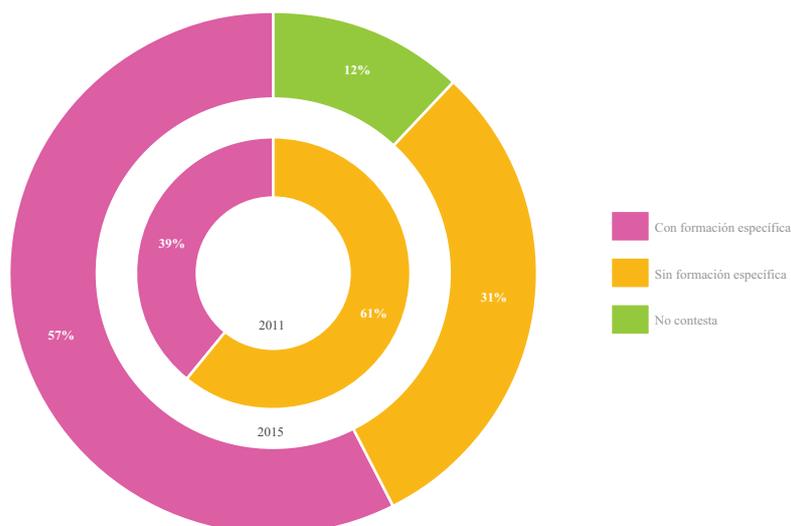


Gráfico 11. Profesores con formación específica ELE documentados en 2011 y 2015.

Aunque la diferencia de porcentajes entre 2011 y 2015 apenas sea superior al quince por ciento, supone que en 2015 más de la mitad del profesorado ELE documentado en Kenia se ha matriculado en algún curso específico de formación de profesores ELE.

### 3.12 Número de horas de formación específica ELE

Quince profesores de los 26 encuestados afirmaron contar con algún tipo de formación específica ELE. La mayoría (10) han asistido a menos de cien horas de formación, mientras que tres han acumulado 700 horas de formación en el ámbito ELE.

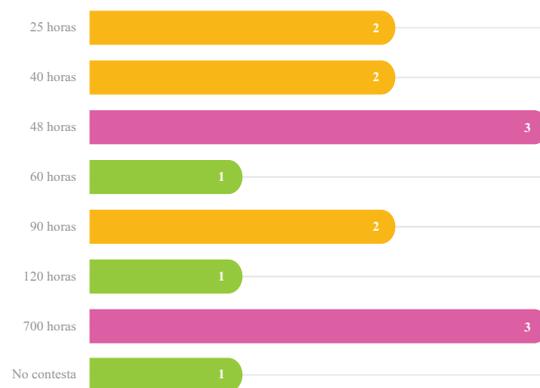
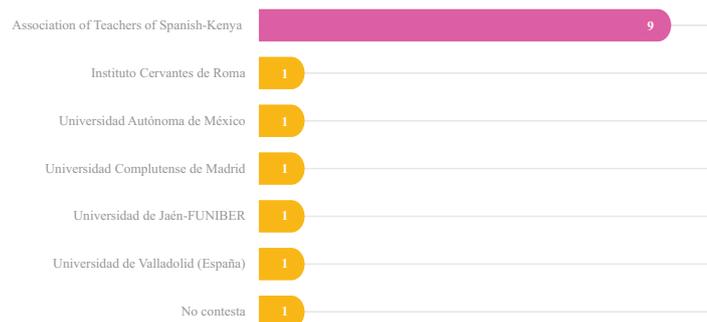


Gráfico 12. Número de horas de formación específica ELE del profesorado documentado en 2015.

### 3.13 Institución en la que el profesorado obtuvo la formación específica ELE

Antes de que la ATS-K empezara en 2010 a ofrecer cursos y talleres de formación de profesores ELE, la única opción de adquirir formación específica era asistir a cursos en el extranjero, normalmente en América o Europa, o a través de la formación en línea. Aun cuando varios profesores kenianos (al menos tres) han obtenido formación ELE fuera de Kenia o en línea, estas opciones quedan fuera del alcance de la gran mayoría de los profesores del país. Así, las respuestas de los profesores confirman la importancia de ofertar cursos de formación de profesores ELE en Kenia: la mayor parte de la formación ha sido proporcionada a través de los cursos de la ATS-K, al tiempo que España se posiciona como un referente para la formación de profesores ELE incluyendo instituciones españolas en el exterior como el Instituto Cervantes de Roma.



\* En caso de haber cursado su formación en varios centros se consigna aquel con mayor número de horas de formación

Gráfico 13. Institución\* en la que el profesorado documentado en 2015 cursó su formación ELE.

### 3.14 Profesores que combinan la enseñanza ELE con otras lenguas extranjeras

En la medida en que el español rara vez suele tener una carga lectiva suficiente en un centro como para ocupar un profesor con jornada completa, suele ser común que o bien los profesores ELE combinen varios trabajos en diferentes centros, o bien combinen la enseñanza del español con otras lenguas extranjeras (LE). El alemán y el francés son dos de las tres lenguas extranjeras reconocidas por el currículo keniano (Serrano, 2014b: 329), y coinciden con las que suelen ofertarse en los centros educativos privados con currículo internacional. Llama la atención la combinación con la enseñanza del portugués, cuya presencia entre los centros educativos kenianos es muy escasa. En todo caso, frente a la muestra de 26 profesores ELE, los 12 profesores que combinan la enseñanza ELE con otras LE permanecen en minoría.

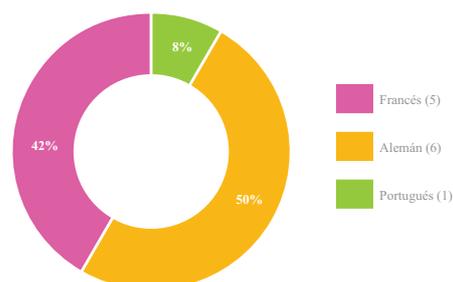
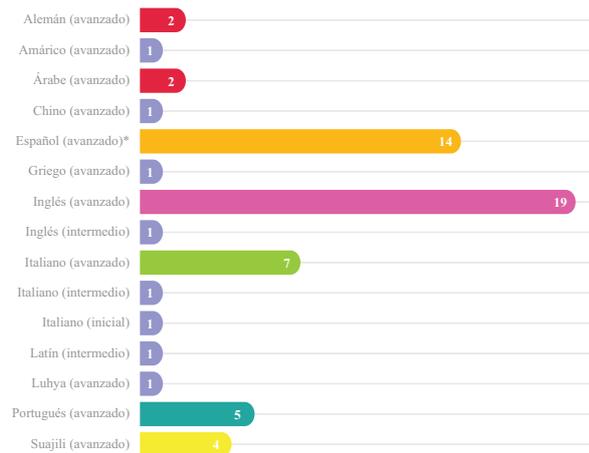


Gráfico 14. Profesorado documentado en 2015 que combina la enseñanza ELE con otras LE.

### 3.15 Lenguas extranjeras que hablan o estudian los profesores ELE

Kenia en general y Nairobi en particular favorecen el multilingüismo, fomentado tanto por la variedad de lenguas de Kenia como por la diversidad de inmigrantes, especialmente visible en la capital. Además, como se ha señalado, la enseñanza ELE en Kenia tiende en muchos casos a estar combinada con la enseñanza de otras LE. Todo ello se deja sentir en el multilingüismo de los profesores ELE, si bien es destacable que la mayoría de las LE que estudian o han estudiado los profesores sean lenguas europeas (alemán, griego, inglés, italiano, latín, portugués) con la llamativa ausencia del francés<sup>8</sup>, o lenguas de alcance internacional (árabe, chino). Frente a ello hay solo tres lenguas africanas (amárico, luhya y suajili), de las cuales solo las dos últimas son kenianas. Dada la proyección de suajili como lengua franca de la región además de lengua oficial de Kenia, tal vez cabría esperar más estudiantes. En todo caso, con una media de 2,3 LE por profesor (incluyendo el español para los hispanohablantes no nativos), se confirma el vigor del multilingüismo dentro del profesorado ELE en Kenia.

<sup>8</sup> En el apartado anterior se ha registrado que al menos cinco profesores combinan la enseñanza de ELE con la de francés. Así pues, descontando el profesor que señala el francés como lengua materna, debería haber al menos cuatro profesores con dominio del francés y por ello resulta llamativo que este idioma no figure aquí. No obstante, es posible que muchos profesores del ámbito africano francófono o que hayan estudiado en esos países hayan considerado el francés no como LE sino como segunda lengua (L2), y tal vez por ello no lo hayan incluido aquí.



\* Los profesores de ELE no nativos incluyen aquí ELE como LE

Gráfico 15. LE que habla o estudia el profesorado documentado en 2015.

## 4. Creencias de los profesores sobre su profesión y el asociacionismo ELE

La dimensión objetiva de este estudio, el perfil del profesorado, se complementa con una dimensión subjetiva, es decir, con las percepciones de los profesores acerca de su propia labor, de sus condiciones de trabajo y del asociacionismo ELE.

### 4.1 Percepción de las dificultades de la enseñanza ELE en Kenia

Pese a que desde una perspectiva externa circunstancias como la escasez de materiales o del apoyo a profesores ELE así como la ausencia de ámbitos para practicar el español podrían hacer pensar que la enseñanza ELE en Kenia plantea muchos retos difíciles de superar, la percepción del profesorado ELE en Kenia es abrumadoramente la opuesta: la enseñanza ELE en Kenia no se percibe como difícil, sino todo lo contrario.

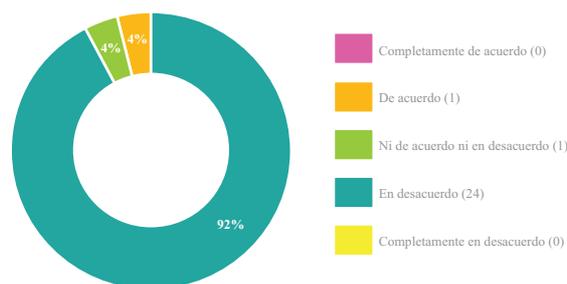


Gráfico 16. Grado de acuerdo/desacuerdo con la afirmación: “la enseñanza ELE en Kenia es un reto complicado”.

#### 4.2 Percepción de las condiciones laborales de la docencia ELE en Kenia

Aunque en otros contextos –como el español– la enseñanza ELE pueda estar marcada por su precariedad que su vez cabe desglosar en temporalidad, estacionalidad y parcialidad (Bombarelli *et al.*, 2010: 196), el profesorado ELE en Kenia tiende a ver su situación como favorable (39 %) aun cuando una minoría (11 %) sí perciba sus condiciones de trabajo como precarias, mientras que aproximadamente un tercio (31 %) permanece neutral. Esta creencia relativamente positiva debe enmarcarse en el contexto laboral keniano, en el que las condiciones laborales son muy diferentes a las de España: por ejemplo los salarios mínimos en Kenia –no hay un salario mínimo interprofesional sino que se especifican según áreas profesionales– parten de unos 10.000 chelines kenianos, equivalentes a unos cien euros; en cuanto al salario mínimo del profesorado de enseñanza pública en Kenia, en primaria es de unos 25.692 chelines kenianos (equivalentes a uno 250 euros) mientras que en secundaria es de unos treinta y dos mil chelines kenianos (equivalentes a uno 320 euros)<sup>9</sup>. A ello se añade un índice de paro de un 40 % (CIA, 2017), lo que implica que el mero hecho de contar con un puesto de trabajo es un logro en sí mismo, además de que la profesión docente cuenta todavía con una considerable estima social. Todo ello contribuye a que los profesores ELE se perciban a sí mismos como relativamente afortunados dentro del mercado laboral keniano.

<sup>9</sup> Más información en la página web de *Salaries and Remuneration Commission* del Gobierno de Kenia, disponible en <<http://www.src.go.ke>> consultada el 26 de mayo de 2017.

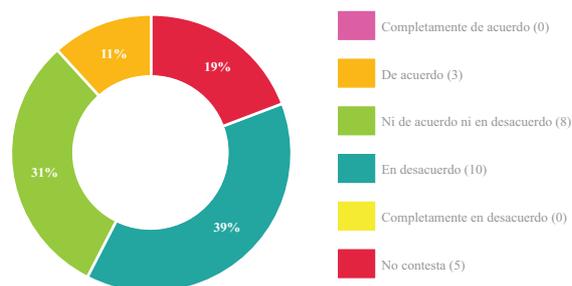


Gráfico 17. Grado de acuerdo/desacuerdo con la afirmación: “la enseñanza ELE en Kenia es un trabajo precario”.

### 4.3 Percepción de las oportunidades específicas de formación de profesores ELE en Kenia

La percepción de la oferta de formación específica ELE parece equilibrada entre los profesores. Por un lado, el 39 % de los profesores considera que no hay oportunidades formativas en el país o bien que son escasas. Efectivamente, comparada con países en América, Asia o Europa o incluso del norte de África, en los que hay una amplia oferta de formación de profesorado ELE, la oferta de la ATS-K (cuatro cursos de formación y dos talleres entre 2010 y 2017) es poca, y es probable que profesores con experiencia internacional perciban la oferta formativa como escasa. Por otro lado, en el contexto de países de África Subsahariana donde la oferta formativa para profesores ELE es discontinua, cuando no prácticamente inexistente, los esfuerzos de la ATS-K destacan poderosamente, lo cual explica por qué el otro bloque del profesorado (46 %) afirma que en Kenia hay oportunidades formativas.

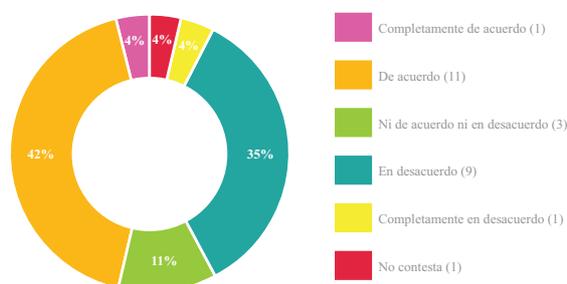


Gráfico 18. Grado de acuerdo/desacuerdo con la afirmación: “en Kenia hay oportunidades específicas de formación para profesores ELE”.

#### 4.4 Percepción de la disponibilidad de material didáctico ELE en Kenia

La mayor parte del profesorado (69 %) considera que en Kenia hay disponibilidad de material didáctico ELE, con solo un 8 % en desacuerdo y sin que ningún profesor se encuentre en completo desacuerdo. En varias librerías de Nairobi pueden encontrarse diccionarios bilingües inglés-español así como algunos métodos de autoaprendizaje. No obstante, prácticamente no se encuentran a la venta libros de texto o material didáctico complementario, por lo que los centros docentes que quieren adquirir materiales específicos tienen que ponerse en contacto directo con las editoriales o con librerías internacionales. De nuevo el contexto africano –especialmente en la región anglófona– en el que la accesibilidad de materiales ELE es complicada, explica que en Kenia la disponibilidad se perciba como relativamente buena. Además la proliferación de materiales y recursos disponibles en línea refuerza esta percepción.

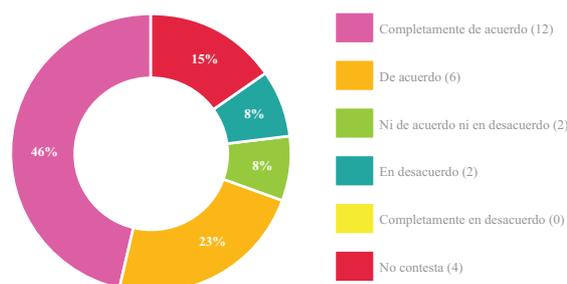


Gráfico 19. Grado de acuerdo/desacuerdo con la afirmación: “en Kenia hay disponibilidad de materiales de enseñanza ELE”.

#### 4.5 Percepción de la relación entre asociacionismo y mejora de las condiciones laborales del profesorado

La gran mayoría de los profesores que respondieron percibe una relación directa entre el vigor del asociacionismo y la mejora de las condiciones de trabajo del profesorado. Por el momento, las acciones de la ATS-K han podido contribuir en dos direcciones: en primer lugar, mediante los cursos de formación, los talleres y la puesta en circulación de material didáctico actualizado, la ATS-K ha favorecido la actualización de conocimientos y habilidades del profesorado ELE. Por otro lado, la ATS-K ha generado un circuito de profesores de español que, más allá de la función social, sirve para difundir ofertas laborales, lo que es muy apreciado por los profesores. Por último, el hecho de que la ATS-K esté federada en FIAPE contribuye aunque sea tenuemente a que los

profesores ELE en Kenia se sientan vinculados a una estructura internacional que les proporciona referentes además de vínculos con otros profesores ELE en el mundo.

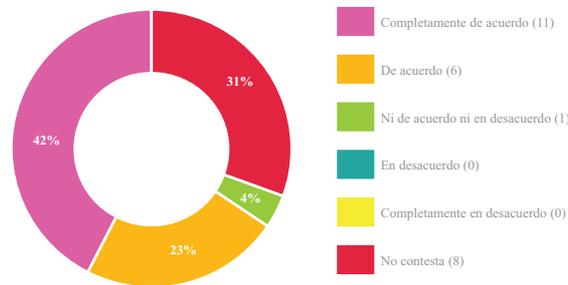


Gráfico 20. Grado de acuerdo/desacuerdo con la afirmación: “una asociación de profesores ELE sólida puede contribuir a mejorar la calidad de mi trabajo”.

#### 4.6 Percepción de la relación entre asociacionismo y mejora de la oferta formativa

Aun cuando la mayoría del profesorado que ha respondido reconoce la relación directa entre asociacionismo y mejora de la oferta formativa (54 %), resulta llamativo que casi el cuarenta por ciento no conteste, especialmente teniendo en cuenta que la principales actividades llevadas a cabo por la ATS-K se han centrado en la formación de profesores. Es posible que a pesar de los esfuerzos realizados todavía no se identifique del todo a la ATS-K como la institución que proporciona cursos de formación para el profesorado ELE en Kenia: hay que tener en cuenta que en el tramo inicial de la ATS-K, de 2006 a 2009, no se ofreció ninguno.

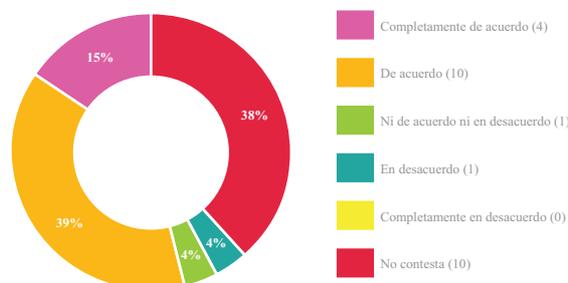


Gráfico 21. Grado de acuerdo/desacuerdo con la afirmación: “una asociación de profesores ELE sólida puede contribuir a proporcionar más o mejores oportunidades de formación”.

#### 4.7 Percepción del desarrollo profesional ELE en Kenia

Si en el gráfico anterior el porcentaje de profesores que no contestaron era importante, en relación a la percepción del desarrollo profesional de los docentes ELE en Kenia esta opción es abrumadoramente predominante. Independientemente de que los datos demuestren que el volumen de estudiantes ELE en Kenia no deja de crecer, los profesores parecen no tener opinión en relación con el posible desarrollo profesional, o quizá prefieren no expresarla. Es posible también que el mismo concepto de desarrollo profesional sea en parte ajeno a muchos profesores ELE en Kenia en la medida en que este planteamiento se encuentra apenas implantado en grandes compañías por lo general internacionales, pero todavía es nuevo o está por introducirse en muchos centros educativos kenianos.

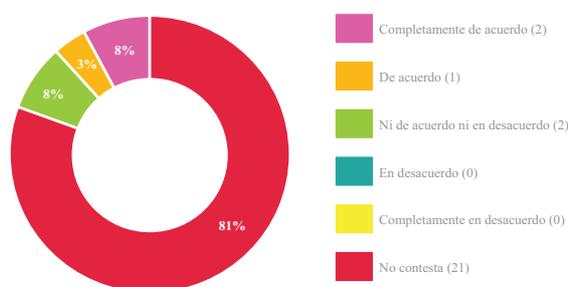


Gráfico 22. Grado de acuerdo/desacuerdo con la afirmación: “en el futuro habrá más puestos de trabajo y mejores oportunidades para los profesores ELE en Kenia”.

En todo caso, las pocas respuestas obtenidas son, o bien neutrales (8 %), o bien favorables (11 %), sin que haya ninguna que cuestione que en el futuro se ampliará el horizonte laboral de los profesores ELE en Kenia.

#### 5. Conclusión: perfil genérico del profesorado ELE, creencias sobre su profesión, percepción del asociacionismo y sus implicaciones para la enseñanza del español en Kenia

A tenor de los resultados obtenidos puede describirse el perfil mayoritario del profesorado ELE en Kenia como el de un hombre de entre treinta y cuarenta años, hispanohablante no nativo, keniano multilingüe que no ha acreditado ningún nivel de los DELE y que cuenta con estudios universitarios (diploma o máster) realizados en el país, si bien estos estudios no están directamente relacionados con el ámbito ELE. El

profesor medio también ha adquirido algún tipo de formación específica ELE (menos de 100 horas) a través de la oferta de la ATS-K, y no combina la enseñanza de ELE con otras LE.

Más allá del perfil genérico, los siguientes aspectos son lo suficientemente relevantes como para ser mencionados: a pesar de que el perfil mayoritario es el de un hombre keniano, hay que destacar que las mujeres suponen casi la mitad del profesorado ELE con un 46 %. Del mismo modo aunque el perfil mayoritario corresponde al del hispanohablante no nativo (61,5 % de media entre los dos años), los hispanohablantes nativos suponen un considerable 38,5 % de media. En cuanto a los DELE, a pesar de que el número de profesores hispanohablantes no nativos que acredita algún nivel es la mitad menos uno, destaca que de los cinco que especificaron el nivel obtenido, todos figuran en los niveles superiores (B2-C2). También llama la atención el número de profesores cuyo nivel educativo más alto era el título de secundaria, que pasa de un considerable 28 % en 2011 a un marginal 4 % en 2015. Queda también documentada la tendencia del profesorado ELE, que en principio no procede de estudios afines al campo ELE, pero que busca luego especializarse mediante cursos. No obstante, resulta también llamativo que un significativo tercio del profesorado documentado en 2015 no haya tenido ningún tipo de formación específica ELE.

Aun cuando siguen siendo necesarios futuros estudios sobre el perfil del profesorado ELE en Kenia que incorporen rasgos no considerados en esta investigación de 2015, como por ejemplo la experiencia docente, la familiaridad con las TIC o el aprovechamiento de las oportunidades de formación en línea, etc., la información obtenida permite concluir que la oferta de formación específica de la ATS-K sigue siendo una cuestión vital para la enseñanza del español en Kenia. A tenor de los resultados, la oferta de formación ELE debe seguir combinando los cursos introductorios para aquellos docentes que no se han expuesto a ningún tipo de formación específica o que lo han hecho solo de una manera muy elemental, con cursos y talleres más específicos. A pesar de que la ATS-K lanzó hace cuatro años una campaña en ese sentido, sigue siendo necesario apoyar a aquellos profesores hispanohablantes no nativos pendientes de certificar su conocimiento del español para que acrediten al menos el nivel B1 de español.

En paralelo a los cursos de formación, la ATS-K ha puesto en marcha a través de talleres un modelo de formación horizontal –con excelente aceptación– en el que los profesores presentan y discuten sus buenas prácticas en clase. En continuidad con este aprendizaje entre colegas y también en consonancia con las orientaciones de la parrilla, la ATS-K está considerando organizar observaciones tutorizadas de clase para un grupo de profesores voluntarios. Solo recientemente ha comenzado la ATS-K a complementar la dependencia que supone que los cursos de formación estén impartidos bien por formadores de fuera de Kenia o bien por los pocos profesores de la ATS-K con capacidad para impartirlos, con la autonomía –y el estímulo– de la formación recíproca entre profesorado. Esta complementariedad es importante en un contexto como el keniano que todavía permanece en los márgenes del circuito internacional ELE, y que por lo tanto sigue sin figurar entre los destinos de cursos, congresos y talleres de formación de profesores.

Por último, ni el volumen de profesores ELE documentado ni su perfil permitirían recomendar por el momento la inclusión del español en el currículo keniano de secundaria, puesto que incluso para su pilotaje se requeriría mayor número de docentes. A pesar de ello sí se ha podido constatar el interés del profesorado ELE de Kenia por desarrollar sus conocimientos y habilidades; también se ha mostrado la existencia de un núcleo de profesores que por su trayectoria docente y formación específica es susceptible de constituirse en un núcleo irradiador de calidad docente. La combinación de ambos aspectos, la predisposición general a la formación del profesorado y la existencia de un grupo de profesores capaz de liderar y orientar la formación de sus colegas, constituye un elemento esperanzador para el futuro del español en el país.

En cuanto la dimensión subjetiva de la investigación, la visión que los docentes ELE en Kenia tienen de sí mismos y de sus condiciones laborales puede resumirse del siguiente modo: los desafíos que comporta la enseñanza son percibidos en principio como llevaderos lo cual se combina con una visión predominantemente positiva acerca de las condiciones de trabajo. En cuanto a la oferta de formación específica, el profesorado se encuentra dividido entre quienes perciben que en Kenia hay oportunidades y quienes consideran que la oferta formativa es escasa. La disponibilidad de material didáctico ELE es, sin embargo, reconocida por la amplia mayoría del profesorado. Finalmente, los profesores vinculan asociacionismo y mejora de las condiciones laborales y, en

menor medida, asociacionismo con la mejora de la formación; la falta de respuestas sobre del futuro desarrollo del ELE en Kenia no permite extraer conclusiones sobre la percepción del desarrollo profesional.

Cabe concluir que si bien la relación entre el desarrollo del perfil profesional del profesorado en Kenia y el asociacionismo ELE queda atestiguada, también se desprende que esta vinculación se encuentra en un estadio inicial y que todavía tiene por delante un largo recorrido. A pesar de ello, la labor de la ATS-K a favor de la promoción del profesorado, especialmente a través de la oferta de formación específica, la sitúa en la vanguardia de las acciones planificadas para la promoción ELE en el contexto de los países subsaharianos.

## Referencias

Bolekia Boleká, J. (2008). *La francofonía. El nuevo rostro del colonialismo en África*. Salamanca, Amarú.

Bombarelli, M. E., Carrera Troyano, M. y Gómez Asencio, J. J. (2010). “La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera”, en García Delgado, J. L., Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (dirs.). *El español, lengua global. La economía*. Madrid, Instituto Cervantes y Santillana, pp. 169-204.

Calvet, L. J. (2006). *Towards an Ecology of World Languages*. Cambridge, Polity.

Cámara Escribá, R. (2006). “El español en Kenia”, en VV. AA. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid, Instituto Cervantes; Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 77-80. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_09.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_09.pdf) consultado el 26 de mayo de 2017.

Central Intelligence Agency (CIA) (2017). “Kenya”, en *The World Factbook*. Disponible en <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ke.html> consultado el 26 de mayo de 2017.

EAQUALS (2013). *European Profiling Grid*. Disponible en <[http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication\\_EN.pdf](http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf)> consultado el 26 de mayo de 2017.

Hidalgo Froilán, T. (2015). “Carencias en la formación del profesorado ELE a propósito de la diversidad de contextos de enseñanza”, en Izquierdo, J. M. *et alii* (eds.). *Actas del V Congreso Internacional de FIAPE. ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*, Redele, número especial octubre 2015. Disponible en <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/comunicaciones/14.-carencias-en-la-formacion-del-profesorado-de-ele-a-proposito-de-la-diversidad-de-contextos-de-aprendizaje--hidalgotamara.pdf?documentId=0901e72b81ec605b>> consultado el 26 de mayo de 2017.

Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid, Arco Libros.

Santana Pérez, G. y Ordóñez del Pino, M. (2007). “Los estudios hispanos sobre el África subsahariana: una perspectiva histórica” en *Espacio, Tiempo y Forma. Serie IV. Historia Moderna*, 20, pp. 13-41. Disponible en <<http://revistas.uned.es/index.php/ETFIV/article/view/1591>> consultado el 26 de mayo de 2017.

Serrano Avilés, J. (2012). “*Kihispania: Spanish as a Foreign Language in Kenya*”, en Boampong, J. (ed.). *In and out of Africa. Exploring Afro-Hispanic, Luso-Brazilian, and Latin-American Connections*. Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, pp. 18-39.

– (2014a). “La enseñanza del español en África Subsahariana: documentación y propuestas”, en Serrano Avilés, J. (ed.). *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid, Embajada de España en Kenia, AECID, Casa África, Instituto Cervantes y Los Libros de la Catarata, pp. 15-92. Disponible en <<http://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo1.htm>> consultado el 26 de mayo de 2017.

– (2014b). “Enseñanza del español en Kenia”, en Serrano Avilés, J. (ed.). *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid, Embajada de España en Kenia, AECID,

Casa África, Instituto Cervantes y Los Libros de la Catarata, pp. 323-363. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo14.htm> consultado el 26 de mayo de 2017.

– (2014c). “Nota sobre el español en Ruanda”, en Serrano Avilés, J. (ed.). *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid, Embajada de España en Kenia, AECID, Casa África, Instituto Cervantes y Los Libros de la Catarata, pp. 498-505. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo23.htm> consultado el 26 de mayo de 2017.

Simons, G. F. y Fennig, C. D. (eds.) (2017.) *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, SIL International. Disponible en <http://www.ethnologue.com> consultado el 26 de mayo de 2017.

Trujillo, J. R. (2003). “Fuentes documentales y bibliografía del español en África subsahariana. Lingüística y lenguas en contacto”, *Linguax. Revista de Lenguas Aplicadas*, 1. Disponible en [http://www.uax.es/publicaciones/archivos/LINCOM03\\_004.pdf](http://www.uax.es/publicaciones/archivos/LINCOM03_004.pdf) consultado el 26 de mayo de 2017.

A rellenar por el consejo editorial de redELE:

Fecha de recepción:

Fecha de aceptación:

## **La importancia del componente metafórico en el aprendizaje de E/2L. Acercamiento pragmático**

**Ana García Caballero**  
**Profesora de lengua y literatura y doctoranda en pragmática**  
**en la Universidad Complutense de Madrid**  
**anagar27@ucm.es**



*Ana García Caballero se ha especializado en la enseñanza de español como segunda lengua. Ha cursado el grado en Filología Hispánica (Universidad de Extremadura), el Máster de Formación de Profesores de Español como 2L (UNED) y el Máster en Formación del Profesorado (UCM). Ha trabajado como Auxiliar de Conversación en Francia, donde se formó en la lengua francesa. Se encuentra matriculada en el doctorado de Lengua española y sus literaturas, dentro del departamento de Lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas (UCM) y trabaja como profesora de lengua castellana y literatura.*

### **Resumen (español)**

El tratamiento de la competencia metafórica en el aula de español es esencial para que los alumnos puedan aspirar a realizar producciones similares a las nativas. Además, como herramienta cognitiva facilita los procesos de adquisición de la segunda lengua.

Los principales objetivos de este artículo son: analizar la situación de la metáfora en la enseñanza de segundas lenguas y señalar los principales factores que afectan a la competencia metafórica de los hablantes no nativos.

Hemos llevado a cabo un análisis empírico guiado por los postulados de la Lingüística Cognitiva y la Teoría de la Relevancia, con el fin de analizar tanto el proceso cognitivo subyacente al uso metafórico como su representación en el lenguaje. En este estudio práctico hemos considerado las clasificaciones propuestas por diferentes autores, atendiendo a las características formales, funcionales y contextuales de la metáfora, con

el fin de determinar los factores que influyen de manera más relevante en los procesos de detección, comprensión e interpretación de las mismas.

### **Abstract (English)**

The treatment of the metaphorical competence is essential in Spanish classroom. Without this competence students could not make productions similar to native linguistic behaviour. In addition, as a cognitive tool it facilitates the process of acquisition of the second language.

Thus, the main objectives of this work are to analyse the situation of metaphor in teaching of second languages and identify the main factors that affect the metaphorical competition from non-native speakers.

In the empirical analysis, we have been guided by the principles of Cognitive Linguistics and Relevance Theory in order to analyse both the cognitive process underlying the metaphorical use and its representation in language. In this study we have considered the classifications proposed by different authors, considering the formal, functional and contextual characteristics of metaphor, in order to determine the most relevant factors in the processes of detection, understanding and interpretation.

### **Palabras clave**

Pragmática, lingüística aplicada, competencia semántica, competencia sociolingüística.

### **Keywords**

Pragmatics, applied linguistics, semantic competence, sociolinguistic competence.

### **Artículo**

En los últimos años, el procesamiento del lenguaje figurativo, sus consecuencias para la comunicación y las aplicaciones que puede tener en el aprendizaje de la L2 se están convirtiendo temas emergentes en el plano académico. La descripción de la *competencia metafórica*<sup>1</sup> ha preocupado a numerosos autores en la enseñanza de segundas lenguas.

---

<sup>1</sup> En nuestro caso, seguiremos la definición propuesta por Azuma (*apud* Hoang, 2014), en la que interpreta esta competencia como el reconocimiento de las expresiones metafóricas, el uso de las mismas en la actuación y la comprensión de los conceptos subyacentes en las metáforas existentes tanto en la L1 como la L2.

Este interés se debe al reconocimiento de que la producción de un discurso similar al de un hablante nativo no solo se caracteriza por un buen uso de las competencias lingüística y comunicativa, sino también por el manejo de las estrategias que permiten una interacción entre ambas, donde adquiere un papel esencial la comprensión y el uso del lengua figurativo en general, y las expresiones metafóricas en particular. Además, como señalan Foncubierta y Rodríguez (2016), las clases de español son menos productivas cuando nos limitamos al lenguaje puramente referencial, sin la carga emocional a la que está indisolublemente ligado en el discurso nativo.

Asimismo, estos autores determinan que en la producción e interpretación de un enunciado intervienen de forma simultánea diferentes contextos, que generan diferencias según la situación comunicativa en la que se dan. Estos contextos afectan a nuestra representación mental a largo plazo, no solo al momento de la comunicación. De esta forma, para que un alumno llegue a introducirse en una cultura concreta y pueda interpretar y comportarse adecuadamente en ella, debe aprender a aunar las distintas dimensiones del lenguaje (cognitiva, afectiva y contextual) (Foncubierta y Rodríguez, 2016).

La mayor parte de los estudios sobre la competencia metafórica de los aprendices de una L2 coinciden en que los problemas que se presentan en la producción –más que del conocimiento de la L2– proceden del sistema conceptual que el alumno crea, en el que se pueden advertir interferencias conceptuales de su lengua y cultura nativas<sup>2</sup>.

Determinados autores, como Hashemian y Nezhad (2006), han intentado definir los distintos factores concernientes a la metáfora y el uso figurativo del lenguaje que tienen relevancia para la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. Según estos autores, la dificultad que puede observarse comúnmente en los niveles superiores de aprendizaje de una segunda lengua es la falta de fluidez conceptual<sup>3</sup>, es decir, el alumno habla y escribe con facilidad y corrección, pero utiliza para sus producciones la organización conceptual de su L1, que puede originar errores en la organización conceptual del discurso (Hashemian *et al.*, 2006). Sin embargo, en los niveles más básicos de

---

<sup>2</sup> Según un estudio práctico realizado por Littlemore, Chen, Koster y Barnden en 2011 (apud Hoang, 2014), el 42% de las palabras y expresiones que presentaban problemas para los alumnos estaban usadas en los textos de forma metafórica. Los participantes no comprendían correctamente el 41% de estas, e incluso cuando conocían las palabras solo eran conscientes del 4% de los significados problemáticos.

<sup>3</sup> Concebida por estos autores como la habilidad de usar y comprender los conceptos de una lengua concreta.

aprendizaje, el alumno tiende a simplificar el significado del término, debido a la escasez de vocabulario y la limitación en el uso de las estructuras gramaticales, lo que le lleva a realizar una interpretación literal.

Distintos estudios han probado la importancia de la localización e interpretación de las metáforas en la comprensión textual y en la adquisición de vocabulario, así como la ayuda que suponen en el almacenamiento de la información a largo plazo, pues relacionan los datos adquiridos con los conocimientos previos y forman patrones conceptuales que permiten formar un sistema comunicativo más rico (Cuadrado y Robisco, 2011). Asimismo, como exponen Foncubierta y Rodríguez (2016: 27), dentro del aula la metáfora también puede desempeñar un papel esencial, debido a su carácter multimodal y simbólico, su poder narrativo y su capacidad de educar la mirada.

Dentro de la pragmática, tanto la Lingüística Cognitiva (Lakoff y Johnson, 1995) como la Teoría de la Relevancia (Wilson y Sperber, 2004) han defendido, desde puntos de vista diferentes, el papel de los usos metafóricos en la comunicación.

La Lingüística Cognitiva defiende que el pensamiento humano es metafórico por naturaleza y que los conocimientos nuevos se adquieren gracias a este mecanismo, de forma que los usos metafóricos no son más que un reflejo de esta estructura mental. Según esta idea, todo lenguaje proviene de un uso metafórico que pretende explicar los nuevos conceptos de la realidad y que pasa a convertirse en un uso literal cuando los hablantes pierden la conciencia de simulación que tiene en el origen (Acquaroni, 2008: 73).

No obstante, también debemos tener en cuenta que la pervivencia y la utilización de ciertos usos figurativos dentro de una cultura tiene más relación con los usos culturales que con el conocimiento innato e individual, según lo que Tomasello (*apud* Escandell, 2008) denomina *doble herencia*.

Por su parte, la Teoría de la Relevancia relaciona este tipo de usos con una mayor relevancia<sup>4</sup> de los contenidos, lo que facilita que la situación comunicativa se lleve a cabo con éxito.

Además, la primera, en lo que concierne a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, predice que los aprendices que posean una mayor conciencia metafórica aprenderán de

---

<sup>4</sup> Favorece el balance coste-beneficio de los enunciados gracias a que relaciona los conocimientos nuevos con elementos previos.

forma más efectiva, pues la universalidad de la metáfora conceptual como procedimiento cognitivo puede facilitar el aprendizaje de una lengua. Esto se debe a que el proceso cognitivo que el aprendiz realiza es el mismo, aunque se presenten diferencias en la concreción lingüística.

Tendahl (2009) propone unir ambas corrientes para crear una teoría híbrida sobre la metáfora, que aúne los puntos fuertes de cada una de ellas y descarte los problemas que presentan, dando lugar a nuevos supuestos a los que no han llegado por el rechazo y la ignorancia mutua. Esta teoría híbrida está basada en la idea de la Teoría de la Relevancia de que construimos los conceptos *ad hoc*, en el procesamiento de los enunciados. Defiende que las palabras están asociadas a dominios conceptuales que contienen información independiente y dependiente del contexto, que se relacionan a las estructuras externas del conocimiento para crear un concepto *ad hoc*. Además, estas estructuras están seleccionadas según los procesos de relevancia, es decir, solo se aceptan los elementos que contribuyen a la relevancia final del enunciado.

Sin embargo, a la hora de abordar la metáfora en el aula de español –forma explícita o implícita– los autores presentan divergencias de criterio. Cuadrado y Robisco (2011) defienden que la reflexión sobre las necesidades concretas de los alumnos es imprescindible para determinar qué cantidad de información que se les da; cuándo debe aportarse la información metafórica y en qué grado; así como reflexionar sobre el propósito que tiene la enseñanza. El profesor debe sensibilizar a los alumnos sobre las diferencias conceptuales existentes entre las dos lenguas y mostrarles el sistema conceptual de la L2, para que sepan producir e interpretar adecuadamente el uso metafórico de los términos. La secuenciación de las metáforas en la programación del curso debe centrarse en el tipo de metáfora que se trata. Además, esta gradación debe responder al esfuerzo que representa cada tipo de metáfora para los alumnos y el dominio que tienen del tema propuesto en su L1.

En conclusión, el tratamiento de los usos metafóricos en la enseñanza de una L2 no solo permite que los alumnos realicen producciones cercanas a las nativas, sino que se constituye como una herramienta universal que facilita el aprendizaje y permite un análisis más profundo de la nueva lengua. Para lograr un aprendizaje significativo es importante que, como profesores, secuenciamos adecuadamente el tipo de metáfora que se presenta, analicemos su frecuencia de uso y ajustemos la enseñanza a las necesidades de los alumnos. Asimismo, es importante presentar los usos figurativos a través de

actividades que permitan tanto el reconocimiento y procesamiento como la propia producción.

### **1. Factores implicados en la competencia metafórica**

En el reconocimiento intervienen numerosos factores: internos o relacionados con los conceptos implicados; externos o de la propia estructura de la metáfora; y factores dependientes de la relación que se establece entre la L1 y la L2. Por tanto, para llevar a cabo una correcta explotación didáctica de esta competencia en el aula de L2, es imprescindible conocer qué características de las metáforas influyen significativamente en la complejidad de interpretación y localización de las mismas. Para nuestro estudio, hemos conjugado las taxonomías propuestas por diferentes autores:

Lakoff y Johnson (1995) establecen distintos tipos de metáforas conceptuales según los dominios conceptuales en los que se establece la relación y el tipo de relación que se establece (estructurales, orientacionales, ontológicas, recipiente o personificación).

López-Casanova (1994: 93-96) propone una clasificación según la estructura externa (símil, imagen, metáfora, imagen verbal o adjetiva) que puede servir a nuestros fines, aunque el autor utilice una nomenclatura diferente a la de los estudios pragmáticos. A este respecto, también hemos considerado la estructura simple o compleja de la metáfora y su estructura explícita o implícita.

Así mismo, hemos considerado el nivel de lexicalización que presentan las metáforas.

Por último, hemos estudiado la influencia de las características estructurales y contextuales de las metáforas, propuestas por Steen (2004), como su situación en el enunciado o la categoría gramatical a la que pertenece.

Además, en el plano comunicativo, el reconocimiento de la metáfora está relacionado con la función comunicativa de la misma dentro del enunciado, el párrafo y el texto: serán más fácilmente reconocibles aquellas metáforas que aparezcan en la parte que contiene la información nueva para el receptor, aquellas utilizadas en la apertura y cierre del párrafo y las que se encuentren en la parte final del texto<sup>5</sup>. Cuanto mayor y más detallado sea el contexto que se proporciona, más sencillo será el reconocimiento y la interpretación de los usos figurativos.

---

<sup>5</sup> Son las zonas del texto que presentan una mayor relevancia y el contexto del que dispone el receptor es más amplio.

Como factores concernientes al receptor, hemos considerado que influyen en la competencia metafórica: el dominio de la L2; el estilo cognitivo que presenta el aprendiz; el tipo de aprendizaje que ha llevado a cabo; y la lengua y la cultura nativas, así como la relación que tienen estas con la lengua y la cultura meta.

## **2. Análisis práctico**

En el estudio que hemos realizado de las metáforas hemos tenido en cuenta todas las características anteriores. Es decir, las que provienen tanto de la relación conceptual y la estructura de la propia metáfora, como de su relación con el texto y las características del aprendiz que pueden influir en el estudio.

Las principales hipótesis de las que partimos son que:

Las metáforas que menos problemas de reconocimiento y comprensión presentarán serán las que establezcan una personificación o las orientacionales, mientras que la más complicadas serán las ontológicas, estructurales y de recipiente.

En cuanto a la forma, pensamos que serán más fácilmente reconocibles las que tienen forma de símil o imagen y más complicadas las metáforas e imágenes verbales o adjetivales.

Respecto a la estructura simple o compleja, creemos que presentarán menos problemas las segundas. Esta característica está relacionada con la contextualización de las metáforas y con los usos metafóricos que se encuentran repetidos en el texto, pues facilitarán al lector el reconocimiento de metáforas similares.

Pensamos que el grado de lexicalización que tengan las metáforas afectará de manera diferente a los dos grupos: para el grupo control será más complicado el reconocimiento de las metáforas totalmente lexicalizadas, pues realizan un uso inconsciente de las mismas. Sin embargo, creemos que la interpretación será más difícil en las metáforas más creativas, puesto que las características que se aplican al término meta no son convencionales. Por el contrario, presumimos que para el grupo de hablantes nativos la dificultad para reconocer e interpretar las metáforas dependerá sobre todo del dominio del léxico que tengan y la capacidad de extraer la semejanza de los dos referentes, además de la influencia de su lengua materna.

En cuanto a la influencia de las características que presentan los receptores, pensamos que será más fácil cuanto más similitud haya en los usos de la primera y la segunda lengua. También creemos que presentarán menos problemas los alumnos con un mayor dominio de lengua.

Partimos de la hipótesis de que los alumnos con un estilo cognitivo verbal tendrán más facilidades para descodificar el mensaje metafórico, pues su estilo se relaciona con la formación de conceptos a partir de las palabras y los alumnos que se centren en la imagen presentarán procesarán de manera más sencilla las metáforas imagen, según las conclusiones expuestas anteriormente sobre el estudio realizado por Caballero (2003). Respecto a la caracterización en estilo perceptivo/intuitivo, pensamos que esta dimensión está estrechamente ligada a la lexicalización o creatividad de las metáforas.

#### **a. Descripción y justificación metodológica**

Para la realización del estudio metafórico hemos partido de un análisis de las metáforas presentes en el texto *Botella al mar para el dios de las palabras*, pronunciado por el escritor colombiano Gabriel García Márquez con motivo del I Congreso Internacional de la Lengua Española.

A mis 12 años de edad estuve a punto de ser atropellado por una bicicleta. Un señor cura que pasaba me salvó con un grito: «¡Cuidado!»

El ciclista cayó a tierra. El señor cura, sin detenerse, me dijo: «¿Ya vio lo que es el poder de la palabra?» Ese día lo supe. Ahora sabemos, además, que los mayas lo sabían desde los tiempos de Cristo, y con tanto rigor que tenían un dios especial para las palabras.

Nunca como hoy ha sido tan grande ese poder. La humanidad entrará en el tercer milenio bajo el imperio de las palabras. No es cierto que la imagen esté desplazándolas ni que pueda extinguirlas. Al contrario, está potenciándolas: nunca hubo en el mundo tantas palabras con tanto alcance, autoridad y albedrío como en la inmensa Babel de la vida actual. Palabras inventadas, maltratadas o sacralizadas por la prensa, por los libros desechables, por los carteles de publicidad; habladas y cantadas por la radio, la televisión, el cine, el teléfono, los altavoces públicos; gritadas a brocha gorda en las paredes de la calle o susurradas al oído en las penumbras del amor. No: el gran derrotado es el silencio. Las cosas tienen ahora tantos nombres en tantas lenguas que ya no es fácil saber cómo se llaman en ninguna. Los idiomas se dispersan sueltos de madrina, se mezclan y confunden, disparados hacia el destino ineluctable de un lenguaje global.

La lengua española tiene que prepararse para un oficio grande en ese porvenir sin fronteras. Es un derecho histórico. No por su prepotencia económica, como otras lenguas hasta hoy, sino por su vitalidad, su dinámica creativa, su vasta experiencia cultural, su rapidez y su fuerza de expansión, en un ámbito propio de 19 millones de kilómetros cuadrados y 400 millones de hablantes al terminar este siglo. Con razón un maestro de letras hispánicas en Estados Unidos ha dicho que sus horas de clase se le van en servir de intérprete entre latinoamericanos de distintos países. Llama la atención que el verbo pasar tenga 54 significados, mientras en la República de Ecuador tienen 105 nombres para el órgano sexual masculino, y en cambio la palabra condoliente, que se explica por sí sola, y que tanta

falta nos hace, aún no se ha inventado. A un joven periodista francés lo deslumbran los hallazgos poéticos que encuentra a cada paso en nuestra vida doméstica. Que un niño desvelado por el balido intermitente y triste de un cordero dijo: «Parece un faro». Que una vivandera de la Guajira colombiana rechazó un cocimiento de toronjil porque le supo a Viernes Santo. Que don Sebastián de Covarrubias, en su diccionario memorable, nos dejó escrito de su puño y letra que el amarillo es «la color» de los enamorados. ¿Cuántas veces no hemos probado nosotros mismos un café que sabe a ventana, un pan que sabe a rincón, una cerveza que sabe a beso?

Son pruebas al canto de la inteligencia de una lengua que desde hace tiempo no cabe en su pellejo. Pero nuestra contribución no debería ser la de meterla en cintura, sino al contrario, liberarla de sus fierros normativos para que entre en el siglo venturo como Pedro por su casa. En ese sentido me atrevería a sugerir ante esta sabia audiencia que simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarlos a nosotros. Humanicemos sus leyes, aprendamos de las lenguas indígenas a las que tanto debemos lo mucho que tienen todavía para enseñarnos y enriquecernos, asimilemos pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir, negociemos de buen corazón con los gerundios bárbaros, los qué endémicos, el dequeísmo parasitario, y devuélvamos al subjuntivo presente el esplendor de sus esdrújulas: váyamos en vez de vayamos, cántemos en vez de cantemos, o el armonioso muéramos en vez del siniestro muramos. Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y jota, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer lagrima donde diga lágrima ni confundirá revólver con revolver. ¿Y qué de nuestra be de burro y nuestra ve de vaca, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una?

Son preguntas al azar, por supuesto, como botellas arrojadas a la mar con la esperanza de que le lleguen al dios de las palabras. A no ser que por estas osadías y desatinos, tanto él como todos nosotros terminemos por lamentar, con razón y derecho, que no me hubiera atropellado a tiempo aquella bicicleta providencial de mis 12 años.

La elección de este texto responde a su planteamiento con el fin de que sea recitado. Este tipo de texto, como indica Cassany (1987) en lo que él denomina el texto «escrito para ser dicho», se ajusta a una situación de comunicación mixta: el texto está pensado para ser escuchado. Así, presenta características tanto del código oral como del escrito, lo que lo hace idóneo para nuestro estudio, pues favorece el tono asociado al código oral y la aparición de metáforas del lenguaje cotidiano<sup>6</sup> (Tusón, 1991).

---

<sup>6</sup> Aparecen marcas de oralidad como: repetición de la información; falta de una estructura clara, pues las ideas se secuencian como en el discurso oral, sin división en temas o ideas; inclusión del interlocutor en el discurso a través de deícticos de la primera persona del plural; paralelismo en las construcciones sintácticas; aparición de expresiones anafóricas, como 'que una vivandera de la Guajira', 'que un niño

Hemos utilizado una adaptación propia de este texto como base para un cuestionario que pretende determinar la dificultad de detección y procesamiento de las metáforas. Hemos clasificado las metáforas presentes en el texto según los factores estructurales y contextuales estudiados y hemos efectuado una selección de aquellas que pensamos que pueden causar problemas en el reconocimiento o el procesamiento, para comprobar si influyen realmente en la percepción de los usos figurativos. Las metáfora seleccionadas son:

	<b>Estructura</b>	<b>Relación conceptual</b>	<b>Creativa</b> <b>Semilex.</b> <b>Lexicalizada</b>	<b>CORRESP. L1</b>
<b>Café - ventana</b>	Imagen verbal	Sinestesia	Creativa	No existe
<b>pan - rincón</b>		Ontológica		
<b>Cerveza - beso</b>				
<b>Balido - faro</b>	imagen	Sinestesia	Creativa	No existe
		Ontológica		
<b>Silencio - derrotado</b>	Imagen adjetival	Personificación	Seemilex.	Persofinif. similares en todos los idiomas
<b>Palabras – maltratadas</b>	Imagen adjetival	Personificación	Creativa	Francés / inglés / italiano / húngaro
<b>Babel – vida actual</b>	Imagen	Estructural	Lexicalizada	Inglés / francés / italiano / húngaro
<b>Penumbras – amor</b>	Imagen	Ontológica	Creativa	No existe
<b>Fierros normativos</b>	Imagen adjetival	Personificación	Creativa	Húngaro
<b>Tratado de límites – g y j</b>	Metáfora	Estructural	Creativa	No existe
<b>Meterla en cintura –palabras</b>	Imagen verbal	Recipiente	Lexicalizada	Expresiones distintas en los demás idiomas
<b>Cocimiento de toronjil – Viernes Santo</b>	Imagen verbal	Metáfora y sinestesia	Creativa	No existe (cultural)
<b>Enterrar las haches rupestres</b>	Metáfora	Estructural	Creativa	francés/inglés/alemán/italiano
<b>Dequeísmo parasitario</b>	Imagen adjetival	Personificación	Creativa	Húngaro / italiano / inglés / francés / alemán
<b>Como Pedro por su casa</b>	Símil	Recipiente	Lexicalizada	Distintas expresiones
<b>Jubilar</b>	Imagen verbal	Personificación	Lexicalizada	Húngaro
<b>Abuelos españoles</b>	Metáfora	Metonimia estructural	Lexicalizada	No existe
<b>Cuna</b>	Metáfora	Metonimia estructural	Lexicalizada	Húngaro / francés / italiano / inglés

En cuanto a los factores relacionados con las características de los alumnos, hemos procedido de diferente forma según la característica que pretendíamos analizar:

Para el análisis del nivel de lengua hemos optado por realizar el test a alumnos con un nivel de lengua elevado –entre B2 y C1–, para salvar el escollo que representa el

desvelado’, ‘que don Sebastián de Cobarrubias’, etc.; además de la escasez de marcadores y conectores por la concatenación de ideas.

dominio de vocabulario. Pero, debido a la necesidad de igualar este factor, no podremos considerar la influencia de cada nivel en la identificación y el procesamiento de las metáforas, por lo que nos centraremos en la descripción del procesamiento por parte de los alumnos de un nivel alto. También hemos tenido en cuenta en el test el tiempo de estudio de español, la forma de estudio y el contacto con hablantes nativos.

Por otra parte, para determinar el estilo cognitivo de los participantes, estrechamente relacionado con el estilo de aprendizaje, hemos seleccionado del test *Index of learning styles questionnaire*<sup>7</sup> –diseñado por Solomon y Felder (Felder y Henriques, 1995)– las preguntas relacionadas con los dos ejes que consideramos implicados en la competencia metafórica, perceptivo/intuitivo y visual/verbal.

	VISUAL	VERBAL
CUANDO RECUERDAS ALGO O PIENSAS SOBRE ALGO, LO HACES MEDIANTE	IMÁGENES	PALABRAS
PARA COMPLETAR NUEVA INFORMACIÓN PREFIERES	MAPAS, DIBUJOS Y ESQUEMAS	INFORMACIÓN VERBAL O ESCRITA
EN LAS CLASES, PREFIERES	EXPLICACIONES EN LA PIZARRA	EXPLICACIONES ORALES
RECUERDO MEJOR LO QUE	VEO	ESCUCHO
EN TU TIEMPO LIBRE PREFIERES	VER LA TV, UNA PELÍCULA...	LEER UN LIBRO
	PERCEPTIVO	INTUITIVO
CUANDO ESTUDIAS, PREFIERES	DATOS Y HECHOS CONCRETOS	TEORÍAS Y RAZONAMIENTOS
¿QUÉ TE PARECE MÁS SENCILLO DE COMPRENDER?	HECHOS	CONCEPTOS
PREFIERO A LOS ESCRITORES QUE	ESCRIBEN LO QUE QUIEREN DECIR	ESCRIBEN DE MANERA CREATIVA
RECUERDO MEJOR LO QUE	HE HECHO	SOBRE LO QUE HE PENSADO

El procedimiento metodológico que hemos seguido para realizar la prueba a los alumnos ha consistido en el diseño de un test que hemos presentado mediante la herramienta ‘formularios’ de GoogleForms. Hemos agrupado y analizado los resultados en distintas listas ‘Excel’ y hemos estudiado los resultados mediante gráficos

<sup>7</sup> Cuestionario basado en cuatro dimensiones cognitivas, de las cuales hemos seleccionado las dos citadas. Disponible en línea en: < <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>>

autogenerados –por un lado los datos de los alumnos extranjeros y por otro los del grupo control–.

Respecto a las características internas, el test está compuesto por dos apartados:

El primero es el titulado «Antes de comenzar». En esta sección se pide a los alumnos que realicen una breve descripción de sí mismos –nacionalidad y lengua materna, sexo, relación con el español y estudios– y se les presenta un test para determinar su nivel de lengua<sup>8</sup> y una serie de preguntas para establecer el estilo cognitivo de aprendizaje de cada individuo.

En el segundo apartado del test los alumnos deben leer el texto de Gabriel García Márquez. En relación con el texto, se presentan distintos grupos de preguntas:

Antes de comenzar a trabajar sobre el procesamiento y la comprensión, para comprobar el grado de *identificación* de las mismas por parte de los participantes, les pedimos que señalen al menos cinco metáforas que hubieran reconocido. Este procedimiento nos permite al mismo tiempo ver el grado de identificación por parte del alumno y descubrir cuáles son las metáforas más accesibles para cada uno.

El siguiente apartado se centra en la *interpretación* de las metáforas. En él se presentan diferentes enunciados en los que se inserta un uso metafórico del lenguaje y se pide a los alumnos que expliquen su interpretación del mismo. Las respuestas de este apartado están parcialmente guiadas. Hemos escogido y analizado los enunciados que contienen las metáforas más relevantes para nuestro estudio<sup>9</sup>.

Por último, incluimos un apartado que tiene como fin averiguar el grado de comprensión de la relación conceptual subyacente a las metáforas lingüísticas. Para ello, guiamos la atención del participante hacia los aspectos relativos a los campos conceptuales que participan en cada metáfora lingüística. Proponemos la reflexión sobre la intención del emisor en la formulación de cada enunciado, con el fin de que se percaten de la razón del uso metafórico y la intención comunicativa subyacente.

Después del test estudiamos los resultados obtenidos de los dos grupos por separado, para concluir qué factores influyen en el reconocimiento y la comprensión y en qué grado lo hacen.

---

<sup>8</sup> Es test utilizado es el propuesto por el Instituto Cervantes en el AVE. Disponible en línea en: <[http://ave.cervantes.es/prueba\\_nivel/default.htm](http://ave.cervantes.es/prueba_nivel/default.htm)>

<sup>9</sup> La selección de las metáforas que se ha realizado puede consultarse, junto a su clasificación, en el Anexo III.

## b. Grupo de análisis y grupo de control

El grupo de análisis está formado por dieciséis informantes, once mujeres y cinco hombres, de diferentes nacionalidades –italiana, francesa, inglesa, austriaca, alemana, escocesa y húngara–. Sus edades oscilan entre los veinte y veintisiete años y tienen un nivel académico universitario o de posgrado y un nivel de español entre el B2 y C2.

	NAC. Y LI	SEXO	EDAD	NIVEL ESTUDIOS	APRENDIZAJE O ADQUISICIÓN	RELACIÓN CON ESPAÑOL	NIVEL DE LENGUA	ESTILO COGNITIVO	TIEMPO
P <sup>10</sup> .1	HÚNGARO HÚNGARO	H.	27	UNIV.	6 A. APREND. 9 A. ADQUIS.	ESPAÑA, COSTA RICA Y HUNGRÍA	C2	VISUAL PERCEPTIVO	1 H. 2 MIN.
P. 2	ITALIANO ITALIANO	H.	24	UNIV.	2 A. APREND. 5 M. ADQUIS.	ESPAÑA	C1	VISUAL PERCEPTIVO	1 H. 19 MIN.
P. 3	FRANCESA FRANCÉS	M.	24	UNIV.	5 A. APREND. 6 A. ADQUIS.	ESPAÑA. RELACIÓN NATIVO	C1	VISUAL PERCEPTIVO	1 H.
P. 4	FRANCESA FRANCÉS	M.	25	UNIV.	8 A. APREND.	ESPAÑA ESPORÁDICO	C1	VERBAL PERCEPTIVO	1 H. 30 MIN.
P. 5	HÚNGARO HÚNGARO	H.	23	UNIV.	14 A. APREND. 6 M. ADQUIS.	ESPAÑA	C1	VERBAL INTUITIVO	55 MIN.
P. 6	ALEMANA ALEMÁN	M.	24	UNIV.	3 A. APREND. 9 M. ADQUIS.	ESPAÑA	C1	VISUAL PERCEPTIVO	1 H. 5 MIN.
P. 7	ITALIANA ITALIANO	M.	27	UNIV.	4 A. APREND. 9 M. ADQUIS.	ESPAÑA	C1	VISUAL PERCEPTIVO	20 MIN.
P. 8	FRANCESA FRANCÉS	M.	20	UNIV.	4 A. APREND.	ESPAÑA ESPORÁDICO	B1	VISUAL PERCEPTIVO	1 H. 20 MIN.
P. 9	ESCOCESA INGLÉS	M.	27	UNIV.	4 A. APREND. 2 A. ADQUIS.	ESPAÑA Y PAÍSES LATINOAMERICANOS	C1	VISUAL INTUITIVO	55 MIN.
P. 10	ITALIANA ITALIANO	M.	25	UNIV.	4 A. APREND. 5 M. ADQUIS.	ESPAÑA	C1	VISUAL INTUITIVO	25 MIN.
P. 11	ITALIANA ITALIANO	M.	18	UNIV.	2 A. APREND. 3 M. ADQUIS.	ESPAÑA	B1	VISUAL INTUITIVO	1 H. 8 MIN.
P. 12	FRANCÉS FRANCÉS	H.	25	UNIV.	6 A. APREND. 1 A. ADQUIS.	ESPAÑA	C1	VISUAL PERCEPTIVO	53 MIN.
P. 13	INGLESA INGLÉS	M.	23	UNIV.	5 A. APREND. 1 A. ADQUIS.	ESPAÑA	C1	VERBAL PERCEPTIVO	1 H. 35 MIN.
P. 14	AUSTRIACA ALEMÁN	M.	24	UNIV.	8 A. APREND. 1 A. ADQUIS.	ESPAÑA	C1	VISUAL INTUITIVO	1 H. 19 MIN.

<sup>10</sup> En las tablas señalaremos a los participantes del grupo de análisis con una P. y a los del grupo de control con una C.

P. 15	FRANCÉS	H.	23	UNIV.	4 A. APREND.	ESPAÑA Y ESPAÑOL EN FRANCIA.	C1	VISUAL	46 MIN.
	FRANCÉS				1 A. ADQUIS.			PERCEPTIVO	
P. 16	IRLANDESA INGLÉS	M.	34	UNIV.	A. ADQUIS.	FAMILIA Y PAREJA	C1	VISUAL PERCEPTIVO	31 MIN.

Hemos creado un grupo control constituido por nueve hablantes nativos, todos de nacionalidad española –aunque de diferentes zonas–, de perfiles similares a los participantes del grupo de análisis, que se sitúan en las mismas edades y pertenecen a distintos campos de estudio, aunque dentro del mismo nivel educativo que los participantes extranjeros. La realización de este grupo se debe a la necesidad de establecer unos parámetros que sirvan como base para poder determinar en qué medida influye la lengua materna y el estilo cognitivo en la competencia metafórica.

	SEXO	EDAD	NIVEL ESTUDIOS	ESTILO COGNITIVO	TIEMPO
C. 1	MUJER	24	UNIV.	VERBAL ABSTRACTO	30 MINS.
C. 2	MUJER	24	UNIV.	VISUAL CONCRETO	27 MINS.
C. 3	HOMBRE	28	UNIV.	VERBAL CONCRETO	30 MINS.
C. 4	HOMBRE	26	UNIV.	VISUAL CONCRETO	31 MINS.
C. 5	MUJER	24	UNIV.	VISUAL CONCRETO	1H. 2 MINS.
C. 6	MUJER	30	GRADO SUP.	VISUAL CONCRETO	45 MINS.
C. 7	MUJER	27	UNIV.	VISUAL CONCRETO	18 MINS.
C. 8	HOMBRE	31	GRAD. SUP.	VERBAL CONCRETO	1 H. 18 MINS.

El reducido número de participantes en el grupo de análisis se debe a la necesidad de limitar el estudio a alumnos con un nivel alto de dominio de la lengua<sup>11</sup>. Hemos

<sup>11</sup> Conocemos las limitaciones que presenta un grupo reducido en cuanto a la obtención y extrapolación de los resultados y la generalización de las conclusiones. Somos conscientes de que la fiabilidad de los

procurado incluir sujetos de diferentes campos de estudio, que no estuvieran directamente relacionados con el estudio de la lengua y la lingüística y que tuvieran distintas lenguas maternas.

### 3. Muestra obtenida y conclusiones

#### a. Identificación

En primer lugar, hemos analizado los datos obtenidos en el primer apartado del test, centrado en la identificación de las metáforas del texto de forma abierta por parte de los alumnos, para estudiar la influencia que tienen los distintos factores referentes al receptor y las características expuestas de la metáfora en esta fase.

METÁFORAS	GRUPO ANÁLISIS	GRUPO CONTROL
« ME SALVÓ CON UN GRITO»	1	0
« (...) BAJO EL IMPERIO DE LAS PALABRAS.»	2	0
«NO ES CIERTO QUE LA IMAGEN ESTÉ DESPLAZÁNDOLAS NI QUE PUEDA EXTINGUIRLAS. AL CONTRARIO, ESTÁ POTENCIÁNDOLAS»	0	0
«(...) PALABRAS CON TANTO ALCANCE, AUTORIDAD Y ALBEDRÍO»	0	0
«(...) LA INMENSA BABEL DE LA VIDA ACTUAL»	4	3
«NO: EL GRAN DERROTADO ES EL SILENCIO»	4	2
«PALABRAS INVENTADAS, MALTRATADAS <sup>12</sup> O SACRALIZADAS POR LA PRENSA, (...)»	3	1
«(...) LOS LIBROS DESECHABLES (...)»	0	0
«(...) GRITADAS A BROCHA GORDA (...)»	1	2
«(...) EN LAS PENUMBRAS DEL AMOR»	2	0
«LOS IDIOMAS SE DISPERSAN SUELTOS DE MADRINA, SE MEZCLAN Y CONFUNDEN, (...)»	2	0
«LOS IDIOMAS (...) DISPARADOS HACIA EL DESTINO INELUCTABLE DE UN LENGUAJE GLOBAL»	0	0
«LA LENGUA ESPAÑOLA TIENE QUE PREPARARSE PARA UN OFICIO GRANDE (...)»	0	1
«LA LENGUA ESPAÑOLA (...) EN ESE PORVENIR SIN FRONTERAS»	2	1
«(...) POR SU VITALIDAD, SU DINÁMICA CREATIVA, SU VASTA EXPERIENCIA CULTURAL, SU RAPIDEZ Y SU FUERZA DE EXPANSIÓN»	0	0
«(...) SUS HORAS DE CLASE SE LE VAN EN SERVIR DE INTÉRPRETE (...)»	0	0
«A UN JOVEN PERIODISTA FRANCÉS LO DESLUMBRAN LOS HALLAZGOS POÉTICOS (...)»	1	0

resultados está condicionada por la extensión de la muestra y que el estudio (válido como análisis de caso) puede ser sometido a futuras revisiones, que apoyen o desechen las conclusiones extraídas.

<sup>12</sup> Las negritas pretenden resaltar la parte de la metáfora más reconocida por los participantes.

«QUE UN NIÑO DESVELADO POR EL BALIDO INTERMITENTE Y TRISTE DE UN CORDERO DIJO: «PARECE UN FARO»»	4	4
«(...) UN COCIMIENTO DE TORONJIL PORQUE LE SUPO A VIERNES SANTO»	2	2
«(...) DEJÓ ESCRITO DE SU PUÑO Y LETRA»	0	0
«(...) EL AMARILLO ES «LA COLOR» DE LOS ENAMORADOS»	3	1
«¿(...) UN CAFÉ QUE SABE A VENTANA, UN PAN QUE SABE A RINCÓN, UNA CERVEZA QUE SABE A BESO?»	10	3
«(...)NO CABE EN SU PELLEJO»	2	3
«(...) METERLA EN CINTURA»	4	1
«(...) LIBERARLA DE SUS FIERROS NORMATIVOS»	3	1
«(...)QUE ENTRE EN EL SIGLO VENTURO COMO PEDRO POR SU CASA»	1	2
«(...) ANTES DE QUE LA GRAMÁTICA TERMINE POR SIMPLIFICARNOS A NOSOTROS»	0	0
«HUMANICEMOS SUS LEYES, (...)»	1	2
«(...) ASIMILEMOS PRONTO Y BIEN LOS NEOLOGISMOS TÉCNICOS Y CIENTÍFICOS ANTES DE QUE SE NOS INFILTREN SIN DIGERIR»	0	0
«NEGOCIEMOS DE BUEN CORAZÓN CON LOS GERUNDIOS BÁRBAROS, LOS QUÉS ENDÉMICOS, EL DEQUEÍSMO PARASITARIO (...)»	4	1
«(...) Y <i>DEVUÉLVAMOS</i> AL SUBJUNTIVO PRESENTE EL ESPLENDOR DE SUS ESDRÚJULAS»	1	0
«JUBILEMOS LA ORTOGRAFÍA»	1	5
«(...) TERROR DEL SER HUMANO DESDE LA CUNA»	0	0
«ENTERREMOS LAS HACHES RUPESTRES (...)»	2	0
«(...) FIRMEMOS UN TRATADO DE LÍMITES ENTRE LA GE Y JOTA»	2	2
«(...) LOS ABUELOS ESPAÑOLES NOS TRAJERON (...)»	1	1
«SON PREGUNTAS AL AZAR, POR SUPUESTO, COMO BOTELLAS ARROJADAS A LA MAR CON LA ESPERANZA DE QUE LE LLEGUEN AL DIOS DE LAS PALABRAS»	4	2

Hemos separado los resultados del grupo de análisis y el grupo de control para poder compararlos en cada metáfora. Según las respuestas obtenidas hemos llegado a una serie de conclusiones, en relación con los diferentes factores implicados:

Las metáforas más reconocidas comparten la característica de establecer, en su mayoría, una relación conceptual en forma de metáfora ontológica o personificación. Además, son mayoritariamente creativas, como la relación entre el ‘balido’ y el ‘faro’, el ‘silencio’ como ‘perdedor de guerra’ o las ‘preguntas’ y las ‘botellas al mar’. Esto se debe a que la creatividad de la imagen tiene asociado un alto grado de novedad, que

crea sorpresa en el receptor y, por tanto, implica una mayor atención, según lo expuesto por la Teoría de la Relevancia.

La clasificación según la estructura externa propuesta por López-Casanova (1994) también influye en el reconocimiento de los usos metafóricos de manera muy marcada. Las metáforas más reconocidas se corresponden con una estructura de imágenes y símiles, asociadas a una estructura explícita. Las imágenes verbales que se identifican son menos numerosas y siempre se establece una personificación del concepto con el que se asocia.

Así, podemos decir que la lexicalización de la metáfora, combinada con la estructura implícita de la misma, dificulta la identificación del uso figurativo por parte de los hablantes extranjeros.

Además, los resultados nos indican que la identificación de las metáforas en relación con la L1 de los informantes está ligada al grado de lexicalización que presentan. Es decir, si una metáfora se encuentra lexicalizada en la lengua materna, es difícil de identificar como un uso figurativo, como sucede en «cuna de la humanidad», «dequeísmo parasitario» o «jubilar la ortografía», cuyo uso aparece en las lenguas maternas de algunos participantes y, sin embargo, no han sido reconocidos.

Por su parte, en el grupo de control, mientras que los usos figurativos de ‘cuna’ o ‘parasitario’ han pasado inadvertidos, o su identificación ha sido más compleja que en otros tipos de metáforas, el reconocimiento del uso metafórico de ‘jubilar’ aparece en cinco participantes del grupo de control. Creemos que este alto reconocimiento se debe a que la inclusión de este sentido ha sido reciente, por lo que los hablantes todavía pueden apreciar la relación con el dominio de origen.

Así, podemos concluir que influye en la localización tanto la presencia/ausencia de la metáfora en la L1 como el grado de lexicalización que presenta en la L1 y L2, teniendo en cuenta el resto de factores que influyen en su reconocimiento.

En relación a la influencia del estilo cognitivo, la mayor parte de los informantes presentan rasgos de los dos polos de cada estilo cognitivo, pues sus características forman parte de un *continuum* en el que normalmente se presentan rasgos de los dos polos. Sin embargo, para delimitar el estudio, hemos situado a los participantes en uno u otro según el rasgo que más sobresalía en sus respuestas.

Dentro del estilo visual, la diferencia en la muestra del estilo cognitivo perceptivo al intuitivo consiste en una mayor presencia de metáforas lexicalizadas en el primer estilo, mientras que el estilo intuitivo recoge más metáforas creativas. Además, el estilo intuitivo asociado al visual se corresponde con una mayor presencia del símil como estructura externa.

En los participantes con un estilo verbal perceptivo, las metáforas más reconocidas tienen forma de imagen verbal o símil, lexicalizadas y son simples e implícitas. En el estilo verbal intuitivo se han recogido metáforas más creativas, en forma de imágenes o símiles y se puede apreciar una mayor creatividad en las metáforas identificadas.

En conclusión, los resultados nos indican que el estilo perceptivo está más ligado al reconocimiento de metáforas lexicalizadas, mientras que el estilo intuitivo reconoce más fácilmente las metáforas creativas. En cuanto al estilo visual, prefiere la estructura de imagen, ya sea propiamente dicha o a través de verbos y adjetivos, mientras que en el estilo verbal aparecen más metáforas con estructura de símil.

#### **b. Interpretación**

El problema que se presenta en la interpretación se debe a la falta de los conocimientos culturales requeridos para llevar a cabo las inferencias necesarias. Podemos corroborar esta afirmación con los resultados de los participantes nativos, ya que todos son españoles, por tanto, no conocen las tradiciones colombianas y tampoco han sabido realizar correctamente las inferencias que relacionan la infusión de toronjil con la consumición de ciertas hierbas en Viernes Santo, que procede de la creencia de su poder mágico y curativo. Gracias a esta metáfora podemos ver de forma manifiesta que en muchos casos lo verdaderamente determinante son los rasgos culturales compartidos entre el emisor y el receptor, independientemente de la L1.

De esta manera, los resultados nos conducen a afirmar que los problemas de interpretación debidos a la influencia de las lenguas maternas proceden, sobre todo, de las diferencias culturales y la presencia o ausencia de los mismos referentes en ambas lenguas. También debemos reconocer que algunas dificultades pueden haber sido causadas por la propia complejidad del léxico del texto, así como a interferencias por el desconocimiento del léxico.

Además, como cabía esperar, este factor está estrechamente relacionado con el nivel de lengua –como puede comprobarse en la dificultad de la participante francesa, que tiene

menor nivel de lengua, que no se presenta en la participante italiana que presenta el mismo nivel– y también con el contacto con la cultura española, pues la mayor parte de los problemas de interpretación se presentan en los participantes que no han tenido relación con la cultura hispana, o el contacto ha sido menor.

Según el estilo cognitivo de los participantes, hemos podido extraer diferentes conclusiones: los estilos perceptivos (unido tanto al plano verbal como al visual) presentan problemas en la interpretación de las metáforas implícitas, mientras que los estilos visuales (tanto perceptivo como intuitivo) tienen problemas en la relación de dos sentidos perceptivos diferentes.

### **c. Comprensión**

En este apartado nos hemos centrado en las relaciones conceptuales que los participantes han establecido en cada metáfora. Lo hemos contrastado con los resultados obtenidos de la muestra control para sacar conclusiones.

El principal problema que se repite en la comprensión de todas las metáforas que hemos presentado es que, en la identificación del dominio subyacente o dominio de origen de un uso figurativo, las relaciones que establecen los participantes identifican otros campos conceptuales ligados a los mismos usos figurativos de los verbos, pero no el campo origen de la metáfora, independientemente de la lengua meta o el estilo cognitivo. Este problema se presenta tanto en los participantes del grupo de análisis como los del grupo de control. Sin embargo, hemos podido comprobar un mayor número de aciertos, asociado a una menor dificultad, en las metáforas que implicaban una personificación o relacionaban el dominio meta con un concepto muy concreto, como ‘digerir’ > ‘incorporar al vocabulario’.

### **d. Factor tiempo**

Los hablantes nativos han tardado cuarenta y dos minutos de media en la realización del test, incluyendo la identificación, la interpretación y la reflexión sobre las relaciones conceptuales subyacentes. Por su parte, los participantes extranjeros han tardado, de media, cincuenta minutos en realizar el test. Por tanto, podemos deducir que existe una dificultad en el procesamiento cognitivo de este tipo de lenguaje asociado a una lengua extranjera y se necesita un mayor tiempo de reflexión.

Con respecto a los estilos cognitivos, los que más tiempo han necesitado en los dos grupos son los del estilo visual perceptivo, seguidos por los del visual intuitivo y los que menos tiempo han necesitado son los del estilo verbal perceptivo y verbal intuitivo. Estos datos nos llevan a la conclusión de que necesitan menos tiempo para procesar el lenguaje metafórico los estilos verbales que los estilos visuales, y que este estilo es más relevante que la diferencia entre estilos perceptivo e intuitivo.

#### **4. Conclusión**

De todos estos resultados podemos sintetizar que en la identificación<sup>13</sup> de los usos metafóricos la creatividad facilita la tarea. Por tanto, las que más problemas presentan son las que están lexicalizadas o en las que no existe correspondencia en la L1.

En cuanto a la forma externa de las metáforas, son más fáciles de identificar las que tienen forma de imagen o símil, aunque también aparecen imágenes verbales que establecen una personificación.

Los estilos cognitivos de aprendizaje también condicionan los resultados: podemos afirmar que el estilo visual se relaciona con una mayor identificación de metáforas con una estructura externa de imagen, mientras que el verbal identifica más fácilmente la estructura de símil y, mientras que el estilo perceptivo se relaciona con metáforas más lexicalizadas, el intuitivo lo hace con metáforas que presentan una mayor creatividad.

En la interpretación de la metáfora son condicionantes muy relevantes la manera de conceptualizar que tienen los aprendices en su L1 y el conocimiento o correspondencia cultural que exista entre su cultura materna y la cultura hispana. Asimismo, estos factores están estrechamente relacionados con el nivel de lengua que poseen los alumnos, pues, como hemos podido comprobar en una de las metáforas, dos alumnas de diferentes lenguas maternas –italiano y francés– pero con el mismo nivel de lengua –B1, nivel inferior al de los demás participantes– han tenido resultados diferentes en la interpretación. Así, el origen de los aprendices, unido al nivel de lengua que poseen, determinará si estos serán capaces de realizar una interpretación de ciertos usos figurativos.

Como hemos podido corroborar con los resultados de la interpretación del uso metafórico de ‘ventana’, ‘beso’ y ‘rincón’, la creatividad unida a la subjetividad de las

---

<sup>13</sup> Nos referimos a la simple identificación de las mismas, independientemente de su correcta interpretación y del reconocimiento de la relación subyacente entre los dominios de origen y destino.

inferencias que produce el uso figurativo complican la interpretación. Así, los alumnos interpretan más fácilmente las metáforas semilexicalizadas o lexicalizadas, que tienen asociadas ciertas inferencias más concretas o cerradas. En este caso, la dificultad del léxico también es relevante en el grado de dificultad de la interpretación.

En cuanto a la forma de las metáforas, hemos llegado a la conclusión de que las más sencillas de interpretar son las imágenes, los símiles y las imágenes adjetivales y verbales que conforman una personificación. Por el contrario, las metáforas, que no presentan el concepto relacionado en el enunciado, y las imágenes verbales que no están asociadas a una personificación son las que más problemas presentan, tanto para la interpretación como para la identificación de la relación conceptual subyacente.

Por otro lado, los conocimientos culturales influyen de manera muy importante en la comprensión de gran número de metáforas, debido a que es necesario un conocimiento cultural profundo para poder inferir un significado aceptable. Aunque los alumnos pueden identificarlas como usos figurativos e incluso realizar una interpretación apoyada en el contexto en el que se sitúa la metáfora, la comprensión de la misma se verá condicionada. Por tanto, el tipo de aprendizaje que el participante haya llevado a cabo –aprendizaje o adquisición– será determinante en su capacidad de interpretación de ciertas metáforas.

El estilo cognitivo de aprendizaje determina que los participantes con un estilo visual interpretarán más fácilmente las metáforas con una estructura de imagen, mientras que los de un estilo perceptivo están más orientados hacia las metáforas con estructura de imagen verbal.

En la comprensión de los usos figurativos y la profundización para determinar los campos subyacentes que se encuentran relacionados, hemos podido sistematizar ciertos problemas:

Todos los participantes identifican como dominio de origen de la metáfora campos conceptuales que utilizan las mismas relaciones, pero que no son el origen de la misma. Sin embargo, sí reconocen fácilmente las características del dominio fuente y, aunque no son capaces de explicarlo de manera explícita, insinúan las características por las que se relacionan ambos dominios. En este caso, las metáforas que más dificultades presentan, sobre todo para el grupo control, son las lexicalizadas, de las cuales no son capaces de extraer la relación subyacente.

En la consideración global del texto, hemos podido observar que tanto en el ejercicio de interpretación como en el de comprensión, los resultados favorables se incrementan en las últimas metáforas presentadas. Este hecho está relacionado con dos factores: en primer lugar, la familiarización con la tarea que pedimos a los participantes y, en segundo lugar, la contextualización más rica que tienen las metáforas al final del texto, pues todas se relacionan con el campo conceptual relativo a la importancia de los idiomas y fuerza de las palabras.

Por último, el tiempo también es un indicador de las dificultades de identificación, interpretación y comprensión de los usos figurativos. Así, el estilo cognitivo que mejores resultados ha obtenido ha sido el verbal, que ha necesitado de media menos tiempo para realizar la prueba. Asimismo, aunque el tiempo empleado por algunos participantes extranjeros se acerca al de ciertos nativos, también se pueden apreciar claras diferencias en el tiempo invertido. De la misma forma, en resultados de interpretación y comprensión similares, los extranjeros han invertido casi el doble de tiempo que los nativos.

En cuanto a la realización y extracción de respuestas del test, debemos reconocer diferentes limitaciones: en primer lugar, la naturaleza subjetiva de las metáforas, que conlleva la posibilidad de diferentes interpretaciones de un mismo enunciado, sin que una sea expresamente la correcta frente a las demás, complica el estudio, por lo que nos hemos limitado a señalar la interpretación más reproducida y hemos dado por válida las diferentes interpretaciones que se podían ajustar al enunciado. Además, somos conscientes de que saber interpretar una metáfora no es lo mismo que saber explicar la interpretación. Para paliar este problema hemos procurado tener una postura abierta en las interpretaciones.

## Bibliografía

- Acquaroni, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Caballero, M. (2003). How to talk shop through metaphor: bringing metaphor research to the ESP classroom. *English for specific purposes*(22), 177-194. Recuperado el 30 de 07 de 2015, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490602000157>
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Felder, R., & Henriques, E. (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31. Recuperado el 25 de 05 de 2017, de <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/FLAnnals.pdf>
- Hashemian, M., & Nezhad, M. R. (2006). The Development of Conceptual Fluency & Metaphorical. *Linguistik online*(30), 41-56. Recuperado el 25 de 05 de 2017, de [http://www.linguistik-online.de/30\\_07/hashemianNezhad.pdf](http://www.linguistik-online.de/30_07/hashemianNezhad.pdf)
- Hoang, H. (2014). Metaphor and second language learning: the state of the field. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18(2). Recuperado el 25 de 05 de 2017, de <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej70/ej70a5/>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra. Recuperado el 25 de 05 de 2017, de <http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Lakoff%20y%20Johnson%20-%20Metaforas%20de%20la%20vida%20cotidiana%20-%20Seleccion%20de%20Caps.pdf>
- López-Casanova, A. (1994). *El texto poético. Teoría y metodología*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Steen, G. (2004). Can discourse properties of metaphor affect metaphor recognition? *Journal of Pragmatics*, 36, 1295-1313. Recuperado el 25 de 05 de 2017
- Tendahl, M. (2009). *A hybrid theory of metaphor. Relevance Theory and Cognitive Linguistics*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tusón, A. (1991). Las marcas de la oralidad en la escritura. *Signos. Teoría y práctica de la Educación*(12), 14-19.
- Wilson, D., & Sperber, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, vol. VII, 237-286.



## **La tarea intercomunicativa: hacia un aprendizaje comunicativo más relevante y atento a la forma**

**Jorge Agulló Coves**  
**Instituto Cervantes de Brasilia**  
**jorge.agullo@cervantes.es**



*Licenciado por la Universidad de Alicante en Filología Hispánica y Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes. Es profesor en el Instituto Cervantes de Brasilia y anteriormente lo ha sido en el Instituto Cervantes de Belgrado, así como en escuelas de otros países. Ha publicado varios artículos sobre selección del vocabulario rentable, los procesos curriculares y una monografía sobre los procesos curriculares del Instituto Cervantes.*

### **Resumen**

El enfoque por tareas (Long, Breen) surgió, dentro del paradigma comunicativo, con la intención de planificar la actividad didáctica en función de tareas comunicativa y no de contenidos lingüísticos, en un currículo basado en procesos. Sin embargo, las dificultades de diversos tipos acabaron por propiciar que se popularizara en la enseñanza de ELE un modelo (Nunan, Estaire y Zanón) que usa la tarea como un medio y no como un fin, preservando así los tradicionales currículos basados en contenidos, como puede verse en los manuales más difundidos. En este artículo reflexiono sobre el origen, el valor y la utilidad del concepto de la tarea y propongo como un nuevo modelo, la tarea intercomunicativa, que dirige la atención del alumno hacia la forma como parte de la acción comunicativa, propiciando así el desarrollo de la interlengua de una forma más relevante para el alumno.

### **Abstract**

Task-Based Language Teaching (Long, Breen) was proposed, in the context of a communicative paradigm, with the intention of programming pedagogic activities in Foreign Language learning according to communicative tasks instead of linguistic contents, in a process-based curriculum. However, difficulties of different kinds led to

the popularization in Spanish as a Foreign Language teaching of a model (Nunan, Estaire y Zanón) that uses tasks as a means and not as aims, preserving therefore traditional curricula based on contents, as it can be seen in the most spread books for Spanish learning. In this article I reflect about the origin, the value and the utility of the concept of task and I propose a new model for it, the intercommunicative tasks, which directs students' attention towards form as part of communicative action, promoting interlanguage development in a more relevant manner for students.

## Palabras clave

tarea, intercomunicativa, atención a la forma, interlengua

## Keywords

task, intercommunicative, focus on form, interlanguage

## Artículo

### 0. INTRODUCCIÓN

En la búsqueda del paradigma, enfoque o metodología más eficaz y eficiente, parece que la corriente más ortodoxa en la didáctica de segundas lenguas se empeña en hacer de la tarea comunicativa su santo grial<sup>1</sup>. De sus diversas formulaciones y secuenciaciones, las que se han popularizado y asentado con mayor fuerza en el ideario y en la práctica de los profesores de ELE y creadores de materiales didácticos son aquellas que sirven para sostener un paradigma curricular basado en contenidos, es decir, aquellas que permiten secuenciar la enseñanza de los contenidos lingüísticos de forma estandarizada. Analícense los manuales más usados o incluso la propuesta de secuenciación de contenidos más influyente hoy en día, los *Niveles de Referencia para el Español* (Instituto Cervantes, 2006), y se podrá comprobar tal afirmación<sup>2</sup>.

- 
- 1 Coincido con Puren (2004: 4) en que “[e]l problema no es saber cuál es la mejor *in se et per se*, sino escoger cuál va a ser la más adecuada al entorno del momento (a qué alumnos, qué objetivos, qué soporte, etc.) y la más coherente con el dispositivo elaborado en función de este entorno. En otros términos, tenemos que pasar de ahora en adelante, en didáctica de las lenguas, de un paradigma de la *optimización* (en el que se pretende encontrar los mejores procedimientos universales y permanentes) a un paradigma de la *adecuación* (en el que se pretende buscar en cada situación y en cada momento el procedimiento más eficaz entre todos los disponibles)”.
  - 2 Véase Agulló Coves (2015), capítulo 3.

No obstante, estos desarrollos comunicativos (especialmente el de David Nunan) del concepto de tarea suponen un retroceso epistemológico respecto a su formulación original (Michael Long), de carácter postcomunicativo, que pretendía relegar los contenidos lingüísticos frente a las tareas de comunicación como referente central de una secuenciación curricular adaptable.

En este artículo describiré esta involución del modelo de tarea. Además, propondré la recuperación del concepto de tarea de manera que pueda convertirse en el núcleo del desarrollo curricular adaptable y colme las expectativas de profesores y alumnos respecto al trabajo de los contenidos formales: la tarea intercomunicativa.

### **1. MICHAEL LONG: EL ORIGEN DEL CONCEPTO DE TAREA, EL TBLT<sup>3</sup>**

El concepto de tarea como unidad básica de organización del currículo de lenguas surgió como una propuesta postcomunicativa (Ezeiza, 2013 y Baralo y Estaire, 2010), es decir, como una forma de situar en el centro de atención de los procesos curriculares del paradigma comunicativo al propio proceso curricular y al sujeto, en detrimento del aprendizaje de contenidos previamente seleccionados y del objeto.

En esta búsqueda, se generaron varias propuestas, como las Breen y Candlin, Di Pietro, Kramsch, Long y el Proyecto de Banalore (Gómez del Estal, 2004). En este trabajo partiremos de la propuesta de Michael Long como el origen de la forma más extendida de entender las tareas en la enseñanza de ELE.

Esta propuesta, nacida en el ámbito de la enseñanza del inglés, se conoce como el *Task-Based Language Teaching*, (TBLT en lo sucesivo). El TBLT (véase Breen, 1990; Long, 1985 y 2015; y Long y Crookes, 1992), en la propuesta de Long (1985: 91) prevé que se den estos pasos:

1. Dado el grupo de alumnos y mediante el análisis de necesidades, se identifican las tareas meta (*target tasks*) –del tipo “vender un billete de tren”–, en las que se prevé que necesitarán hacer uso de la lengua.
2. Estas tareas meta se clasifican en tipos de tareas –del tipo “vender cualquier ítem”–, lo que puede resultar útil por ser más eficiente abordar tipos de tareas,

---

<sup>3</sup> Los dos primeros apartados de este artículo se basan en el trabajo realizado en Agulló Coves (2015), capítulo 2.

fundamentalmente porque así se puede desarrollar la competencia para varias tareas meta a la vez y porque puede servir para atender las necesidades de más alumnos en grupos con ocupaciones más heterogéneas.

3. Diseñar las consecuentes tareas pedagógicas a partir de los tipos de tareas.

4. Seleccionar y secuenciar las tareas pedagógicas según su dificultad para formar un sílabo de tareas.

Nótese que inicialmente la propuesta de Long está pensada para elaborar currículos para grupos de alumnos con la misma profesión o, en cualquier caso, con fines más o menos homogéneos. Asimismo, la necesidad de clasificar las tareas meta en tipos de tareas proviene de una necesidad práctica, esto es, poder formar grupos de alumnos algo más heterogéneos.

Habría que plantearse, por lo tanto, hasta qué punto la propuesta de Long puede aplicarse a cursos generales de lenguas, con grupos de alumnos muy heterogéneos o con fines comunicativos de aprendizaje difusos. Además, parece que la heterogeneidad en la propuesta de Long se limita a la diversidad de necesidades comunicativas, sin prestar demasiada atención a la diversidad de necesidades de tipo pedagógico y cognitivo.

En cualquier caso, las tareas pedagógicas en la propuesta de Long son también comunicativas y están enfocadas al procesamiento significativo, como aproximaciones graduales a la tarea de comunicación meta. Aunque se mantiene la confianza en la influencia beneficiosa de la instrucción para el aprendizaje y adquisición de contenidos lingüísticos, no hay ningún tipo de preselección de tales contenidos para su enseñanza, ni previa al análisis de necesidades comunicativas, como consecuencia del análisis formal de la lengua, ni previa al tiempo lectivo, como consecuencia del análisis de la tarea. Al contrario, en base a los principios de la atención reactiva a la forma, se espera que sea la misma realización de las tareas la que ponga en evidencia los contenidos lingüísticos que requieren algún tipo de atención formal o de instrucción.

Según la exposición que hace Breen sobre el TBLT, la secuenciación de tareas sería doble: una secuenciación previa y cíclica de refinamiento gradual de la competencia comunicativa a través de las tareas pedagógicas y una secuenciación simultánea de diagnóstico y remedio (lo que yo denomino aquí instrucción reactiva) como un camino

paralelo. Esta segunda secuencia surge en relación con el hecho de que...

...con la emergencia de problemas o dificultades del aprendiz –la secuencia de diagnóstico y remedio– *no* puede trabajarse de antemano. La secuenciación aquí depende de: primero, la identificación de los problemas o dificultades de aprendizaje según aparecen; segundo, la prioridad de problemas particulares y el orden en el cual pueden tratarse, y, tercero, la identificación de tareas de aprendizaje apropiadas que se dirijan hacia las áreas problemáticas. El aprendiz podría después realizar estas tareas de aprendizaje –como una carretera secundaria que se dirige hacia el camino principal de tareas– hasta que el problema o dificultad sea resuelto. Dado que las dificultades de aprendizaje variarán de un aprendiz a otro –por muy homogéneo que sea el grupo de clase–, estas serán relativamente impredecibles en relación con cualquier tarea principal. Esto implica que la secuenciación sobre la base de los problemas de aprendizaje derivará del programa del propio aprendiz y de su experiencia de trabajo con una nueva lengua. (Breen, 1990: pantalla 6 en la versión digital)

## **2. DAVID NUNAN: LA ADAPTACIÓN DEL TBLT A UN CURRÍCULO BASADO EN CONTENIDOS**

Aparte de los problemas ya apuntados sobre la heterogeneidad de las necesidades de los alumnos, el TBLT se encontró –y se encuentra– con el rechazo de gran parte de los profesionales de la enseñanza de lenguas por suponer un choque con la tradición educativa dominante y el currículo basado en contenidos. Además, en el TBLT la atención a las cuestiones formales y a la corrección parece quedar en segundo plano, no colmando las expectativas de muchos profesores.

Por ello, la adaptación del TBLT realizada por David Nunan (1989, 2004), para el uso de las tareas en un currículo que conserva los listados de contenidos programados, es la que inspira el discurso predominante en la enseñanza de lenguas<sup>4</sup>.

Esta propuesta, aparentemente muy similar a la de Long, contiene una diferencia fundamental: mientras que la secuenciación de los contenidos lingüísticos que reciben una atención instruccional en la propuesta de TBLT de Long es impredecible y se deriva del mismo proceso de aprendizaje experimentado por el alumno concreto, en la

---

4 En el ámbito de la enseñanza de ELE, el marco propuesto por Estaire y Zanón (1990), la enseñanza de lenguas mediante tareas (ELMT), entronca directamente con el planteamiento de Nunan, aunque toma de Breen el énfasis en la negociación continua y en todos los niveles con los alumnos. Al igual que la propuesta de Nunan, la ELMT establece una postura intermedia entre el uso de la tarea como complemento del programa nociofuncional y su uso como unidad de organización curricular, haciendo compatible “un currículum de tareas con el seguimiento de una programación institucional basada en contenidos” (Gómez del Estal, 2004).

propuesta de Nunan tal secuenciación se deriva de un análisis lingüístico previo de las tareas.

Nunan considera que un currículo abarcador “needs to take account of both means and ends and must address both contents and process” (Nunan, 1989: 16). De hecho, propone un modelo de diseño curricular en el que las especificaciones relativas a los contenidos y a las tareas de aprendizaje sean simultáneas.

Nunan (1989: 17) pone como ejemplo de objetivo para un grupo de estudiantes de inglés con fines académicos “leer textos académicos”. Para alcanzar tal objetivo se plantea como tarea tomar un determinado texto académico y elaborar una serie de actividades que obliguen al alumno a extraer y transformar de alguna manera la información básica del texto. Además, estima necesario determinar “which aspects of the content learners would need to engage in to complete the task successfully”. Así, se podrá preparar ejercicios separados para el aprendizaje de tales contenidos “and the items would be checked off against our syllabus checklists”. De esta manera, el currículo formal institucional cuenta con listados de contenidos que funcionan como listas de control en el nivel de diseño curricular más amplio, mientras que los contenidos que finalmente forman parte del currículo formal se seleccionan en los niveles de especificación curricular más cercanos al aula: “the syllabus would evolve in the course of preparing the programme, rather than preceding the specification of learning tasks and other exercise types” (Nunan, 1989: 17).

Nunan propone que el currículo –currículo formal en un nivel de especificación superior– contenga unas líneas básicas de actuación y un sílabo de especificaciones o listados de control. Sin embargo, el currículo, en nivel de especificación inferior (programa del curso), se conforma de tareas finales y sus ejercicios relacionados, organizados en unidades didácticas.

Nunan no excluye los listados de contenidos sino que modifica su lugar y su función en el proceso de diseño curricular:

Rather than identifying a particular item, say “talking about oneself”, “nationalities” and the verb “be”, and creating a text and task to teach these items, one might find or create an interesting/relevant text and task at the appropriate level of difficulty, and then identify which language items on the syllabus checklist can be introduced or taught through the text/task. (Nunan,

1989: 19)

La gran diferencia entre la propuesta de Long y la de Nunan es que la secuencia paralela de atención a los contenidos lingüísticos se define durante el mismo proceso de enseñanza/aprendizaje en la propuesta de Long, mientras que en la de Nunan se define en un proceso previo de análisis de la tarea. Long critica el modelo de Nunan por seguir siendo sintético, al seguir aferrado al análisis de contenidos previo y a usar las tareas para practicar estructuras, funciones o microhabilidades.

En cualquier caso, para Nunan la especificación tanto de las tareas como de los contenidos de aprendizaje concierne al diseño curricular, proceso previo al de enseñanza/aprendizaje, y no al de concreción curricular, convirtiendo el currículo en un currículo fundamentalmente positivista<sup>5</sup>. De hecho, la realización de actividades pedagógicas de instrucción formal o atención a la forma lingüística puede estar completamente desconectada del tema u objetivo de la tarea. Buena parte del tiempo lectivo podría ser así ocupada por un aprendizaje intencional no relevante para el alumno, del que se espera que sintetice los elementos lingüísticos y temáticos que le han sido suministrados para que sea capaz de llevar a cabo la tarea meta.

Situar los contenidos en el punto de llegada en lugar de en el punto de partida no es más que un artificio. En teoría, puede ser cierto que el proceso de especificación curricular correspondiente al diseño de unidades didácticas no parta de los contenidos sino de la tarea meta, pero cada unidad didáctica deberá incluir los correspondientes ejercicios para presentar o practicar los contenidos lingüísticos supuestamente necesarios para realizar la tarea meta, así que el proceso de enseñanza y aprendizaje sí que partirá de los contenidos para llegar a la tarea meta.

Además, desde el punto de vista más amplio de la especificación curricular de los cursos, aunque las tareas sean el punto de partida, el punto de llegada siguen siendo los contenidos, puesto que es necesario cubrir los ítems de los listados de control, lo que, en la práctica y de forma natural, llevará al responsable de diseñar un curso a diseñar las tareas en función de los contenidos, por una cuestión tanto de eficacia como de eficiencia, en el proceso real de especificación curricular: por un lado, el responsable

---

5 Por currículo positivista entiéndase aquel currículo que se basa en una selección y una secuenciación de los contenidos que deben ser enseñados o aprendidos, partiendo del conocimiento o las suposiciones sobre las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Tal selección y secuenciación se realiza antes del inicio del curso o clase en cuestión. Véase Agulló Coves (2015), capítulo 1.

del proceso de especificación curricular ha de asegurarse de que se cubren todos los ítems de los listados de control, como indica el currículo formal; por otro lado, diseñar o seleccionar tareas para un curso sin tener en mente los contenidos de listado de control desde el principio puede suponer diseñar muchas tareas redundantes o innecesarias (proceso de especificación curricular oculto<sup>6</sup>) para conseguir cubrir todo el listado de contenidos; en cambio, partir de los contenidos para diseñar o seleccionar las tareas evitará tal redundancia y trabajo innecesario (proceso de especificación curricular real) para cumplir las exigencias del nivel de especificación curricular formal superior. De esta manera, cuando, en lugar de quitarles el poder estructurador a los listados de contenidos, se los traslada desde el punto de partida al punto de llegada, los listados de contenidos siguen conservando el mismo poder estructurador y la misma función que tenían cuando eran considerados de forma tradicional. Y es que, al fin y al cabo, en un sistema curricular que pretende integrar todos los componentes del currículo, punto de partida y punto de llegada se confunden.

Otro problema que presenta el planteamiento de Nunan es que, al volver a colocar los contenidos en el punto de partida/llegada, se limitan las opciones metodológicas. Si se ha de cubrir un listado de contenidos y para ello han de diseñarse actividades pedagógicas separadas de las tareas, aunque sea en función de su análisis, se está forzando a que los contenidos sean tratados de forma explícita y sistemática, lo que es una opción metodológica. La especificación previa de contenidos, en un nivel superior al nivel en que se especifica el componente metodológico, supone una jerarquización de los componentes, de manera que el currículo ya no puede ser integrador: los contenidos hacen imposiciones a la metodología.

### **3. LA TAREA INTERCOMUNICATIVA**

Al comienzo del apartado anterior mencionábamos varios problemas con los que se encontraron las principales propuestas de TBLT para ser puestas en práctica. Uno de ellos fue que la atención a las cuestiones formales y a la corrección parece quedar en segundo plano, por lo que no colman las expectativas de muchos profesores y alumnos.

---

6 Entiéndase como currículo oculto el conjunto de circunstancias, creencias, deseos y necesidades de cada agente del proceso de enseñanza y aprendizaje con la potencialidad de influir en la puesta en práctica del currículo formal, desviando de este el currículo real. Véase Agulló Coves (2015), capítulo 1.

No olvidemos que la propuesta de TBLT de Michael Long implicaba sustituir la atención a las formas (*focus on forms*) por la atención a la forma (*focus on form*) (Long y Robinson, 1998). La atención a la forma promueve la instrucción reactiva (a las necesidades específicas que los alumnos expresan en el aula) frente a la instrucción proactiva de la atención a las formas (para cubrir las necesidades previstas por el diseñador curricular), en ambos casos en el contexto de un aprendizaje comunicativo y centrado en el significado y en el alumno. Además, en la atención a la forma se prima la atención implícita sobre la explícita, sin descartar o desprestigiar esta última. En otras palabras, se promueve que el protagonista y agente de la atención sea el mismo alumno, que la dirige hacia el aspecto formal, algo opuesto a lo que suele ocurrir en la atención a las formas, donde el profesor, el programa o el manual dirige su atención hacia cuestiones formales concretas preseleccionadas y pretende forzar al alumno a que le acompañe.

En este contexto, y con el fin de preservar un currículo basado en tareas que colme las expectativas de profesores y alumnos respecto a la corrección y al trabajo con la forma, el concepto de tarea intercomunicativa puede ser de gran utilidad.

Una tarea intercomunicativa es una tarea didáctica de comunicación en la que hay uno o más componentes o ejercicios que dirigen la atención hacia la forma en que se usa la lengua meta. Es una unidad de organización de los programas de aprendizaje de segundas lenguas en torno a tareas de comunicación durante la que se dirige la atención del alumno hacia la forma.

La tarea intercomunicativa no pretende dirigir la atención del proceso de enseñanza y aprendizaje hacia formas concretas, como ocurre en los currículos apoyados en tareas, sino que pretende que, durante un tiempo, la atención del alumno se aleje del significado y se dirija a la forma, pero no a formas concretas previstas por un programa, sino de forma general. En la práctica, una tarea intercomunicativa sustituye los ejercicios de contenidos formales preestablecidos por ejercicios de atención general a la forma o por ejercicios con contenidos formales cuyo trabajo se ha mostrado necesario durante la práctica puramente comunicativa.

De esta manera, la comunicación que las tareas promueven en el aula es auténtica, pues no se supedita a los contenidos, y el aprendizaje formal es significativo y relevante, ya

que los contenidos hacia los que se dirige la atención son relevantes para el alumno en cada momento.

Además, el metalenguaje generado por la atención a la forma de una tarea intercomunicativa es el propio de los alumnos, es decir, un metalenguaje interlingüístico, que incorpora procesos psicolingüísticos como la comparación con la lengua materna o terceras lenguas o con los supuestos que los alumnos tienen sobre la lengua meta. En el contexto de tareas puramente comunicativas y centradas en el significado, el alumno puede desviar la atención hacia la forma, acelerando el desarrollo de su interlengua mediante la comparación con la lengua meta. Se trata, por tanto, de un proceso de aprendizaje interlingüístico que respeta los mecanismos propios de la interlengua, en buena medida imprevisibles y dinámicos, en contraste con el aprendizaje lingüístico propio de un currículo lineal y basado en contenidos, aunque se apoye en tareas.

Además, las tareas intercomunicativas, como una adaptación de las tareas comunicativas para que la atención al significado se vea acompañada por la atención a la forma, pueden facilitar la transición de una programación comunicativa basada en contenidos y apoyada en tareas a una programación comunicativa basada en tareas y en procesos. Igualmente, este tipo de programación permite hacer adaptaciones progresivas para ajustar programaciones basadas en contenidos que no se adecúan bien a las necesidades de aprendizaje de los alumnos<sup>7</sup>.

Estas tareas despiertan la conciencia sobre la distancia real entre la lengua materna y la lengua meta, entrenan al alumno a observar atentamente los modelos de lengua a que se expone, refuerzan la conciencia de que es necesario esforzarse en la producción para lograr que esta sea más similar a la producción de un hablante nativo y permiten que los alumnos reflexionen sobre la lengua usando un metalenguaje interlingüístico más efectivo.

La tarea intercomunicativa es un intento de cambiar la forma en que solemos dirigir la atención de los alumnos hacia los aspectos formales. Los programas comunicativos basados en contenidos descomponen previamente la lengua para su análisis y estudio en clase, con el fin de que el alumno sea capaz de usarla en la comunicación. La principal

---

<sup>7</sup> Como ocurre, por ejemplo, en el caso de los estudiantes brasileños (véase Agulló Coves, 2015: 162-168).

crítica que se puede hacer a este enfoque es que no se adecúa a los procesos cognitivos reales (interlengua) de un aprendiz de una segunda lengua.

Por eso, propongo sustituir los ejercicios de contenidos formales previamente seleccionados en el contexto de tareas comunicativas por ejercicios de atención a la forma durante la realización de tales tareas, ya sea llevando a cabo las tareas comunicativas con atención a la forma ya sea con ejercicios de atención a la forma. Así se dirige la atención del alumno hacia la forma en general y no hacia formas concretas previamente seleccionadas por el diseñador del programa, permitiendo que cada alumno dirija sus recursos cognitivos hacia los aspectos formales que son realmente relevantes para él, convirtiéndose el alumno en diseñador de su propio programa. Así, la tarea comunicativa, como unidad de organización del currículo, sería sustituida por la tarea intercomunicativa.

Confrontemos, en síntesis, los pasos que se dan en una tarea comunicativa y en una tarea intercomunicativa:

## **TAREA COMUNICATIVA**

### FASE I - Programación

1. Definición de la tarea de comunicación final.
2. Selección de los contenidos formales<sup>8</sup>.
3. Preparación de ejercicios posibilitadores para dirigir la atención del alumno a esos contenidos.
4. Preparación de tareas de comunicación preparatorias para la tarea final.
5. Organización de los ejercicios y tareas con vistas a la tarea final.

### FASE II – Clase

1. Realización de tareas preparatorias y ejercicios posibilitadores.
2. Tarea final.

## **TAREA INTERCOMUNICATIVA**

### FASE I – Programación

---

<sup>8</sup> En la práctica suele ocurrir que la selección de contenidos formales es previa a la definición de la tarea final.

1. Definición de tareas de comunicación.
2. Previsión de posibles ejercicios de atención a la forma.

#### FASE II – Clase

1. Realización de tareas de comunicación con atención a la forma.
2. Realización de ejercicios de atención a la forma en el contexto de la tarea de comunicación.

#### **¿Qué es una tarea intercomunicativa con atención a la forma?**

Es un acto de comunicación (leer, escuchar, hablar, escribir) en el que se presta especial atención a la forma en que se usa la lengua, en lugar de al contenido.

Ejemplos:

1. *La escritura atenta*: Es importante concienciar al alumno de que la producción escrita de textos como tareas de casa no es tan solo una oportunidad para poner en práctica los conocimientos adquiridos, sino también para aprender más. Por ello, es fundamental que el alumno trate de usar los recursos de consulta a su disposición para que el texto sea lo más rico y correcto posible, potenciando los procesos que harán que su interlengua avance.
2. *La corrección inmediata*: Un error que no se corrige es caldo de cultivo para un error fosilizado, porque refuerza el error como un hábito y como una producción aceptable socialmente. La corrección inmediata y adecuada, en cambio, puede dejar claro que una producción determinada no es aceptable. Obviamente, no tenemos que corregir todos los errores. Qué, cómo y cuándo se corrige depende de muchos otros factores.

#### **¿Qué es un ejercicio de atención a la forma en una tarea intercomunicativa?**

Es un ejercicio de interacción con los textos –producidos o recibidos– que forma parte de una tarea de comunicación y desvía temporalmente la atención desde el contenido hacia la forma.

Ejemplos de ejercicios de atención a la forma con textos producidos:

1. *Corregir el propio texto*: En lugar de entregar textos corregidos a sus alumnos, el profesor puede tan solo señalar los errores, para que sea el alumno quien tenga que esforzarse en identificar cuál es el error y corregirlo, potenciando los procesos que harán que su interlengua avance.
2. *El vocabulario nuevo*: Consiste en ir recogiendo en un documento de Google Drive, por ejemplo, (al que los alumnos tienen acceso), las palabras o expresiones cuyo significado o referente preguntan los alumnos en clase, junto con un ejemplo de uso y una breve explicación o pista que ayude a recordar el significado. Con esta lista de vocabulario se pueden hacer pruebas, escribir historias, hacer juegos de adivinar la palabra (hablando, con dibujo o con mímica), pedir a los alumnos que sean ellos mismos quienes completen los ejemplos de uso y las pistas, etc. El objetivo es recuperar ese vocabulario con cierta frecuencia para fijarlo en la memoria a largo plazo.
3. *La corrección de errores*: Consiste en recoger en un documento de Google Drive, por ejemplo, errores reales en determinadas actividades de producción o interacción orales. De esta manera se pueden corregir y reflexionar sobre ellos en grupo. Los alumnos pueden tratar de identificar y corregir los errores y después revisar y comentar las frases con el profesor.

Ejemplos de ejercicios de atención a la forma con textos recibidos:

1. *El traductor loco*: Consiste en seleccionar un fragmento de un texto con el que se haya trabajado en clase para traducirlo a la lengua materna. A continuación, el texto producido en la lengua materna debe ser traducido de nuevo al español, intentando que se parezca lo máximo posible al original. Al final, se corrigen los errores comparando el original con el texto producido en español.

Es bueno hacer el ejercicio en parejas o grupos de tres alumnos. Cada fase del ejercicio puede ser redactada por un alumno diferente, con la orientación de los compañeros. También se puede intercambiar los textos entre los grupos entre una fase y otra.

Hacer una buena selección del texto será fundamental, teniendo en cuenta la extensión (la memoria ha de ser capaz de retener una parte importante de la

información), la dificultad (ha de suponer un reto para los alumnos, pero no debe producir frustración) y la presencia de contenidos lingüísticos interesantes (conectores, estructuras, expresiones y otras palabras que sabemos que suelen ser desafiantes para los alumnos). Estas orientaciones se pueden hacer extensivas a los ejercicios que presento a continuación.

2. *La carrera de dictados*: Consiste en seleccionar un fragmento de un texto con el que se haya trabajado en clase para hacer un dictado en parejas. Se coloca el texto a una cierta distancia de los miembros de las parejas que van a escribir. Los otros miembros de las parejas, los que dictan, tienen que dictar el fragmento susurrándolo al oído del compañero que escribe. Para ello, quienes dictan tienen que memorizar pequeños bloques de palabras y trasladarse hasta donde están sus respectivos compañeros, para después volver al texto y repetir la acción, hasta llegar a la mitad del texto. Entonces se produce un cambio de roles en cada pareja y se termina el texto. Por último, las parejas corrigen los propios textos o se intercambian los textos escritos para corregir los errores comparando con el texto original. Se puede plantear como una carrera en la que gana el grupo más rápido pero también el grupo con el texto con menos errores.
3. *El dictado en cadena, o teléfono sin hilo*: Consiste en transmitir un texto dictándolo poco a poco desde un extremo de la cadena de alumnos hasta el otro. En el proceso las interferencias de la lengua materna probablemente deturparán el texto. Los alumnos solamente pueden transmitir cada fragmento del texto una vez a su compañero correspondiente. Al final, se corrige comparando el texto producido al final de la cadena con el texto original.
4. *El dictado taquigráfico, o dictogloss*: Consiste en un dictado rápido, es decir, a un ritmo de lectura normal y sin repeticiones, de un texto con el que se ha trabajado en clase previamente. Puede tratarse de un fragmento de una audición o de la lectura, por parte del profesor, de un texto escrito. El texto puede escucharse o leerse dos o tres veces, dependiendo de la extensión y de otros factores. Es fundamental explicar bien la dinámica del ejercicio a los alumnos, avisándoles de que tomen notas lo más rápido posible, sin tratar de escribir frases completas. Al leer de forma natural se obliga a los alumnos a que no escriban las frases completas sino solamente anotaciones que usarán después, en

grupos, para tratar de reconstruir el texto de la forma más fidedigna posible. Puede haber variaciones en las estructuras y en el vocabulario, pero no debe faltar información del texto ni haber huecos. Si los alumnos no han registrado en las anotaciones alguna palabra y no consiguen recordarla, han de buscar alternativas para completar el texto de forma lógica, respetando el sentido del texto. Una vez reconstruido el texto, se termina el ejercicio comparando el texto producido con el original.

#### **4. CONCLUSIÓN**

En la formación de profesores se habla mucho del desarrollo de la autonomía del alumno, del desarrollo de las estrategias de aprendizaje, de la enseñanza basada en procesos, de la enseñanza dirigida a la acción, etc. Sin embargo, hasta que el profesor aprenda a desarrollar y usar su propia autonomía y estrategias de enseñanza y se vea liberado de las imposiciones propias y ajenas, no le será posible relegar a un segundo plano la secuenciación de contenidos lingüísticos y la necesidad de su exposición explícita y ordenada.

El intento de sustitución abrupta y excluyente de un paradigma formalista por un paradigma comunicativo<sup>9</sup> es probablemente lo que provocó que la imposición de este último se viera abocado a la deturpación de sus principios, al no verse colmadas las expectativas y necesidades de profesores y alumnos que requerían un mayor trabajo didáctico de las cuestiones formales.

He pretendido esbozar un modelo de enseñanza con tareas que recupere la ambición de liberar al sujeto aprendiente (el alumno) del objeto de aprendizaje (los contenidos lingüísticos), y ofrezca alternativas para el trabajo formal de los contenidos lingüísticos. Espero que sirva de inspiración para que otros profesionales de la enseñanza de segundas lenguas encuentren maneras de que sean los procesos de aprendizaje de los alumnos los que imperen en el desarrollo curricular, en lugar de los contenidos lingüísticos de cualquier naturaleza secuenciados previamente.

---

9 Según Puren (2004: 6) “lo único que hay que abandonar es la concepción tradicional del progreso por sustitución, cambiándola por la concepción moderna del progreso por enriquecimiento: la per[s]pectiva coaccional esbozada por el Consejo de Europa a finales de los 90 ensancha el abanico de las herramientas didácticas (...) pero sólo el profesor en su clase, como profesional responsable, puede decidir cuáles de ellas (incluidas las más “tradicionales”) serán las más eficaces por ser las más adecuadas a sus alumnos y a su entorno global de enseñanza/aprendizaje.”

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGULLÓ COVES, J. (2015): *Análisis crítico de los procesos curriculares del Instituto Cervantes*, en *marcoELE*, 21, suplemento. Disponible en [http://marcoele.com/descargas/21/agullo-procesos\\_curriculares\\_ic.pdf](http://marcoele.com/descargas/21/agullo-procesos_curriculares_ic.pdf) (último acceso: 21/08/2017).
- BARALO, M. y ESTAIRE, S. (2010): “Tendencias metodológicas postcomunicativas”, en E. Abelló y Quintana (eds.), *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang, págs. 210-225. Disponible en <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/11.BaraloEstaire.pdf> (último acceso: 21/08/2017).
- BREEN, M. J. (1990): “Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas”, en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, págs. 7-32. Original, M. J. Breen (1987): “Contemporary paradigms in syllabus design. Part II”, en *Language Teaching*, 20 (3), págs. 157-174. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/breen01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/breen01.htm) (último acceso: 21/08/2017).
- EZEIZA, J. (2013): “Influencias postcomunicativas en algunas propuestas para la enseñanza de E/LE”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/influencias-postcomunicativas-en-algunas-propuestas-para-la-ense%C3%B1anza-de-e-le/> (último acceso: 21/08/2017).
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1990): “El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo”, en *Comunicación, Lenguaje y Educación. Monografía sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras*, 7-8, págs. 55-90. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/estaire\\_zanon01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm) (último acceso: 21/08/2017).
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. (2004): “La enseñanza de la gramática dentro del enfoque

por tareas”, en *Forma*, 8, págs. 83-107. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/gramatica/gomez\\_del\\_estal01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal01.htm) (último acceso: 21/08/2017).

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) (último acceso: 21/08/2017).

LONG, M. (1985): “A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching”, en K. Hyltenstam y M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Londres: Multilingual Matters, págs. 77-99.

LONG, M. (2015): *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden y Oxford: Wiley Blackwell.

LONG, M. H. y CROOKES, G. (1992): “Three Approaches to Task-Based Syllabus Design”, en *TESOL Quarterly*, 26 (1), págs. 27-56.

LONG, M. H. y ROBINSON, P. (1998): “Focus on form: Theory, research and practice”, en W. Doughty y J. Williams (eds.) (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 15-41.

NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (2004): *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

PUREN, C. (2004): "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", en *Porta Linguarum*, 1, enero 2004, págs. 31-36. Disponible en [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero1/puren.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf) (último acceso: 21/08/2017).

## **Motivación al aprendizaje del español en hijos de emigrantes españoles residentes en Escocia y eficacia de la metodología AICLE para estimularla**

**Nelia Losada García**

*Universidad Pablo de Olavide, Sevilla*

[nelia.losada@gmail.com](mailto:nelia.losada@gmail.com)

*Nelia Losada García es Licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Córdoba (2014). Obtuvo el Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla en 2016, y el Máster en Profesorado de E.S.O y Bachillerato por la Universidad de Córdoba en 2017. Durante el curso 2014/15 ejerció de Teaching Assistant en el Departamento de Español de Wellesley College (Massachusetts, Estados Unidos) y, un año más tarde, becada por la fundación ARGO, de Ayudante de Educación en la Asesoría Técnica del MECD en Edimburgo. Sus intereses investigadores se centran en los programas de educación bilingüe, la enseñanza del español a extranjeros y la producción de materiales didácticos para estos fines.*

### **Resumen**

Este artículo sintetiza e interpreta los resultados de un estudio sobre la motivación para aprender español como lengua extranjera de alumnos de Educación Primaria hijos de parejas formadas por un progenitor español y otro de distinta nacionalidad pero mayoritariamente británica, así como los efectos en dicha motivación de una intervención docente de corta duración diseñada por la autora y basada en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE).<sup>1</sup> La motivación anterior y posterior a la intervención se valoró mediante cuestionarios de elaboración propia que se utilizaron, junto con información recabada de los sujetos y sus familias, para estimar la influencia motivacional de distintos factores o variables. Los resultados confirman una vez más los beneficios de AICLE para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras; asimismo, apuntan a la conveniencia de fomentar su uso en el marco de las iniciativas oficiales de nuestro país en el exterior con vistas a facilitar la pervivencia del español entre los descendientes de nuestros emigrantes.

### **Palabras clave**

AICLE, motivación, bilingüismo, español como lengua extranjera, ELE, Educación Primaria.

---

<sup>1</sup> El texto íntegro del estudio, defendido como TFM ante un tribunal del Máster en Enseñanza de ELE en la Universidad Pablo de Olavide, está a disposición de cualquier lector interesado.

## Abstract

This paper discusses the results of a study on motivation for learning Spanish as a foreign language among Primary Education students born to Spanish emigrants with partners of a different but primarily British nationality, as well as the effects on the subjects' motivation of a brief course of Content and Language Integrated Learning (CLIL) sessions designed by the author. Motivation prior to and after the course was assessed through self-produced questionnaires that were additionally used in combination with information obtained from the subjects and their families to estimate the influence of various types of variables. Based on the results, CLIL is a useful tool for teaching and learning a foreign language, so it should be promoted in the framework of official initiatives of our country with a view to helping Spanish survive among the descendants of our emigrants.

## Keywords

CLIL, motivation, bilingualism, Spanish as a Foreign Language, Primary Education.

## 1. Introducción

La palabra «motivación» parece estar hoy en día con frecuencia en boca de docentes y alumnos, y omnipresente en materiales didácticos e incluso en la normativa sobre Educación. Sin embargo, la investigación en materia de motivación no es nada reciente pues ya desde los años 50 se ha venido analizando su papel como factor determinante del éxito o fracaso en el dominio de una lengua extranjera o LE. A pesar de las muchas y complejas perspectivas desde las que se ha estudiado, y de la aparente falta de consenso en cuanto a su definición, lo cierto es que pocos son ya los autores que no atribuyen a la motivación un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras; tanto es así que, según Dörnyei (1998:117), sin motivación ni siquiera las personas mejor dotadas pueden alcanzar metas a largo plazo.

El *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera* (AICLE) ha ido extendiéndose progresivamente por Europa en respuesta a los pobres resultados que recogen los Eurobarómetros<sup>2</sup> en materia de lenguas extranjeras año tras año. A esta novedosa forma de entender la enseñanza se le han atribuido numerosas ventajas frente a los métodos tradicionales, mejoras entre las que se incluyen un aumento general de la competencia lingüística en la lengua extranjera (LE), un desarrollo más profundo de las capacidades cognitivas de los alumnos (Marsh, 2008) y la contribución a que tomen conciencia del mundo multilingüe y multicultural que les rodea. No solo eso: AICLE ha adquirido gran auge en las últimas décadas entre otros motivos porque facilita el tan deseado plurilingüismo en unos tiempos en los que estudiar en una única lengua se considera cada vez más «educación de segunda» (Lorenzo, 2007:35).

---

<sup>2</sup> Los Eurobarómetros son encuestas realizadas por el Parlamento Europeo para conocer las prioridades de los ciudadanos de la UE en diversas materias a fin de orientar las políticas comunes de los países miembros.

A pesar de que numerosos autores mencionan la influencia de AICLE en la motivación (*e.g.*, Lasagabaster, 2011; Coyle, 2008), la gran mayoría de los estudios en este campo se han centrado en el impacto de esta metodología en variables como las destrezas comunicativas o la competencia lingüística. Tal es el caso, por ejemplo, de los realizados en comunidades autónomas bilingües como el de Lasagabaster y Sierra (2009) en el País Vasco o el de San Isidro (2010) en Galicia, ambos con conclusiones claramente positivas sobre los efectos de AICLE. Pero, ¿qué se conoce hasta el momento sobre el impacto de AICLE en la motivación gracias a las pocas excepciones a este tipo generalizado de estudios?

Por encargo del Centro de Estudios Andaluces, adscrito a la Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía, Lorenzo et al. (2009) analizaron los resultados del Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía. Observaron que los alumnos que habían recibido enseñanzas curriculares en una LE (inglés, francés o alemán) presentaban mayor motivación y actitudes más positivas hacia el aprendizaje de dicha lengua que los que estudiaban solo en español (sobre todo en Primaria).

En el País Vasco, Alonso et al. (2008) llevaron a cabo un estudio longitudinal en alumnos de Secundaria que cursaban algunas materias del currículo en inglés o francés, además de en español y en vasco, y descubrieron que mostraban mayor motivación hacia el aprendizaje de la LE y que tenían mayor conciencia de su utilidad que sus compañeros no-AICLE.

Lasagabaster (2011) investigó la relación entre motivación, destrezas comunicativas y competencia lingüística en inglés como LE en alumnos de Secundaria y encontró que los estudiantes AICLE no solo estaban más motivados que sus compañeros no-AICLE, sino que además tenían mejor dominio lingüístico, lo que atribuyó a una mayor exposición a la lengua.

En un estudio posterior, Doiz et al. (2014) compararon la motivación de estudiantes de 1.º y 3.º de E.S.O. para aprender inglés como LE y la influencia del tipo de metodología (AICLE o no-AICLE) en relación con las variables edad y sexo de los alumnos, y el nivel de estudios de sus padres. Los resultados revelaron una vez más que los grupos AICLE tenían índices de motivación más altos que los no-AICLE.

Por su parte, Fernández Fontecha y Canga Alonso (2014) valoraron el impacto de las clases con AICLE en la motivación de alumnos de Primaria de La Rioja y observaron, en contradicción con los autores anteriores, que los estudiantes que no recibían clases con esa metodología se mostraban bastante más motivados que los que sí la utilizaban. Según estos autores, la discordancia fue fruto, entre otras circunstancias, de la pobre planificación del programa AICLE y de la escasa formación en la metodología del profesorado participante.

En Navarra, Heras y Lasagabaster (2015) estudiaron el impacto de AICLE en la motivación y autoestima de alumnos de 4.º de E.S.O. mediante cuestionarios basados en el *Sistema Motivacional del Yo* de Dörnyei<sup>3</sup>. Al contrario de lo esperado, no hubo diferencias significativas entre los alumnos AICLE y los no-AICLE (según los autores, probablemente por el pequeño tamaño de la muestra y por la baja intensidad del programa AICLE).

Lasagabaster y López Belouqui (2015) llevaron a cabo un estudio con alumnos de Primaria para valorar los efectos del tipo de metodología (AICLE y enseñanza de inglés como LE) y el entorno de aprendizaje en distintos tipos de motivación, y observaron una motivación intrínseca especialmente alta, pero una extrínseca más baja, en los alumnos AICLE.

En esta misma línea, pero a nivel internacional, destaca la figura de Seikkula-Leino (2007), que estudió la influencia de AICLE en la motivación de alumnos de Educación Primaria finlandeses y comprobó que los que recibían clases con ella tenían una menor confianza en sus destrezas lingüísticas en la LE pero una mayor motivación para estudiarla.

En definitiva, no parece que se haya analizado con anterioridad la influencia de AICLE en la motivación para estudiar español como lengua extranjera (ELE) en alumnos de Primaria ni en sujetos con algún vínculo bien definido con la lengua que estudian. Ante esta situación, surgió la idea de profundizar en la investigación sobre AICLE y motivación pero en sujetos con un perfil muy diferente del de los que simplemente estudian ELE con AICLE: hijos de emigrantes españoles a un país angloparlante con un progenitor español y otro de nacionalidad distinta. Estos sujetos son especiales en tanto en cuanto el español no es imprescindible en su día a día pues reciben educación en inglés, la mayoría de sus amigos habla en inglés y el inglés es con frecuencia la lengua que utilizan preferentemente en el hogar. Estas características distan mucho de las de los hijos de inmigrantes que llegan a España y estudian español aquí, pues para ellos existe una clara necesidad de aprender la lengua como vehículo hacia su integración social o su futura inserción laboral.

El estudio se llevó a cabo en Escocia, hacia donde la contracción del mercado laboral ha empujado a muchos españoles en busca de nuevas oportunidades. Tanto es así que, según datos del *Edinburgh Council*, la española se ha convertido en pocos años en la comunidad internacional más populosa de la región y, sobre todo, de su capital: Edimburgo. A pesar de su natural disposición a aprender la lengua del país que les acoge, nuestros emigrantes

---

<sup>3</sup> El *Sistema Motivacional del Yo* es un modelo de análisis que proporciona una visión global de la motivación de un sujeto a estudiar una LE y está integrado por tres elementos: el *yo ideal* (concepción que al sujeto le gustaría tener en el futuro como hablante de esa LE), el *yo necesario* (la imagen que el estudiante cree que debería proyectar para cumplir sus expectativas y objetivo) y la *experiencia en el aprendizaje* (la relación con componentes del entorno inmediato en el que se estudia la LE como el profesor o el currículo).

conservan la impronta de su lengua materna y el deseo de preservarla como nexo de unión con su tierra. Igualmente, desean que sus hijos aprendan a hablar con fluidez la lengua del país receptor, pero también la de sus padres para contribuir a perpetuarla. Pero, ¿qué ocurre cuando cada progenitor habla una lengua distinta? ¿Qué efecto tiene esta previsible «tensión» lingüística en la motivación de los hijos para aprender una lengua que no les es indispensable en su día a día? ¿Cómo podría inclinarse la balanza del lado de nuestra lengua en un entorno así? Encontrar respuesta a estas y otras preguntas fue el principal motor de este trabajo, para lo que se utilizaron dos tipos de cuestionarios a fin de valorar la motivación de los sujetos antes y después de una intervención docente apoyada en la metodología AICLE y dirigida a estimularles a profundizar en su conocimiento del español.

Asimismo, y mediante información recabada de los sujetos y sus familias por medio de los cuestionarios, se examinó la influencia en la motivación del género y la edad de los discentes, dos variables personales que han sido objeto de análisis en diversos estudios anteriores (e.g., Djigunović, 1993; Dörnyei y Clement, 2001; Williams et al., 2002; Henry, 2009; Fernández Fontecha y Canga Alonso, 2014). Por otro lado, para obtener una imagen lo más fiel posible de los potenciales influjos en la disposición al estudio del español de nuestros sujetos se analizó también el efecto del sexo del progenitor español y el del nivel de estudios de los padres como variables familiares, así como el de variables contextuales que englobaban la lengua principal utilizada en el hogar, el estudio o no de ELE en el colegio y el contacto cotidiano con otros españoles.

## **2. Sujetos y métodos**

### **2.1. Muestra**

El grupo de alumnos participantes estaba formado por 7 niñas y 5 niños de entre 9 y 11 años, hijos de padres de nacionalidad distinta y todos residentes en Edimburgo. Los sujetos habían nacido fuera de España (la mayoría en Escocia) y estaban escolarizados en centros angloparlantes, por lo que el español que habían aprendido procedía casi exclusivamente de alguno de sus progenitores y del contacto que mantenían en su caso con otros compatriotas en la ciudad. De los 12 alumnos, solo 4 estudiaban ELE en el colegio, todos ellos durante 3 horas a la semana. Ninguno estudiaba nuestra lengua en una academia de idiomas o como actividad extraescolar.

Por su parte, la mayoría de los progenitores españoles había llegado a Escocia directamente desde España por motivos laborales y para mejorar su nivel de inglés. Todos decían hablarlo con fluidez y 4 dominar además otra lengua (francés, alemán o polaco). De

los progenitores no españoles, 5 habían nacido en Escocia. Además de 3 ingleses, entre el resto había 2 irlandeses, un polaco y un francés. Sin embargo, solo 3 de los 12 progenitores no españoles, decían hablar español con fluidez y 2 haber vivido en España varios años. En la Tabla 1 se resumen las características demográficas de los sujetos.

**Tabla 1.** Circunstancias personales, familiares y contextuales de los alumnos

Alumno	Sexo	Edad	Progenitor español	Estudios padres*	Lengua hogar	Español en currículo	Contacto con españoles
1	Niña	10	Madre	U/U	Español	No	Sí
2	Niña	11	Madre	S/U	Inglés	No	No
3	Niña	11	Madre	S/U	Español	Sí	Sí
4	Niña	10	Madre	S/S	Inglés	Sí	No
5	Niño	9	Madre	U/U	Español	No	Sí
6	Niño	10	Madre	S/S	Español	No	Sí
7	Niño	10	Padre	U/S	Inglés	No	No
8	Niña	11	Padre	U/U	Español	No	Sí
9	Niña	9	Padre	S/U	Inglés	No	No
10	Niña	10	Padre	U/U	Inglés	No	Sí
11	Niño	11	Padre	S/S	Español	Sí	Sí
12	Niño	10	Padre	S/U	Inglés	Sí	No

\* U = Universitarios S = Educación Secundaria

## 2.2. Instrumento de valoración

La motivación de los sujetos y el cambio en la misma por presunto efecto de la intervención docente se valoraron mediante cuestionarios de elaboración propia pues la adopción de un cuestionario motivacional preexistente se vio dificultada por las especificidades de la muestra. En efecto, la gran mayoría de los cuestionarios disponibles, como la muy difundida *Batería de Pruebas sobre Actitud y Motivación* de Gardner (1985), se ha venido utilizando para evaluar la motivación de sujetos que estudian formalmente una LE con la que no tienen ningún vínculo aparente. Sin embargo, solo un tercio de los sujetos de la muestra estudiaba ELE en el colegio y todos tenían vínculos más o menos fuertes con nuestra lengua al ser uno de sus progenitores español. Por otro lado, aunque los múltiples cuestionarios basados en el *Sistema Motivacional del Yo* de Dörnyei han sido ampliamente validados como instrumentos de evaluación de la motivación en estudiantes de LE de diversas zonas geográficas [*e.g.*, China, Japón e Irán (Taguchi et al., 2009); Paquistán (Islam et al., 2013) o Indonesia (Lamb, 2004)], un niño de la edad de nuestros sujetos difícilmente puede tener una imagen de su *yo futuro* o *yo ideal* tan clara y fiel como un adolescente o un adulto joven ya que para los más pequeños el futuro no deja de ser un tiempo muy cercano, casi inmediato.

En esta tesitura, se decidió crear un cuestionario adaptado a las características y el entorno de aprendizaje de los sujetos y distinguir sendos bloques de elementos para cada uno de los tipos de motivación que describen Ryan y Deci: *motivación intrínseca* y *motivación extrínseca*. Para estos autores (Ryan y Deci, 2000), la motivación intrínseca se manifiesta cuando realizamos una actividad (en este caso, el estudio de una LE) simplemente por el placer que produce, mientras que la extrínseca nace del deseo de alcanzar un objetivo externo o de evitar ciertas consecuencias negativas (por ejemplo, conseguir un premio, congraciarse con los profesores o evitar el rechazo de los padres).

**Tabla 2.** Enunciados del bloque motivacional del cuestionario de los alumnos

Motivación intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En general, me gusta hablar español</li> <li>• Me gusta hacer actividades (como ver la televisión o leer cuentos) en las que se usa el español</li> <li>• Nunca me pongo nervioso cuando hablo español con alguien que no conozco bien</li> <li>• Quiero mejorar mi español para usarlo más</li> <li>• Prefiero hablar en español que en inglés con mis padres y mis amigos</li> <li>• Me gusta ir a España y pasar tiempo con mi familia española</li> <li>• Me gustaría vivir en España o en algún país donde se hable español</li> <li>• Quiero ir a otros países en los que se hable español</li> <li>• Sé muchas cosas sobre España y los españoles</li> <li>• Quiero saber más cosas sobre España y los españoles</li> </ul>
Motivación extrínseca	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablo en español porque me obliga mi padre o mi madre</li> <li>• Mis padres me animan a que hable en español</li> <li>• Es importante estudiar español en el colegio</li> <li>• Si hablo bien español sacaré mejores notas en el colegio</li> <li>• Creo que hablar español es muy útil aquí en Edimburgo</li> <li>• Creo que cuando sea mayor hablaré español en mi trabajo</li> <li>• Creo que es más fácil encontrar un buen trabajo si hablas español</li> <li>• Me gusta hablar en español porque la mayoría de mis amigos lo habla</li> <li>• Quiero llegar a hablar español como mi padre o mi madre</li> <li>• Me gusta que mis padres me feliciten cuando me esfuerzo por hablar español</li> </ul>

Antes de comenzar la intervención docente los alumnos respondieron un cuestionario de motivación y preguntas personales. Este cuestionario inicial sirvió para evaluar la motivación de partida, así como para conocer los intereses de los alumnos y las destrezas que más necesitaban practicar. El bloque motivacional (Tabla 2) consistía en 20 afirmaciones (10 de cada tipo de motivación) con las que cada alumno debía mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo marcando la casilla correspondiente en una escala reducida de *Likert* de 3 niveles en forma de pictogramas (emoticonos) en lugar de los típicos números a fin de reducir el abanico de matices de opinión y facilitar la elección de la respuesta. En cualquier caso, los

pictogramas se convirtieron en valores numéricos del 3 (máximo grado de acuerdo) al 1 (mínimo) a la hora de realizar los análisis cuantitativos.

Al finalizar las siete sesiones, los sujetos completaron nuevamente la parte motivacional del primer cuestionario. El cuestionario final se utilizó para comparar la motivación de partida de los alumnos con la que tenían una vez concluida la intervención docente a fin de valorar el impacto de la aplicación de la metodología AICLE (es decir, para comparar las situaciones pre y post-AICLE). Este análisis constituye otra novedad con respecto a estudios anteriores ya que en lugar de comparar un grupo AICLE y otro no-AICLE se estudió al mismo grupo de alumnos antes y después de exponerlo a la metodología.

Por su parte, a los progenitores se les administró un único cuestionario inicial antes de comenzar el estudio para recabar información personal y familiar que pudiera facilitar el análisis de las distintas variables estudiadas.

### **2.3. Procedimientos de análisis**

Las puntuaciones numéricas resultantes de convertir los pictogramas elegidos por los alumnos en respuesta a los distintos elementos de los cuestionarios se trasladaron a hojas de cálculo del programa Microsoft Excel para obtener los valores medios de las distintas variables y la potencial significación estadística de las diferencias entre las puntuaciones de niños y niñas (variable sexo), niños de 11 años o de 9/10 (variable edad), etc., tanto en la situación de partida como en la de llegada (esto es, antes y después de la intervención AICLE) a fin de valorar el impacto de la intervención en los alumnos.

La fiabilidad y consistencia interna de los bloques de motivación intrínseca y extrínseca de los cuestionarios se comprobaron por separado, llevando sus puntuaciones a una hoja de cálculo prediseñada de Excel elaborada por el Dr. Del Siegle, de la Universidad de Connecticut.<sup>4</sup> El valor resultante de la  $\alpha$  de Cronbach fue superior a 0,70 para ambos bloques y no mejoró sensiblemente con la eliminación de ninguno de los elementos, por lo que se decidió utilizar todos los incluidos inicialmente en los cuestionarios en el análisis estadístico.

Por economía de lenguaje, en adelante se emplean los términos «significativo» y «significativa» para referirse exclusivamente a significación estadística, que fue determinada por medio de la función «Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales» de Excel. Así, se califican como «significativas» y «muy significativas» las diferencias entre medias con un nivel de probabilidad del 95 % ( $p < 0,05$ ) y 99 % ( $p < 0,01$ ), respectivamente.

---

<sup>4</sup> Disponible en <http://researchbasics.education.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/1215/2015/06/Siegle-Reliability-Calculator.xls>.

### 3. Intervención docente

La intervención docente se organizó en 7 sesiones de unas 2 horas de duración cada una en las que se enseñaron contenidos curriculares de Ciencias en español. Para diseñar las sesiones se tuvieron muy presentes los «diez mandamientos» de Dörnyei y Csizér (1998) para motivar a los alumnos, entre los que se encuentran crear un clima agradable y relajado, establecer una buena relación con ellos, favorecer su autonomía y familiarizarles con nuestra cultura. Además, se utilizó el *Modelo de las 4 Cs*, un marco de planificación ideado por Coyle (2005) según el cual toda intervención didáctica con AICLE debe combinar y relacionar cuatro elementos fundamentales: Contenidos, Cognición, Comunicación y Cultura.

Los *Contenidos* de la intervención se inspiraron en el currículo nacional de educación básica en Escocia, conocido como *Curriculum for Excellence* («Currículo para la Excelencia») y la materia escogida para su desarrollo fue la asignatura de *Sciences* (Ciencias).

Para delimitar el componente cognitivo de las clases de AICLE, Coyle (2005) recomienda utilizar la *taxonomía de Bloom*, un sistema de clasificación de destrezas cognitivas asociadas a distintos tipos de objetivos educativos. Aunque el diagrama descriptivo de la taxonomía ha sido objeto de diversas actualizaciones desde su formulación original en 1956, casi todas sus versiones distinguen seis niveles que van, en orden ascendente, desde las llamadas «destrezas de pensamiento de orden inferior» (recordar, comprender y aplicar) a las más complejas «destrezas de pensamiento de orden superior» (analizar, evaluar y crear).

La gran premisa del elemento de *Comunicación* es que, con AICLE, la lengua se utiliza para aprender mientras se aprende a usar la lengua misma. El lenguaje AICLE es un lenguaje muy contextualizado y específico pues está diseñado para la resolución de problemas y para tratar con éxito los contenidos conceptuales de cada materia. Asimismo, no se sigue un orden estricto como en el método tradicional para la enseñanza de lenguas; en su lugar, los elementos lingüísticos nuevos se introducen a medida que se hacen necesarios. A cada contenido le corresponde un lenguaje concreto con un léxico y unas estructuras gramaticales y sintácticas propias. Aunque el lenguaje que se les presentó a los alumnos en las sesiones de la intervención docente se planificó minuciosamente, se procuró no simplificarlo en exceso dado que la mayoría ya tenía una competencia media–alta en nuestra lengua.

Por último, la *Cultura* en el modelo de las 4 Cs va más allá de la concepción tradicional como el conjunto de tradiciones o visiones del mundo de un grupo social determinado ya que se refiere al entendimiento intercultural y la ciudadanía global (Coyle et

al., 2010). Con este componente se espera que el alumno AICLE interprete y comprenda la relevancia del contenido y la lengua que estudia, así como el modo en el que ambos enriquecen su identidad y autonomía personal.

A continuación se muestra sintéticamente la programación de las siete sesiones atendiendo a los cuatro elementos anteriormente descritos.

### Sesión 1. Un museo al aire libre

<p><i>Contenidos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificación de los animales en vertebrados e invertebrados</li> <li>• Características de los mamíferos, reptiles, anfibios, aves y peces</li> </ul> <p><i>Comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario propio de los contenidos</li> <li>• Expresión de gustos y preferencias</li> <li>• Expresiones para comentar datos y resultados (<i>la mayoría, algunos, la tercera parte...</i>)</li> </ul>	<p><i>Cognición</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificar y dar ejemplos</li> <li>• Exponer una opinión personal</li> <li>• Hacer una encuesta</li> <li>• Comentar y analizar resultados</li> </ul> <p><i>Cultura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento del respeto por el medio ambiente y por los animales</li> </ul>
---	--

### Sesión 2. El reino animal

<p><i>Contenidos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de hábitats y sus características</li> <li>• El impacto de la actividad humana en el medio ambiente</li> <li>• Animales extintos y en peligro de extinción</li> </ul> <p><i>Comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario propio de los contenidos</li> <li>• Los condicionales (<i>si conservásemos su hábitat..., si respetásemos su espacio...</i>)</li> </ul>	<p><i>Cognición</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir</li> <li>• Explicar causas y efectos</li> <li>• Formular hipótesis</li> <li>• Proponer soluciones a un problema</li> </ul> <p><i>Cultura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consecuencias de la actividad humana en el medio ambiente</li> <li>• Toma de conciencia de la importancia del medio ambiente para nuestra supervivencia</li> </ul>
---	---

### Sesión 3. Geólogos por un día

<p><i>Contenidos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características básicas de los minerales</li> <li>• Nombres de algunos minerales conocidos</li> <li>• Clasificación de los minerales según sus propiedades (dureza, textura, brillo y color)</li> </ul> <p><i>Comunicación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulario propio de los contenidos</li> <li>• Expresiones de comparación y contraste</li> <li>• Expresión del grado superlativo</li> </ul>	<p><i>Cognición</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificar</li> <li>• Comparar y contrastar</li> <li>• Analizar</li> <li>• Llevar a cabo un experimento</li> </ul> <p><i>Cultura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La presencia e importancia de los minerales en nuestras vidas</li> <li>• Nociones básicas del trabajo de un geólogo</li> </ul>
--	---

#### **Sesión 4. Como pez en el agua**

---

##### *Contenidos*

- Tipos de cubierta corporal de los animales y su función
- La cadena alimentaria

##### *Comunicación*

- Vocabulario propio de los contenidos
- Conectores del discurso
- Expresiones coloquiales con nombres de animales

##### *Cognición*

- Identificar
- Comparar
- Clasificar
- Inventar una historia

##### *Cultura*

- Fomentar un comportamiento adecuado en un museo
  - Aprender algunas expresiones de uso frecuente en español
- 

#### **Sesión 5. ¡Cierra el grifo!**

---

##### *Contenidos*

- Los estados de la materia y sus cambios
- El ciclo del agua
- Consecuencias del consumo de agua descontrolado

##### *Comunicación*

- Vocabulario propio de los contenidos
- La expresión del futuro en español
- Las preposiciones (*filtrarse a través de, desembocar en, caer desde*)

##### *Cognición*

- Describir y explicar procesos
- Proponer soluciones a un problema
- Predecir resultados
- Llevar a cabo un experimento

##### *Cultura*

- Reflexión sobre el consumo de agua descontrolado
  - Medidas para controlar el derroche de agua
- 

#### **Sesión 6. El reino de las plantas**

---

##### *Contenidos*

- Partes de una planta
- El ciclo de las plantas
- Cuidados de las plantas

##### *Comunicación*

- Vocabulario propio de los contenidos
- Los imperativos (*Riega tus plantas por la noche*)

##### *Cognición*

- Reconocer y nombrar
- Describir y explicar procesos
- Inferir consecuencias y desencadenantes
- Diseñar un póster

##### *Cultura*

- Los cuidados básicos de una planta
-

## Sesión 7. Nos despedimos cumpliendo años

---

### Contenidos

- Las unidades de medida tradicionales
- Medidas de peso en la cocina (*gramos, mililitros, cucharada, pizca...*)
- La pirámide alimenticia

### Comunicación

- Vocabulario propio de los contenidos
- Uso del impersonal (*se baten los huevos, se deja reposar*)

### Cognición

- Identificar
- Poner ejemplos
- Escribir (la lista de la compra)
- Crear (una receta con dibujos explicativos)

### Cultura

- La importancia de mantener una alimentación saludable
- 

## 4. Resultados

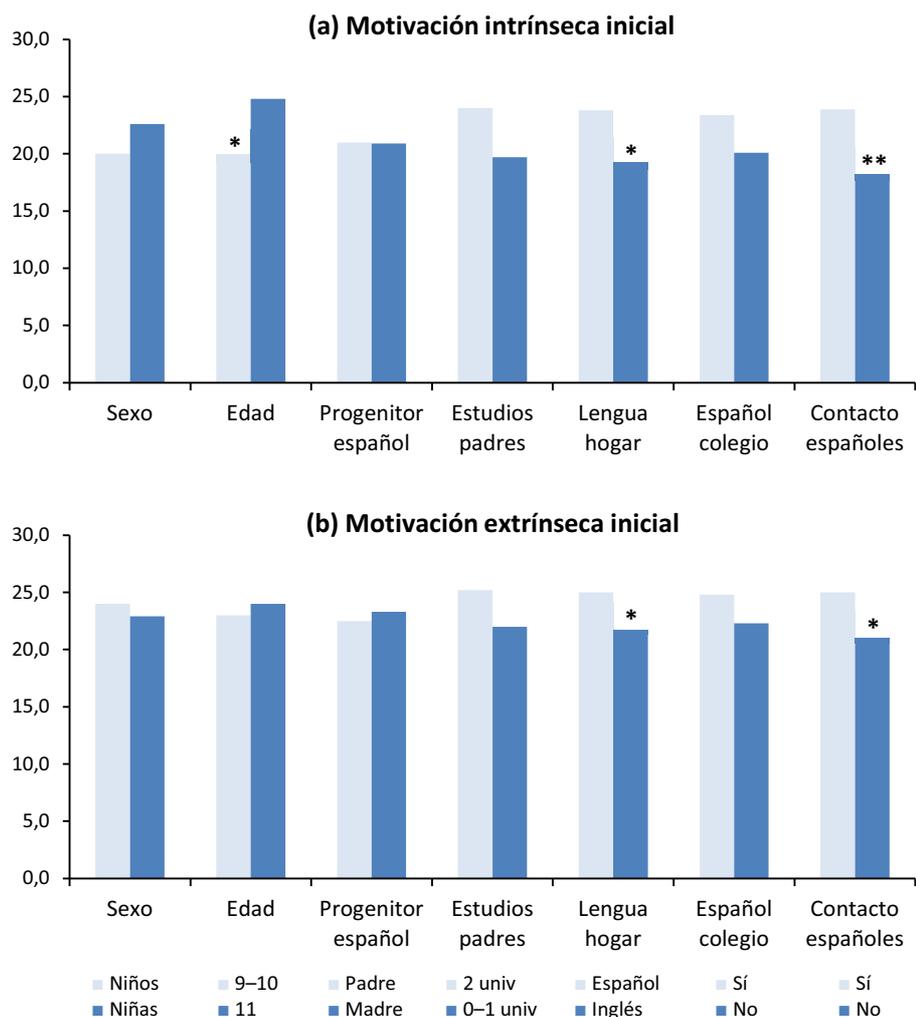
### 4.1. Situación de partida

La motivación extrínseca inicial media del grupo de alumnos (23,3 puntos sobre 30 posibles) superó a la intrínseca (21,5 puntos); la diferencia, sin embargo, fue solo moderada (1,8 puntos, equivalente al 8,4 %) y carente de significación estadística.

A continuación se desglosan los resultados globales con arreglo a los factores o variables que podrían haber contribuido a las diferencias de motivación intrínseca y extrínseca en el grupo de alumnos:

- Factores personales: sexo y edad de los alumnos.
- Factores familiares: sexo del progenitor español y nivel de estudios de los padres.
- Factores contextuales (exposición a la LE):
  - Internos: lengua principal de comunicación en el hogar.
  - Externos: presencia del español en el colegio y contacto con otros españoles.

La Figura 1 muestra los resultados de los distintos factores según el tipo de motivación. Se han señalado con un asterisco las diferencias significativas y con dos asteriscos las muy significativas.



**Figura 1.** Puntuaciones medias iniciales de motivación intrínseca (a) y extrínseca (b) del grupo de sujetos en relación con los distintos factores. \* Diferencias significativas. \*\* Diferencia muy significativa.

#### 4.1.1. Motivación inicial y factores personales

Como se desprende de la Figura 1, la motivación intrínseca inicial fue mayor en las niñas que en los niños, mientras que la extrínseca mostró la tendencia opuesta. En cualquier caso, ninguna de las diferencias entre sexos fue sustancial ni significativa.

En cuanto al factor edad, los alumnos mayores (11 años) mostraron mayor motivación extrínseca y, sobre todo, intrínseca, que los menores (9 o 10 años).<sup>5</sup> La diferencia entre los dos grupos de edad solo resultó ser significativa para la componente intrínseca.

<sup>5</sup> Aunque en el estudio participaron alumnos de tres edades diferentes, solo dos tenían nueve años. Para evitar analizar una submuestra tan reducida y la necesidad de utilizar técnicas estadísticas más complejas a fin de comparar las medias de más de dos grupos, se decidió incluir a esos alumnos en el siguiente de edad para estudiarlos conjuntamente. Este criterio se aplicó también al factor «nivel de estudios de los padres».

#### *4.1.2. Motivación inicial y factores familiares*

El hecho de que el progenitor español fuese el padre o la madre apenas influyó en el grado de motivación de los alumnos (Figura 1). Además de ser muy pequeñas, las diferencias carecieron de significación estadística.

Por el contrario, que ambos progenitores tuviesen estudios de nivel universitario dio lugar a una mayor motivación de ambos tipos en sus hijos, aunque las diferencias con los alumnos que tenían solo uno o ningún progenitor titulado no fueron significativas.

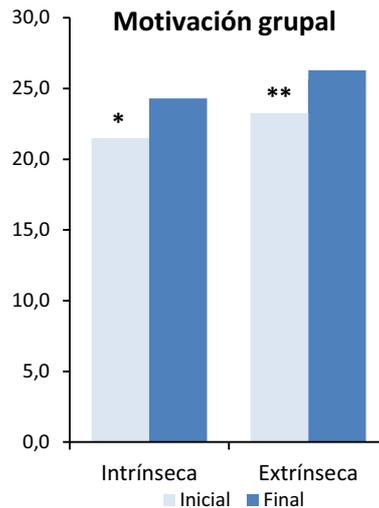
#### *4.1.3. Motivación inicial y factores contextuales*

Como puede deducirse de la Figura 1, que la lengua principal de comunicación en el hogar fuese el español influyó favorable y significativamente en la motivación tanto intrínseca como extrínseca de los alumnos.

Como también se desprende de la figura, el hecho de que algunos alumnos tuviesen clases de español en el colegio influyó positiva, pero no significativamente, en ambos tipos de motivación. Sí que fueron significativas, y bastante holgadas, las diferencias en motivación tanto intrínseca como extrínseca entre aquellos alumnos que mantenían contacto con otros españoles fuera del hogar y los que no.

## **4.2. Situación de llegada. Impacto de la intervención AICLE**

Los resultados globales de los cuestionarios inicial y final (Figura 2) apuntan a que la intervención docente tuvo un impacto favorable en ambas componentes de la motivación, que aumentaron aproximadamente un 13 %. La diferencia entre la situación de partida (pre-AICLE) y la de llegada (post-AICLE) fue significativa para la componente intrínseca y muy significativa para la extrínseca.



**Figura 2.** Puntuaciones grupales medias de ambos tipos de motivación antes (situación de partida) y después (situación de llegada) de la intervención AICLE. \* Diferencia significativa. \*\* Diferencia muy significativa.

#### 4.2.1. Motivación final y factores personales

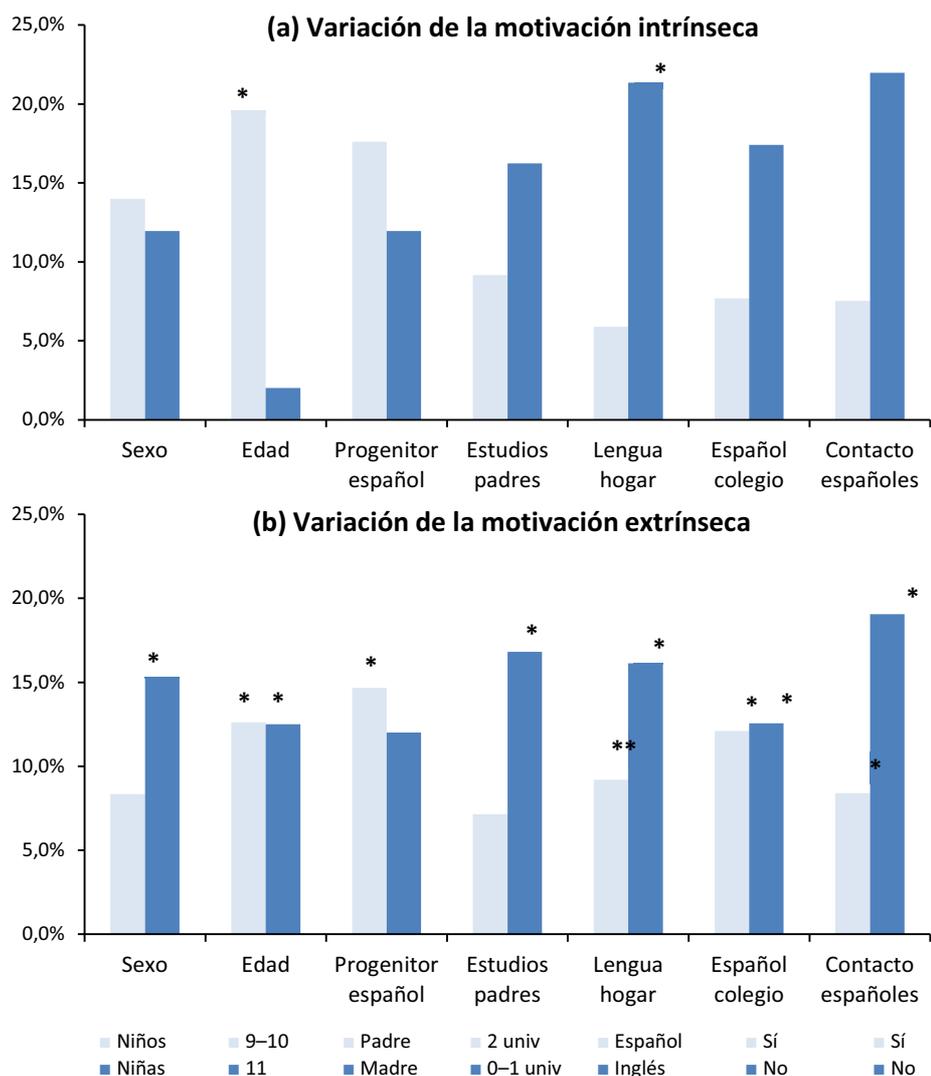
Como puede deducirse de la Figura 3, el sexo de los alumnos apenas influyó en la magnitud del cambio en la motivación intrínseca entre las situaciones pre y post-AICLE, pero sí en la variación de la motivación extrínseca en las niñas, variación que fue bastante mayor y significativa.

El factor edad afectó sensiblemente al grado de cambio en la motivación intrínseca de los alumnos menores, pero no al de los mayores; para los primeros, la diferencia entre la situación de partida y la de llegada fue significativa. La variación de la motivación extrínseca, sin embargo, fue más pareja en los dos grupos de edades y significativa tanto en los menores como en los mayores.

#### 4.2.2. Motivación final y factores familiares

Que el progenitor español fuese el padre o la madre influyó más en la variación de la motivación intrínseca que en la de la extrínseca. No obstante, la variación solo fue significativa para la motivación extrínseca y, dentro de ella, exclusivamente para los hijos de padre español.

En cuanto al nivel de estudios de los progenitores, los sujetos que solo tenían uno o ningún progenitor con estudios universitarios experimentaron un cambio mayor en ambos tipos de motivación que los hijos de padre y madre titulados universitarios. Sin embargo, las diferencias con la situación de partida solo fueron significativas para la motivación extrínseca de los primeros.



**Figura 3.** Variación porcentual de la motivación intrínseca (a) y extrínseca (b) entre la situación de partida (pre-AICLE) y la de llegada (post-AICLE) en relación con los distintos factores. \* Diferencias significativas. \*\* Diferencia muy significativa.

#### 4.2.3. Motivación final y factores contextuales

La lengua hablada en el hogar influyó muy marcadamente en la magnitud del cambio en la motivación intrínseca de los alumnos que utilizaban preferentemente el inglés en casa, para los que la diferencia entre la situación pre y post-AICLE fue significativa. La misma tendencia mostró el cambio en la motivación extrínseca, pero la variación con respecto a la situación de partida fue significativa independientemente de la lengua dominante en el hogar.

Por otra parte, los alumnos que estudiaban español en el colegio experimentaron un cambio menos marcado en la motivación intrínseca que el resto y uno parecido en la extrínseca. Las diferencias entre la situación anterior y posterior a la intervención docente solo fueron significativas para la componente extrínseca.

Por último, relacionarse con otros españoles fuera del hogar influyó poderosamente en la magnitud del cambio de motivación tanto intrínseca como extrínseca. El cambio fue sensiblemente más acentuado en los alumnos que no mantenían contactos pero solo resultó significativo para la componente extrínseca.

## **5. Discusión**

### **5.1. Situación de partida**

La motivación extrínseca del grupo antes de la intervención docente superó ligeramente a la intrínseca, probablemente porque hasta ese momento los sujetos habían utilizado el español movidos por influencias externas (sobre todo, por sus padres). En efecto, el elemento de motivación extrínseca «Me gusta que mis padres me feliciten cuando me esfuerzo por hablar español» fue el que obtuvo la mayor puntuación posible en el cuestionario inicial, lo que deja entrever la importancia para los alumnos del premio y de la aprobación de sus padres.

#### *5.1.1. Influencia de los factores personales y familiares*

El hecho de que la motivación general de las niñas fuese mayor que la de los niños (Figura 1) parece estar en sintonía con los resultados de diversos estudios (*e.g.*, Spolsky, 1989; Dörnyei y Clement, 2001; Williams et al., 2002; Henry, 2009) en base a los cuales se sabe que las mujeres están normalmente más motivadas que los varones para aprender una LE. En cualquier caso, las diferencias en motivación intrínseca y extrínseca entre sexos fueron solo moderadas, posiblemente porque la influencia de este factor va ligada a la edad de los discentes (Henry, 2009; Williams et al., 2002) y los nuestros eran demasiado jóvenes como para que existiera una brecha apreciable entre niños y niñas. Por otra parte, según San Isidro (2010:62), la variable sexo del discente no influye por sí sola, sino en combinación con una serie de factores personales y culturales, en el aprendizaje de otra lengua.

Que el factor edad no influyera apenas en la motivación extrínseca pero sí en la intrínseca (Figura 1) puede achacarse tal vez a la muy corta diferencia entre el subgrupo de menores (9 o 10 años) y el de mayores (11 años), suficiente quizá para crear distancias en los elementos que conformaban la segunda pero no en los de la primera. Autores como Chambers (1999) han observado que la motivación hacia el aprendizaje de lenguas suele disminuir a medida que crecemos y avanzamos en nuestra etapa escolar debido probablemente a los cambios metodológicos entre la Educación Primaria y la Secundaria, y a la sustitución gradual de la identidad familiar por otra más personal y parecida a la del grupo de iguales del discente

(Heras y Lasagabaster, 2015). En nuestro caso, fueron los alumnos mayores los que mostraron una motivación general superior, aunque las diferencias con los menores no fueron sustanciales.

En cuanto a los factores familiares, la hipótesis inicial era que las madres españolas tendrían mayor influencia en la motivación de sus hijos que los padres pues por algo se conoce como «lengua materna» a aquella que adquirimos durante la infancia. Sin embargo, el sexo del progenitor español tuvo muy poca influencia en la motivación de nuestros sujetos (Figura 1), posiblemente porque, con la gradual incorporación de la mujer al mercado laboral, la tarea de educar a los hijos se ha ido repartiendo, al menos sobre el papel, de manera más equitativa entre ambos cónyuges. Además, si tenemos en cuenta que el español no es lengua oficial en el Reino Unido, cabe esperar que las madres de nuestros alumnos hayan tenido que «competir» más con los padres angloparlantes para dejar su impronta lingüística en la prole.

Sí que influyó en la motivación de los sujetos el nivel de estudios de los padres (Figura 1). Autores como Desforges y Abouchar (2003; en Doiz et al., 2014) han constatado que los padres con un nivel de estudios alto se implican más en la educación de sus hijos y que estos obtienen mejores resultados académicos. Por consiguiente, si los progenitores hacen ver a sus hijos la importancia de conocer otras lenguas, estos no solo estarán más dispuestos a satisfacer la voluntad familiar de estudiarlas, sino que también serán más conscientes de la utilidad práctica de hacerlo. Probablemente por esta razón, los alumnos cuyos progenitores eran ambos titulados universitarios mostraron mayor motivación (no solo extrínseca como cabía esperar, sino también intrínseca).

### *5.1.2. Influencia de los factores contextuales*

Como era previsible, los alumnos que estaban expuestos al español y lo utilizaban con frecuencia tanto en casa como fuera de ella estaban también más motivados (Figura 1), lo que sugiere que, cuanto mayor es la exposición a una LE, más positivas son las actitudes hacia ella y su aprendizaje. Por otra parte, las tan solo moderadas diferencias en motivación entre los alumnos que estudiaban ELE en el colegio y los que no pueden deberse a que los primeros llevaban recibiendo esas clases relativamente poco tiempo<sup>6</sup> y a que, como se explica más adelante, no las encontrasen atrayentes.

Murtagh (2007) comparó la competencia lingüística y motivación al aprendizaje del irlandés en alumnos angloparlantes y observó que los que estaban expuestos y utilizaban la

---

<sup>6</sup> Hay que tener en cuenta que, antes de la entrada en vigor de la nueva política educativa escocesa en materia de idiomas en 2014, la adopción de una segunda lengua extranjera por los colegios en niveles inferiores al equivalente a nuestro 5.º de Primaria era voluntaria.

LE en situaciones reales fuera del aula mostraban índices de motivación más altos y tenían mejor competencia lingüística que los que solo la empleaban en clase. Extrapolar estos resultados a nuestro estudio nos permite entender por qué la motivación general y, sobre todo, la intrínseca de los alumnos que ya utilizaban el español con regularidad tanto en el hogar como con otros españoles fuera de él, resultó mayor que la de aquellos que no lo hacían.

## **5.2. Situación de llegada. Impacto de AICLE en la motivación**

Los resultados de los cuestionarios finales ponen de manifiesto nuevamente los beneficios de la metodología AICLE como estrategia dinámica y motivadora para la enseñanza de lenguas extranjeras. En efecto, casi todos los alumnos mostraron mayor motivación tanto intrínseca como extrínseca (o, al menos, mantuvieron sus índices motivacionales) tras la intervención docente.

Si analizamos las puntuaciones de cada bloque, los elementos de motivación intrínseca «Nunca me pongo nervioso cuando hablo español» y «Me gusta hacer actividades en las que se usa el español» experimentaron el mayor cambio entre los cuestionarios iniciales y finales, lo que sugiere que los alumnos disfrutaron con las sesiones de la intervención y que, además, ganaron confianza a la hora de utilizar nuestra lengua.

Sin embargo, la motivación extrínseca grupal continuó siendo algo más alta que la intrínseca a pesar de que muchos autores consideran que esta última influye de manera más positiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Fernández Fontecha y Canga Alonso, 2014:23).

### *5.2.1. Influencia de los factores personales y familiares*

El hecho de que en el cuestionario final las niñas mantuvieran una motivación general mayor (Figura 3) refuerza una vez más la teoría ya mencionada sobre la predisposición de las mujeres hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras. No obstante, nuestros resultados contradicen en parte los de un estudio de Fernández Fontecha y Canga Alonso (2014) con alumnos de 4.º de Primaria en el que observaron una motivación general ligeramente superior en los chicos del grupo AICLE que en las chicas del mismo grupo. La explicación de los autores fue que los alumnos utilizaban esta metodología para estudiar Ciencias Naturales (una materia que se ha considerado tradicionalmente más atrayente para los varones) a pesar de hacerlo en un contexto que los estereotipos han venido ligando a las mujeres como es la enseñanza de lenguas extranjeras.

Casualmente, los sujetos del presente estudio también recibieron contenidos de

Ciencias con AICLE, por lo que, dada la disparidad de conclusiones, quizás sea más razonable achacar las diferencias a las variables personales de cada sujeto en su conjunto más que exclusivamente a su sexo.

Por otra parte, la edad apenas influyó en la variación de la motivación extrínseca pero contribuyó a un mayor cambio en la intrínseca en los sujetos más pequeños (9 o 10 años). Aunque para poder atribuir con certeza la magnitud del cambio a la edad de los sujetos sería necesario un análisis longitudinal, podemos pensar que los menores resultaron más impresionados con la intervención, lo que les animó en mayor medida que a los mayores a usar nuestra lengua e implicarse en las actividades por placer personal.

En cuanto a la influencia de los factores familiares, no es fácil en principio explicar los patrones de variación observados. Un análisis detallado de las gráficas nos revela que aquellos grupos de alumnos que superaron a su opuesto en el cuestionario inicial experimentaron un cambio menos drástico en el final. Así, los resultados parecen haber sido fruto de un efecto «techo», es decir, de la menor probabilidad de aumento de unas puntuaciones de partida ya de por sí altas (de los sujetos con madres españolas por un lado y de aquellos con dos progenitores universitarios por otro).

### *5.2.2. Influencia de los factores contextuales*

Que la motivación extrínseca y, sobre todo, la intrínseca aumentase en mayor medida entre los alumnos que hablaban preferentemente en inglés en el hogar (Figura 3) nos sugiere de nuevo la presencia de un «techo» motivacional para las altas puntuaciones de partida de los que hablaban mayoritariamente español en casa.

En cuanto a los factores contextuales externos, la presencia o ausencia del español en el currículo no influyó prácticamente en el cambio de motivación general, lo que parece indicar que las clases de ELE que recibían los alumnos en el colegio no les resultaban interesantes. En efecto, los cuatro alumnos que estudiaban ELE formalmente lo hacían únicamente en la clase de lengua extranjera y con el método tradicional de enseñanza, método que muchos autores consideran poco motivador puesto que no proporciona muestras de lengua auténticas ni suficientes (Lasagabaster, 2011). Por lo tanto, parece que esta fue la primera vez que los alumnos emplearon una LE para aprender contenido curricular.

Por último, que la existencia de contactos de nuestros sujetos con otros españoles tuviera un efecto parecido al de la lengua dominante en el hogar sugiere que fue la exposición directa y personal a nuestra lengua la que contribuyó fundamentalmente a aumentar la motivación a continuar su aprendizaje tanto en el hogar como fuera de él. En definitiva, la

intervención docente influyó aparentemente más en aquellos sujetos que no estaban tan «acostumbrados» a utilizar el español con asiduidad.

## 6. Conclusiones

En este estudio valoramos los cambios producidos por una intervención docente de siete sesiones basada en la metodología AICLE en la motivación intrínseca y extrínseca para aprender ELE de un grupo de 12 alumnos hijos de parejas formadas por un progenitor español y otro de nacionalidad distinta residentes en Escocia. El estudio es novedoso en cuanto a la combinación de tipología de los sujetos, edad, identidad de la LE, ámbito geográfico y situaciones comparadas (el mismo grupo de alumnos antes y después de la intervención docente en lugar de un grupo AICLE y otro no-AICLE). En esencia, nuestros resultados son concordantes con los de estudios anteriores sobre motivación y AICLE en lo relativo a la influencia de determinados factores que solapan con los analizados aquí.

El aumento sustancial de la motivación intrínseca entre las situaciones pre y post-AICLE en nuestros sujetos apunala las conocidas ventajas de la doble vertiente (curricular y lingüística) de esta metodología y el aprendizaje incidental que facilita: los alumnos centran su atención en la actividad más que en su miedo a cometer errores lingüísticos, al tiempo que mejoran su dominio de la lengua. Su favorable impacto tuvo probablemente mucho que ver con el amplio abanico de materiales y actividades utilizados, recursos que cautivaron la atención de los sujetos y les incitaron a implicarse en las tareas. Programadas con acierto, las actividades AICLE pueden llegar a motivar a los discentes hasta el punto de hacerles querer seguir avanzando en lo aprendido fuera de clase por puro placer personal. Y, si el alumno está interesado en trabajar los contenidos en casa, es muy probable que lo haga en la lengua en que los ha aprendido.

La intervención docente también influyó positivamente en la motivación extrínseca, posiblemente porque con la metodología AICLE se pueden recrear situaciones comunicativas muy variadas y pertinentes para la vida real, lo que no siempre es posible con los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas. Además, las actividades permiten a los alumnos tomar conciencia de la utilidad futura de lo que están aprendiendo y les llevan a mostrar una actitud más positiva hacia el aprendizaje de la LE.

No obstante, la validez de estas conclusiones está sujeta a algunas limitaciones del estudio como el tamaño reducido de la muestra, impuesto por las circunstancias, y la ausencia de significación estadística en las diferencias entre subgrupos de algunos de los factores analizados. En conjunto, estas limitaciones pueden haber llevado a que la muestra no fuese

todo lo representativa que hubiera sido deseable de la población objeto de estudio. Por otra parte, la intensidad y concentración en el tiempo de la experiencia AICLE puede haber dado lugar a un «sobreimpacto» en la motivación de nuestros sujetos (algo así como un «efecto vamos de excursión» que podría disiparse con el tiempo).

En cualquier caso, y con las aludidas reservas en cuanto a fiabilidad y extrapolabilidad de los resultados, AICLE volvió a mostrarse como una herramienta de gran utilidad para la enseñanza de una lengua extranjera, en el presente caso en alumnos vinculados con ella a través de uno de sus progenitores. En efecto, la interacción de los alumnos con otros compañeros y con la docente durante las sesiones sirvió, junto con los contenidos impartidos, la metodología y el contexto de desarrollo, para estimular su interés en profundizar en el aprendizaje del español.

Por tanto, la conclusión práctica más relevante del presente estudio es la constatación de la utilidad de AICLE para ayudar a la pervivencia del español entre los descendientes de nuestros emigrantes, sobre todo en entornos anglófonos, donde la lengua oficial es la más hablada del mundo y está omnipresente en su rutina diaria. Esta dificultad añadida puede llevar a sus padres (o al progenitor español en casos como el de nuestros sujetos) a claudicar en su empeño inicial de preservar su lengua materna y transmitirla a sus hijos. Y es aquí donde pueden entrar en juego nuestras instituciones en el exterior para evitarlo. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte lleva años promoviendo medidas como parte de la llamada Acción Educativa en el Exterior destinadas a favorecer el estudio del español por nuestros emigrantes en el extranjero. Tal es el caso, por ejemplo, de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, los centros de titularidad del Estado Español o las Secciones Españolas. Sin embargo, en el Reino Unido solo tenemos constancia de que se impartan clases con AICLE, y desde hace apenas unos años, en la Sección Española de Liverpool y en la de Cumbria. Más recientemente, la Consejería de Educación del MECD en Escocia ha puesto en marcha un programa de formación y pilotaje AICLE<sup>7</sup> (el primero en el Reino Unido) para un grupo de docentes de Secundaria británicos, algo perentorio a juzgar por las manifestaciones de los sujetos de este estudio que cursaban español en su colegio y que en mayor o menor medida puede achacarse a la falta de preparación del profesorado. En un momento en que el Reino Unido, y en particular Escocia, parecen haber apostado decididamente por el

---

<sup>7</sup> Este programa se inició en 2015 en las ciudades de Stirling y Clackmannanshire en respuesta a las recomendaciones formuladas por los expertos de adoptar la metodología AICLE para cumplir los objetivos de la nueva política escocesa en materia de lenguas extranjeras. Inicialmente se instruyó a profesores de ocho centros de Secundaria en los fundamentos y manejo de la metodología para después poner en marcha en ellos varias aulas de Ciencias Sociales en español. El proyecto, que continúa desarrollándose, ha tenido muy buena acogida y despertado el interés de otros centros escoceses en participar.

plurilingüismo en sus nuevas políticas educativas, un firme apoyo a iniciativas como la de este programa, aún en fase de rodaje, puede contribuir a revitalizar el estudio del español entre los descendientes de nuestros emigrantes antes de que la universalidad del inglés les haga desertar del empeño.

## 7. Bibliografía

Alonso, E., J. Grisaleña y A. Campo (2008): Plurilingual education in secondary schools: analysis of results. *International CLIL Research Journal*, 1 (1): 36–49.

Chambers, G.N. (1999): *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Coyle, D. (2005): *CLIL planning tools for teachers*. Nottingham: University of Nottingham.

Coyle, D. (2008): Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review* (13): 1–18. Disponible en: [blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf](http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf).

Djigunović, J. M. (1993): Effects of gender on some learner-related variables in foreign language learning. *Studia Romanica et Anglica Zagrebiensia*, 38: 169–180.

Doiz, A., D. Lasagabaster y J. M. Sierra (2014): CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42 (2): 209–224.

Dörnyei, Z. (1998): Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31 (3): 117–135.

Dörnyei, Z. y R. Clement (2001): Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. En Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds.) *Motivation and second language acquisition*. Technical Report #23. Honolulu, HI: University of Hawaii. 399–432.

Dörnyei, Z. y K. Csizér (1998): Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2 (3): 203–229.

Fernández Fontecha, A. y A. Canga Alonso (2014): A preliminary study of motivation and gender in CLIL and non-CLIL types of instruction. *International Journal of English Studies*, 14 (1): 21–36.

Gardner, R. C. (1985): *The attitude/motivation test battery: Technical report*. London, ON: University of Western Ontario.

- Henry, A. (2009): Gender differences in compulsory pupils' L2 self-concepts: A longitudinal study. *System*, 37: 177–193.
- Heras, A. y D. Lasagabaster (2015): The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19: 70–88.
- Islam, M., M. Lamb y G. Chambers (2013): The L2 motivational self-system and national interest: A Pakistani perspective. *System*, 41 (2): 231–244.
- Lamb, M. (2004): Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32 (1): 3–19.
- Lasagabaster, D. (2011): English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5 (1): 3–18.
- Lasagabaster, D. y R. López Belouqui (2015): The impact of type of approach (CLIL versus EFL) and methodology (book-based versus project work) on motivation. *Porta Linguarum*, 23: 41–57.
- Lasagabaster, D. y J. M. Sierra (2009): Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1 (2): 4–17.
- Lorenzo, F. (2007): The sociolinguistics of CLIL: Language planning and language change in 21<sup>st</sup> century Europe. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1 (Extra): 27–38.
- Lorenzo, F., S. Casal, P. Moore y T. Afonso (2009): *Bilingüismo y educación. Situación de la Red de Centros bilingües en Andalucía*. Centro de estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia. Junta de Andalucía.
- Marsh, D. (2008): Language awareness and CLIL. En Cenoz, J. y N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about language* (2<sup>a</sup> edn.), vol. 6. New York: Springer Science + Business Media, LLC.
- Murtagh, L. (2007): Out-of-school use of Irish, motivation and proficiency in immersion and subject-only post-Primary programmes. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 10 (4): 428–453.
- Ryan, R. y E. Deci (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1): 54–67.

San Isidro, X. (2010): An insight into Galician CLIL: provision and results. En Lasagabaster, D. e Y. Ruiz de Zarobe (eds.): *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars.

San Isidro, X (2015): CLIL en español en Stirling y Clackmannanshire. *TECLA. Revista de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda*, 3: 26–27.

Seikkula-Leino, J. (2007): CLIL learning: achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21 (4): 328–341.

Spolsky, B. (1989): *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Taguchi, T., M. Magid y M. Papi (2009): The L2 motivational self-system amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: a comparative study. En Dörnyei, Z. y E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Buffalo, NY: Multilingual Matters. 66–97.

Williams, M., R. Burden y U. Lanvers (2002): ‘French is the Language of Love and Stuff’: Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28 (4): 503–528.



## **Publicidad y fraseología: cuando un eslogan vale más que mil palabras**

**Gianluca Pontrandolfo**  
**Universidad de Trieste (Italia)**  
[gpontrandolfo@units.it](mailto:gpontrandolfo@units.it)

*GIANLUCA PONTRANDOLFO es doctor en Ciencias de la Interpretación y Traducción, profesor contratado de Traducción español-italiano en el Departamento IUSLIT de la Universidad de Trieste y profesor de ELE en secundarias. Su actividad de investigación se centra en los aspectos terminológicos y fraseológicos del lenguaje jurídico y judicial (Fraseología y lenguaje judicial. Las sentencias penales desde una perspectiva contrastiva, 2016), en el análisis textual de los géneros discursivos especializados aplicado a la traducción, en la lingüística de corpus y en la didáctica de la traducción especializada. Es miembro del CERLIS de la Universidad de Bérnago.*

### **Resumen (español)**

El artículo presente algunas actividades didácticas centradas en la creatividad fraseológica en el lenguaje de la publicidad española. A través de un análisis de material publicitario auténtico que se ha sometido a manipulación lingüística, esta unidad didáctica ofrece propuestas interesantes sobre cómo potenciar el aprendizaje de la fraseología a través de un enfoque heurístico y comunicativo.

### **Abstract (English)**

This paper presents some learning activities that focus on phraseological creativity in the language of Spanish advertisement. By means of an analysis of authentic advertising materials which have gone through a process of linguistic manipulation, the unit offers interesting insights on how to boost the learning of phraseology by means of a heuristic and communicative approach.

### **Palabras clave (se seleccionarán del documento “Lista de palabras clave”)**

fraseología, publicidad, actividades didácticas, competencia comunicativa

### **Keywords (se seleccionarán del documento “Lista de palabras clave”)**

phraseology, advertising, learning activities, communicative competence

## Artículo

Como bien lo saben los políticos y los locutores, las palabras tienen el poder para seducir, inducir, persuadir, excitar y motivar. Es por esto que se usan los eslóganes para enfatizar una marca. No es lo mismo decir simplemente "Plumas Bic" a "Bic no sabe fallar".

Emilio Betech Rophie<sup>1</sup>

### 1. A modo de introducción: el marco teórico

El presente trabajo representa una propuesta didáctica de lengua española elaborada para un instituto de enseñanza secundaria italiano<sup>2</sup>, que nace de la necesidad de reconocer que la competencia gramatical –o sea, la capacidad de producir enunciados correctos desde el punto de vista formal– no es una condición suficiente para hablar bien un idioma. El hablante tiene que saber utilizar la lengua en la manera más adecuada al evento comunicativo en el que participa, lo que supone la capacidad de reconocer el contexto situacional y adaptar el registro. Se trata de la competencia comunicativa, que desempeña un papel clave ya que se refiere a la capacidad de “usar un repertorio de actos lingüísticos, participar en eventos lingüísticos y entender cómo los demás participantes en la conversación evalúan dichos actos” (Hymes 1972: 277-278). Dicha capacidad está estrechamente relacionada con las actitudes, los valores y las motivaciones relativos al idioma, sus características, sus usos, y de esta manera se funde con la competencia que los hablantes tienen cuando integran el idioma a los demás códigos.

En efecto, el desarrollo de la competencia léxica y comunicativa del aprendiente de una lengua no termina con la adquisición de un conjunto de vocablos sino que requiere la asimilación de unidades fijadas por la tradición y que desempeñan funciones sociales, culturales y discursivas fundamentales.

De hecho, uno de los problemas principales al que se enfrentan todos los alumnos de *Español como Lengua Extranjera* (ELE) es la idiomática (la dificultad de reconstruir el significado a partir de los conocimientos lingüísticos “convencionales”) y el reconocimiento del marco de interacción (utilizar las unidades fraseológicas –de aquí en adelante UF– en contextos y registros adecuados)<sup>3</sup>.

Desde el punto de vista metodológico, la unidad didáctica (UD) propuesta –que no tiene pretensión alguna de ser exhaustiva– sienta sus bases en el enfoque glotodidáctico comunicativo (Balboni 2012: 23-28) como marco teórico privilegiado para el análisis y desarrollo de la competencia comunicativa o sociolingüística preconizada por Dell Hymes (1972). La perspectiva adoptada es “intercultural”<sup>4</sup> y hace hincapié en uno de los elementos que puede contribuir al desarrollo de las dimensiones de la competencia comunicativa: la fraseología, es decir, el repertorio de las expresiones idiomáticas típicas de una lengua y de una cultura (Corpas Pastor 1996).

---

<sup>1</sup> <http://www.soyentrepreneur.com/7615-palabras-que-venden.html> (consultado en julio de 2017).

<sup>2</sup> El artículo amplía e integra los contenidos de una unidad didáctica ideada en ocasión de la asignatura de “Didáctica de la lengua, civilización y literatura española” en el marco del *Tirocinio Formativo Attivo* (TFA 2014-2015, Università degli Studi di Udine), curso de especialización ministerial para obtener la habilitación para la enseñanza del español en instituto de enseñanza secundaria en Italia.

<sup>3</sup> “El conocimiento fraseológico implica la habilidad para seleccionar una UF que se adecue a una situación lingüística. Un uso inadecuado de una UF, como así también la ausencia de ella pueden valorar el discurso del aprendiente como inadecuado, esto se puede constituir en un fallo pragmático ya que al no ajustarse al contexto social puede romper las normas de cortesía y a su vez crear malentendidos” (Bocca, Vasconcelo y Compagnoni, 2009).

<sup>4</sup> Para investigaciones de corte intercultural, véanse, entre otros: Byram 2005: 24 y ss.; Ciliberti 2012: 115-134.

Poco explorada en la didáctica de ELE en los institutos italianos –como demuestran los libros de texto adoptados en dichos institutos, la mayoría de los cuales ni menciona el tema– la fraseología representa un anillo de conjunción fundamental entre los objetivos lingüístico-comunicativos de una parte y los objetivos educativos relacionados con la competencia intercultural de otra parte, ya que favorece esa capacidad de “descentrarse” de la cultura individual, que es la clave de bóveda de cada itinerario didáctico moderno basado en el reconocimiento de la diversidad y valorización de la pluralidad étnica.

El tema de la UD que se propone en el presente artículo es precisamente la creatividad lingüística en los eslóganes publicitarios enfocada desde la perspectiva fraseológica.

La implementación de la publicidad en el aula es uno de los recursos más empleados en la didáctica del ELE. Desde la vertiente del profesorado, la publicidad suele ser un recurso habitual tanto en niveles intermedios como avanzados. Desde la vertiente de los alumnos, la publicidad es percibida más como un regalo que como un elemento pedagógico *per se*, de ahí su alta carga motivadora (Bohórquez Rodríguez 2013: 81).

En particular, los recursos explotados son dos: por un lado, la denominada *desautomatización fraseológica* (Mena Martínez 2003), o sea, la manipulación creativa de una unidad fraseológica con el objetivo de conseguir determinados efectos discursivos; por el otro, la *dilogía*, o sea, el juego entre el sentido literal de un modismo y su uso idiomático (véase, Pinilla Gómez 1996; Urbina Fonturbel, 2008). Se trata, en definitiva, de romper o alterar una estructura fija para producir determinadas consecuencias inferenciales. Un ejemplo es la paremia archiconocida “Dime con quién andas y te diré quién eres” que suele ser objeto de varias manipulaciones (“Dime cómo comes y sabrás cómo entrenas”, entre otras) (Mena Martínez 2003).

El microtexto publicitario desempeña, por lo tanto, una función de músculo catalizador en la dinamización de la clase y no se concibe como agente principal o como eje temático autónomo. Representa, más bien, un pretexto o apoyo puntual de otra temática lingüística, en este caso, la fraseología.

Desde un punto de vista metodológico, la necesidad y utilidad de la propuesta didáctica estriba en distintas razones:

1) la práctica inexistencia de referencias a las expresiones fraseológicas en la mayoría de libros de texto de ELE (véase Velázquez Puerto, 2016) a pesar del papel fundamental en el aprendizaje de un idioma (Alessandro, 2015; Núñez Román, 2015; Szyndler, 2015)<sup>5</sup>;

2) se trata de un tema transversal que puede enfocarse de manera interdisciplinar;

3) las redes fraseológicas suelen constituir una motivación y facilitación del aprendizaje léxico;

4) el tema permite incorporar fácilmente las cuatro destrezas (comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral);

5) la publicidad ofrece a los alumnos un contexto real y variado que les permite moverse en un terreno conocido, debido a su constante exposición a la publicidad en su propio idioma;

6) el hecho de contar con imágenes y vídeos refuerza el juego semántico y posibilita que el estudiante acceda al significado del modismo de manera distinta a la habitual, lo que se revela fundamental también para los alumnos con necesidades educativas específicas (Daloisio, 2014);

7) la enseñanza de las expresiones idiomáticas contribuye a despertar interés en las culturas ajenas y desarrolla la capacidad del alumnado de observar las diferencias socioculturales (Balboni 2012: 148).

---

<sup>5</sup> “O domínio da fraseologia é o mais alto nível de domínio de qualquer língua” (Ferro Ruibal, 1996: 104).

El aspecto innovador de la propuesta reside en el proceso de enseñanza-aprendizaje “al revés” o invertido: se empieza por el producto final, o sea, por microtextos reales (anuncios y eslóganes publicitarios) en los que las unidades fraseológicas (UUFF) aparecen en su forma “manipulada” por la publicidad para llegar, paulatinamente y mediante un proceso de descubrimiento autónomo y consciente, a las UUFF “canónicas” y de ahí vuelta atrás al texto manipulado. De esta manera, se desarrolla la motivación de los aprendientes que participan en la actividad como si fuera una caza del tesoro, desarrollando destrezas para hallar la “solución al enigma”.

La UD se compone de distintas actividades encaminadas a potenciar las cuatro destrezas del alumnado (comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral) empleando herramientas glotodidácticas tecnológicas (Caon y Serraggiotto 2012) y valorizando el aprendizaje cooperativo como músculo motivante del conjunto de actividades (véase § 2).

## 2. Presentación de la UD

Desde un punto de vista teórico y metodológico, la UD se ubica en la parte final de un itinerario didáctico dedicado a la fraseología en el marco de una programación vertical y por competencias estructurada para un Bachillerato (*Liceo Linguistico*).

El recorrido saca partido del concepto de aproximación gradual al aprendizaje de los idiomas<sup>6</sup> (véase, entre otros, Widdowson 1978) y se propone planificar la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas (UUFF) desde el primer curso hasta el último, siguiendo unas pautas que proporcionen a los aprendientes las herramientas léxicas, pragmáticas y metodológicas para identificar, interpretar/retener y reproducir adecuadamente las UUFF.

En particular, en el primer bienio (1º y 2º cursos), los alumnos trabajan UUFF (sobre todo locuciones y enunciados fraseológicos) relacionadas con estructuras gramaticales y léxicas simultáneamente al estudio de temas clásicos, sacando provecho de los núcleos de las UUFF como los colores (“estar negro”, “ser un viejo verde”, “bandera blanca”), los números (“ser un cero a la izquierda”, “estar en el quinto pino”, “más chulo que un ocho”), las partes del cuerpo (“tener entre ceja y ceja”, “a pedir de boca”, “al pie del cañón”)<sup>7</sup>, los animales (“ser más lento que una tortuga”, “dormir como un lirón”), los gentilicios (“hacer el sueco”, “engañar como a un chino”, “despedirse a la francesa”), las ciudades (“De Madrid al cielo”, “salir de Málaga y meterse en Malagón”), etc.

En el segundo bienio (3º y 4º cursos), los aprendientes se centran más en las colocaciones a partir de la lectura de textos periodísticos sobre temas específicos (p. ej. sobre el tema de la “crisis” –véase, Mendoza Puertas 2011– o sobre el lenguaje juvenil, entre otros temas). Durante estos dos años empiezan también a emplear las Tecnologías de la información y comunicación (TICs) para buscar definiciones y contextos de uso de UUFF (diccionarios, bancos de datos, páginas web especializadas, corpus, etc.).

En el último curso (5º) el alumnado trabaja las UUFF en textos multimodales (publicidad, películas, series de televisión, etc.) y literarios (según el tema y los autores que se trabajen).

El carácter transversal de la actividad y el carácter prácticamente universal de la fraseología permite la realización de un trabajo concertado con las demás asignaturas (p. ej., italiano y los demás idiomas: inglés, francés, alemán, etc.), cuya finalidad podría ser la comparación entre las costumbres lingüísticas y retóricas de los distintos países (p.

---

<sup>6</sup> Se comparte la postura de Fernández Prieto (2005: 353): el estudio de las UUFF debería empezar a introducirse desde niveles iniciales.

<sup>7</sup> Para profundizar el tema de los somatismos, véase Saracho Arnáiz (2015).

ej., Italia vs. España, España vs. Reino Unido, etc.). De esta manera, los aprendientes se dan cuenta de que pueblos diferentes utilizan de manera diferente los recursos lingüísticos y no siempre ironizan de la misma manera. Efectivamente, trabajar con fraseología permite no solamente ampliar el caudal léxico del alumnado, sino también favorecer la curiosidad hacia la historia de la lengua o el carácter figurado y metafórico de muchas expresiones.

La fraseodidáctica permite, como bien señala Núñez Román (2015: 163), desarrollar la conciencia cultural, social y cívica del alumnado (de ahí el carácter transversal de la UD) mediante la explicación del origen de muchas expresiones basadas en hechos históricos o tradiciones culturales. Se trata, al fin y al cabo, de un enfoque hacia la lengua que, en la mayoría de los casos, prescinde de la lengua extranjera objeto de estudio (en este caso, español), ya que se puede aplicar *–mutatis mutandis–* a la lengua nativa del alumnado y a las demás lenguas extranjeras.

Desde el punto de vista metodológico, la actividad saca partido del enfoque comunicativo y heurístico. Las actividades desarrolladas se adaptan tanto a estilos de aprendizaje visuales como verbales.

En efecto, la actividad se ha estructurado tomando como grupo-clase un quinto curso con un nivel B2/C1. El grupo-clase lleva 7 años estudiando español (3 años en el primer ciclo de secundarias y 4 en el segundo). Durante la fase de planteamiento teórico de la actividad, se ha previsto la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, con una certificación de trastornos específicos del aprendizaje (TEA/DSA) (Daloiso 2014). La tipología de actividades de la UD, basada en material multimodal (imágenes, vídeos, audios, etc.) y en el trabajo en pareja o en grupo no requiere la adopción de un plan de actividad personalizado.

Desde el punto de vista de las dinámicas de aprendizaje, se ha considerado una situación que se suele encontrar con cierta frecuencia en los institutos: si bien el grupo muestra interés en la disciplina y trabaja constantemente en las tareas asignadas, uno de sus elementos débiles es la falta de colaboración y la tendencia a trabajar de manera individual. Los alumnos no están acostumbrados a trabajar en grupo y se revelan poco creativos en términos de estímulos a la hora de poner en práctica las actividades. La presente UD contribuye a desarrollar y mejorar estos puntos débiles.

Por lo que se refiere al tiempo y periodo de realización de la actividad, la UD ha sido concebida para 3 clases de 60 minutos en la segunda mitad del primer cuatrimestre.

En la primera clase, se deja que los alumnos se enfrenten solos al tema (*exposición*); en la segunda se proporcionan las herramientas metodológicas para enfrentarse al tema objeto de la UD (*análisis*) y en la última clase se deja que los alumnos experimenten sus aprendizajes (*creación*).

Un laboratorio o aula con ordenadores portátiles, proyector y conexión a Internet (un ordenador cada alumno) es suficiente para que se puedan visualizar correctamente los vídeos, anuncios publicitarios (imágenes + texto + eslogan), diccionarios en línea y en papel, motor de búsqueda (p. ej. Google), banco de datos [detalles en el Anexo, sección C] previstos por la actividad.

En cuanto a los objetivos, hay que distinguir entre objetivos formativos transversales, generales y específicos de aprendizaje.

### **Objetivos formativos (transversales)**

- Potenciar el trabajo colaborativo mediante tareas en pareja y en grupo como herramienta útil para la adquisición de conocimientos

- Proporcionar al alumnado herramientas metodológicas para entender e interpretar los mensajes de los medios de comunicación [objetivo actitudinal: saber-ser]
- Estimular la curiosidad y la creatividad mediante un enfoque heurístico encaminado a “encontrar (y luego crear) el error/manipulación” (“caza de tesoro”)
- Mejorar el uso de los diccionarios y de las herramientas en línea: buscar para encontrar [objetivo procedimental: saber-hacer]
- Potenciar la capacidad de leer entre líneas y aprender a reconocer y utilizar la creatividad como medios retóricos para expresar ideas persuasivas
- Motivar al alumnado para que se convierta en el verdadero protagonista de su aprendizaje.

### **Objetivos generales**

- Interpretar adecuadamente el contenido explícito e implícito de mensajes publicitarios
- Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico la publicidad para obtener, interpretar y valorar información de tipo diferente
- Comprender discursos orales y escritos en los distintos contextos de la actividad social y cultural.
- Entender un texto multimodal y sus mecanismos de persuasión
- Emplear unidades fraseológicas de manera adecuada (palabras justas en el momento justo)

### **Objetivos específicos de aprendizaje**

#### **Funcionales**

- Distinguir entre el significado literal e idiomático de una UF
- Formular hipótesis acerca de la manipulación de una UF
- Reconocer la importancia del contexto y del registro (formal, informal, coloquial, etc.) en el marco de un proceso de desarrollo gradual de la competencia fraseológica
- Utilizar el lenguaje con más efectividad a la hora de comunicar ideas y lanzar mensajes

#### **Lingüísticos**

- Refuerzo de las principales tipologías de UUFF (MCER 2002: 129-130)
- Refuerzo de los rasgos lingüísticos del texto publicitario a nivel gráfico, fónico (aliteración, anáfora, epanadiplosis, paronomasia, onomatopeya, rima), morfosintáctico (derivación y composición, elipsis, paralelismos, reduplicación, sinestesia, etc.), léxico-semántico (antífrasis, antítesis, caligrama, derivación o parequesis, elipsis, eufemismo, erotema, hipérbaton, hipérbole, humorismo, metáfora, metonimia, onomatopeya, oxímoron, prosopopeya, sarcasmo, sentencia, silepsis, símil, sinécdoque)

#### **Gramaticales**

- Refuerzo del imperativo
- Refuerzo del estilo indirecto

#### **Léxicos**

- Aprender nuevos modismos y aumentar el bagaje léxico de los aprendientes
- Refuerzo del léxico específico del tema (publicidad)

#### **Culturales**

- Reflexionar sobre el papel de los medios de comunicación (en particular, publicidad) en la sociedad actual
- Descubrir el origen de algunos modismos estrechamente relacionados con la cultura del país (MCER 2002: 129)
- Comparar las prácticas discursivas publicitarias españolas e italianas

La UD realizada es coherente y pertinente con las rúbricas de competencia establecidas a nivel nacional<sup>8</sup>. En efecto, con respecto a las competencias de los lenguajes (segundos idiomas) y para el 5º curso, se hace hincapié en la habilidad de interpretar textos de distinta naturaleza, en la necesidad de consultar diccionarios especializados y de aprender repertorios de expresiones típicas de determinados sectores. Según el Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (EQF), en el último curso (5º) los aprendientes saben desarrollar estrategias de lectura y de búsqueda de información implícita.

Por lo que atañe a los contenidos específicos de la actividad, como ya se ha mencionado en §1, el tema de la UD es la creatividad fraseológica en la publicidad. El recurso explotado es la denominada *desautomatización fraseológica*, o sea, la manipulación (creativa) de una UF con el objetivo de conseguir determinados efectos discursivos (retóricos y pragmáticos), junto a la dilogía.

Mediante el análisis de eslóganes publicitarios auténticos se intenta estimular la capacidad creativa del alumnado y fijar el uso (contextualizado) de algunos modismos en uso en la lengua española.

Los conocimientos previos que tienen que poseer los alumnos serían los siguientes:

- Nivel precedente del MCER (B1 y B2 respectivamente)
- Con respecto al tema de la UD, los alumnos ya han trabajado sobre el lenguaje de la publicidad (en el 4º curso), conocen la estructura de un anuncio publicitario y los mecanismos y valores básicos que rigen el discurso publicitario (productos, eslóganes, imágenes, colores, vídeos, etc.)
- Desde el punto de vista gramatical y sintáctico, conocen los modos y tiempos verbales empleados generalmente en este género discursivo (imperativo, estilo indirecto, etc.) y conocen las tres tipologías de unidades fraseológicas: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos (véase, entre otras, la clasificación de Corpas Pastor 1996: 270-271)
- Desde el punto de vista metodológico, los alumnos están acostumbrados a trabajar con diccionarios y saben hacer búsquedas en Google (y los operadores booleanos AND, NOT, OR y caracteres comodín \*) y consultar corpus de lengua general, como el CREA/CORPES XXI (Cruz Piñol 2012)

En cuanto a las destrezas objeto de refuerzo, las actividades promueven la práctica integrada de las cuatro destrezas (comprensión escrita, oral, producción escrita y oral). Además, las tres actividades objeto de la UD tienen el objetivo de desarrollar la capacidad crítica del alumnado a la hora de leer críticamente un texto argumentativo, requisito fundamental para la selectividad (*Esame di stato*).

Por lo que se refiere a la forma social de trabajo, las actividades prevén trabajos en plenaria, en parejas y en grupo.

La evaluación de la UD se realiza *in itinere* y al final mediante la valoración de los resultados de la tarea final (véase baremo de evaluación en la sección G del Anexo).

---

<sup>8</sup> Véase [http://www.liceonereto.it/Documentazione/Rubriche\\_Competenza.pdf](http://www.liceonereto.it/Documentazione/Rubriche_Competenza.pdf) (véanse las páginas 22-26)

La evaluación es de tipo sumativo y se concibe de forma integradora, referida al proceso de enseñanza-aprendizaje sin que éste se interrumpa. Las actividades reflejarán lo adquirido y realizado por cada alumno, no sus deficiencias y favorecerán, de este modo, situaciones de éxito. Los errores deben considerarse un material útil que orienta sobre las causas que los provocaron.

Mediante el método de evaluación se pretende obtener información sobre los progresos de los alumnos y las dificultades específicas en un momento determinado de su aprendizaje, así como de las etapas que le quedan por recorrer y la utilidad o no del método. También es, por tanto, una prueba del algodón para comprobar el grado de acierto a la hora de diseñar la unidad didáctica y permitirá realizar los reajustes que se estimen necesarios.

- Participación en clase y la interacción/cooperación entre los componentes de los grupos y entre grupos y grupos [20%]
- Trabajo individual: producción escrita [20%]
- Trabajo en pareja: producción oral [20%]
- Tarea final (trabajo en grupo): producción escrita y oral [40%]

### 3. Plan de actividades

A continuación se presenta, de manera sintética, el plan de actividades ideado para la realización de la UD. Se trata de una propuesta, que cada profesor podrá evidentemente modificar a raíz de las necesidades específicas de su grupo-clase.

<b>CLASE I</b>		
<b>Aquí hay gato encerrado...</b>		
<b>FASE</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>
Calentamiento (motivación)	10'	<p>Se empieza la clase enseñando a los alumnos dos vídeos publicitarios diferentes que contienen UUFF manipuladas tanto mediante desautomatización como mediante dilogía (juego entre el sentido literal y el idiomático) (véase Anexo A).</p> <p>1) <b>Mapfre</b> no hay más que una (2009) [0:31]                  2) Tus manos son para proteger. ¡<b>Levanta la mano</b> contra el castigo físico! [1:02]</p> <p>Lluvia de ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué tienen en común estos dos vídeos?</li> <li>- ¿Reconocéis algún juego de palabras?</li> <li>- ¿Por qué nos cuesta entender el juego de palabras?</li> </ul> <p>Mediante las preguntas se comprueba la comprensión de los mensajes y de los mecanismos retóricos empleados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál será el tema de la UD? (hipótesis acerca del tema de las actividades)</li> </ul>
Presentación	5'	<p>Se presenta el tema de la UD:</p> <p>Los eslóganes publicitarios, en su afán por persuadir y captar la atención de los potenciales consumidores o lectores, suelen manipular las UUFF (modismos de distintos tipos: colocaciones, locuciones, refranes, etc.) para finalidades retóricas. Entender la ironía subyacente en dichos mensajes es un verdadero reto</p>

		<p>para los que no son nativos de un idioma (aprendientes ELE) y a veces incluso para los nativos.</p> <p>Ej. Madre [Mapfre] no hay más que una Levanta la mano (dilogía: empleo de una palabra o expresión con dos sentidos diferentes a la vez, el literal y el figurado)</p> <p>Presentación de la actividad de la clase I: El objetivo de la actividad es entender los matices lingüísticos del mensaje publicitario, interpretar correctamente el significado de las palabras y aprender nuevos modismos a partir de su forma manipulada.</p>
Muestra de lengua	10'	<p>El profesor enseña un eslogan (<i>Más vale dividiendo en mano que ciento volando</i> véase Anexo B.1) que contiene una UF manipulada (refrán) para ejemplificar el trabajo que los aprendientes van a realizar (en pareja) en la fase siguiente.</p> <p>Explica la desautomatización y, tras explicar el significado del modismo (mejor conformarse con algo seguro, que arriesgar lo que uno tiene por algo inseguro; ant. <i>El que no arriesga, no gana</i>), pide a los alumnos que piensen en contextos en los que utilizarían dicho modismo.</p>
Reflexión sobre la lengua (fase de aplicación)	20'	<p>Los alumnos trabajan en pareja.</p> <p>El profesor distribuye 12 eslóganes publicitarios (1 cada pareja) que contienen UUFF manipuladas (p. ej., Anexo B.2 / B.3).</p> <p>El objetivo de la actividad es descubrir la UF canónica encubierta bajo la manipulación. El profesor pide a los alumnos que tomen nota de las páginas web consultadas y de las herramientas empleadas para llegar a la UF correcta.</p>
Puesta en común	15'	<p>Cada pareja explica a los demás sus “hallazgos”: presenta las UUFF desautomatizadas empleadas en la publicidad, las relativas formas canónicas, sus significados y sus usos. Señala también cómo ha llegado a la solución.</p>
Deberes	(-)	<p>En casa, cada pareja se registra en la plataforma Padlet (véase Anexo C) y añade sus UUFF (canónicas) aprendidas en un mural digital interactivo previamente creado por el profesor; los aprendientes ponen también una imagen que exprese la idea clave del modismo, un enunciado en el que se utilice la UF, diferente del que hayan trabajado en el aula.</p> <p>El objetivo de la tarea es fijar los contenidos de la actividad realizada.</p>

<b>CLASE II</b>		
<b>El que busca, halla ¡no siempre!</b>		
<b>FASE</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>
Retroalimentación (deberes) y puesta en común	5'	Se empieza la clase con una reflexión sobre el contenido de la actividad precedente. Se proyecta el <i>padlet</i> creado mediante la contribución del grupo-clase que contiene las 12 UUFF trabajadas en clase.
Presentación	5'	Se presenta a los alumnos el objetivo de la actividad: profundizar y mejorar las estrategias de búsqueda de información explotando una serie de recursos ideales para el estudio de la fraseología (véase Anexo C). Presenta la finalidad de la actividad II: rellenar una ficha (véase Anexo D) relativa a los modismos trabajados en la actividad I e incluidos en el mural digital.
Muestra de lengua	10'	El profesor, con la ayuda de los alumnos, rellena la ficha relativa a la primera UF trabajada ( <i>Más vale pájaro en mano que ciento volando</i> ) (véase Anexo D). Para realizar la actividad, enseña y utiliza distintos recursos (véase Anexo C).
Reflexión sobre la lengua (fase de análisis)	20'	En parejas los alumnos tendrán que rellenar las fichas relativas a los 12 modismos trabajados en la clase precedente, utilizando los recursos presentados. Las parejas tienen que estar formadas por componentes diferentes y trabajar una UF distinta (diferente de la actividad I).
Puesta en común	20'	Cada pareja presenta su ficha (el texto se proyecta para que el proceso de aprendizaje sea recíproco y los alumnos vayan aprendiendo a partir de sus mismos comentarios). [*producción oral objeto de evaluación]
Deberes	(-)	En casa, los alumnos tienen que componer un breve texto (publicitario o perteneciente a otro género de la comunicación social, como por ejemplo un post para un blog) que contenga uno de los modismos aprendidos en el aula. Es fundamental que se fijen en el contexto de uso de ciertas expresiones y en los registros (coloquial, formal, informal, etc.) para ofrecer situaciones adecuadas [*producción escrita objeto de evaluación] Además, tendrán que “jugar” con las herramientas y recursos propuestos por el docente, fijarse en nuevos modismos e imaginar contextos publicitarios en los que se podrían utilizar otros modismos (fase de preparación a la última actividad, III).

<b>CLASE III</b>		
<b>Publicitarios por una hora: misión... ¡posible!</b>		
<b>FASE</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>
Retroalimentación (deberes) y puesta en común	5'	Se empieza la clase con una reflexión sobre el contenido de la actividad precedente. ¿Habéis descubierto nuevos modismos o nuevos recursos en línea para su análisis?
Presentación	5'	Se presenta la tarea de la última clase, que invierte los contenidos de la actividad I. Si en ésta el objetivo era encontrar las UUFF canónicas a partir de las UUFF manipuladas, aquí los alumnos tienen que partir de UUFF canónicas y manipularlas para obtener un efecto irónico o simplemente para captar la atención del lector. El trabajo se realiza en grupos.
Muestra de lengua	5'	El profesor muestra un eslogan extraído de un anuncio publicitario ( <i>Suscríbete...y darás en la tecla</i> , véase Anexo B.6) y les pide a los alumnos que expliquen el juego de palabras (descarte entre el significado literal (tecla) y el significado idiomático (dar en la tecla) [lluvia de ideas]. Subraya el hecho de que en este caso el modismo se queda inalterado, ya que la manipulación afecta al nivel semántico. Deja a disposición de la clase algunos anuncios publicitarios que contienen UUFF canónicas (10-15 anuncios, véanse p. ej. Anexos B.4 y B.5) para que se den cuenta de cómo la publicidad juega también con UUFF canónicas, en muchas ocasiones descomponiendo los sentidos literal y figurado de los modismos. Para realizar la actividad, los alumnos pueden (deben) utilizar todos los recursos analizados en la actividad precedente.
Tarea final (fase creativa)	20'	Competición en grupo (3 personas, 8 grupos). Se negocia la manera de formar grupos para que su implicación sea máxima. Los grupos tienen que manipular y jugar con una UF de elección y aplicarla a un contexto multimodal publicitario (anuncio o incluso vídeo). Pueden aplicar la misma UF de un anuncio publicitario a otro producto o utilizar contextos y productos nuevos. Además, tienen que escribir un breve texto para contextualizar y presentar la publicidad (tienen que imaginar que el texto acompañará el eslogan en una revista).
Puesta en común	20'	Los grupos exponen sus eslóganes presentando brevemente el significado de la UF canónica y su manipulación aplicada a la publicidad del producto elegido. Cada componente del grupo tendrá que

		<p>presentar una parte del trabajo (no se podrá elegir un portavoz) [*trabajo en grupo objeto de evaluación]</p> <p>Cada grupo expresa su preferencia por el mejor anuncio publicitario en una papeleta (cada grupo solo puede votar a los demás y no puede atribuirse un voto personal).</p> <p>El profesor anuncia el grupo ganador como si fueran Premios Goya (utiliza las mismas convenciones de la ceremonia, tras enseñar un breve vídeo en el que se galardona a un actor español, véase Anexo E). Abre un sobre y anuncia el grupo ganador: “Los nominados son: [...] Y el grupo revelación premiado como mejor ‘Publicista por un día’ es ...”</p>
Retroalimentación	5'	<p>Reflexiones finales sobre las actividades desarrolladas.</p> <p>¿Cuáles son las tres cosas más importantes que habéis aprendido a lo largo de estas actividades? Escribe en la pizarra y agradece al grupo-clase su participación.</p>
Deberes	(-)	<p>Como introducción a la siguiente UD (la manipulación de las UUFF en la prensa), los alumnos tendrán que leer el texto “El discurso” de M. Rivas (véase Anexo F). El texto va a servir como base para crear el paralelismo entre la manipulación de las palabras de los políticos y los juegos de palabras del lenguaje publicitario.</p>

#### 4. A modo de conclusión: un balance

Con vistas a evaluar la eficacia de la UD y comprobar su organización global, se ha experimentado la actividad con un grupo de alumnos de un *Liceo Linguistico*.

La UD se ha desarrollado según las previsiones. Durante su realización, no se ha modificado nada en la estructura global de las tareas. El nivel de dificultad de la actividad se ha demostrado adecuado y también los alumnos con necesidades educativas especiales han sacado provecho de la actividad.

En general, las tareas didácticas han sido recibidas con mucho entusiasmo por parte del grupo-clase. El trabajo en parejas y en grupo ha mejorado su espíritu colaborativo, así que se ha logrado uno de los objetivos principales de la actividad. A los alumnos les ha gustado sobre todo la originalidad de la actividad y su corte eminentemente práctico. La participación y la implicación en el desarrollo de las actividades han sido activas y constantes.

Una de las principales dificultades que el alumnado ha encontrado con mayor frecuencia ha sido, sin duda alguna, el reconocimiento de la ironía subyacente a las UUFF desautomatizadas (véase Ruiz Gurillo, 2012), lo que es normal si se considera que la ironía es uno de los factores más culturales de una lengua. Aquí las TICs (en particular, las búsquedas en Google) se han revelado un medio eficaz para encontrar el patrón fraseológico original y corregir la UF manipulada. El descubrimiento se ha realizado autónomamente por parte de los aprendices, lo que ha permitido reforzar el proceso de

aprendizaje y potenciar su motivación y ha permitido llegar a un aprendizaje significativo.

Por lo que se refiere a la eficacia de las estrategias didácticas elegidas, el punto de fuerza a nivel metodológico ha sido, sin duda alguna, el papel activo del alumnado. De hecho, la actividad de presentación y análisis del tema se ha desarrollado autónomamente por parte de los aprendices, que han construido los nexos y reconstruido sus mismos conocimientos a través de la mediación y de la guía del profesor, que se ha limitado a proporcionar solamente algunos *input*. Como bien señala Regueiro Rodríguez (2014: 55-56), el aprendizaje es un proceso de construcción mental del sujeto que aprende, en línea con los principios constructivistas de intervención didáctica que se traducen en una metodología comunicativa de orientación inductivo-deductiva. Esta reconstrucción mediada del saber, cuyo objetivo final es el desarrollo de habilidades más que memorización de conocimientos, representa un medio eficaz y una estrategia cognitiva fundamental para los alumnos, que de esta forma aprenden a aprender y a interpretar/reconstruir la realidad de manera consciente.

En la fase final de la UD –objeto de evaluación– el aprendizaje ha sido significativo porque fruto de un uso dinámico de la lengua extranjera, vehículo para crear y comunicar. El proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido, por tanto, natural y no ha sido interpretado como una imposición por parte de los aprendices.

Desde el punto de vista de las evaluaciones, los resultados han sido generalmente positivos: el 30% ha obtenido evaluaciones excelentes (9-10), el 50% evaluaciones muy buenas o buenas (8-7) y solamente un 20% recibió notas suficientes (6).

Con respecto a los medios digitales utilizados, la actividad final ha sido un instrumento de síntesis extremadamente útil y concreto muy adecuado para el entorno escolar en el que se inserta el grupo-clase, donde la dimensión comunicativa y sobre todo pragmática del aprendizaje (el “hacer con la lengua”) puede representar una de las prioridades didácticas de un profesor de ELE.

En cuanto a posibles mejoras de la actividad, la UD se puede integrar de distintas maneras. Se podría, por ejemplo, potenciar la dimensión (inter)cultural, que no se ha profundizado por razones de tiempo, trabajando más en la relación entre lengua/cultura, en una dimensión también contrastiva (español-italiano).

El enfoque comunicativo adoptado se ha revelado extremadamente eficaz, ya que ha permitido desplazar el foco de la propia cultura a la cultura de la lengua de aprendizaje y les ha proporcionado a los alumnos las herramientas metodológicas necesarias para contextualizar cada evento comunicativo y utilizar de manera adecuada las UUFF aprendidas a lo largo del recorrido didáctico.

## 5. Anexo

### A) Vídeos

1) <https://www.youtube.com/watch?v=yZhm3gAxVt8&feature=youtu.be>  
**Mapfre** no hay más que una (2009) [0:31]

2) [https://www.youtube.com/watch?v=6H\\_1mBMtZls](https://www.youtube.com/watch?v=6H_1mBMtZls)  
Tus manos son para proteger. ¡**Levanta la mano** contra el castigo físico! [1:02]

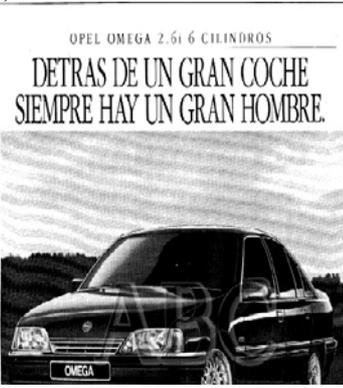
Otros vídeos:

- <https://www.youtube.com/watch?v=he-mRsHLjAo>

**San Miguel:** Hay cosas que no se nos suben a la cabeza

- [https://www.youtube.com/watch?v=4-T\\_D4HvC3Y](https://www.youtube.com/watch?v=4-T_D4HvC3Y)  
Ni Thom ni son: Thomson (1986) [0:27]

**B) Anuncios publicitarios con UUFF desautomatizadas**

<p>1)<sup>9</sup></p> 	<p>2)<sup>10</sup></p> 	<p>3)<sup>11</sup></p> 
<p>MAPFRE: Más vale dividendo en mano que ciento volando</p>	<p>IBERIA: Los que corren, vuelan</p>	<p>OPEL: Detrás de un gran coche, siempre hay un gran hombre</p>
<p>4)<sup>12</sup></p> 	<p>5)<sup>13</sup></p> 	<p>6)<sup>14</sup></p> 
<p>RENFE: Una escapada a toda velocidad.</p>	<p>IKEA: Pon luz en tu vida</p>	<p>EL PAÍS/NINTENDO: Suscríbete...y darás en la tecla.</p>

<sup>9</sup> Imagen sacada de: <https://publicidadconbuena letra.wordpress.com/2012/04/19/mapfre-dividendo-vida-2011/> (consultado en mayo de 2015).

<sup>10</sup> Imagen sacada de: <http://www.haztuagosto.com/iberia-los-que-corren-vuelan/> (consultado en mayo de 2015).

<sup>11</sup> Imagen sacada de: [http://hemeroteca.sevilla.abc.es/cgi-bin/pagina.pdf?fn=exec;command=stamp;path=H:%5Ccran%5Cdata%5Cprensa\\_pages%5CSevilla%5CABC%20SEVILLA%5C1991%5C199111%5C19911129%5C91N29-034.xml;id=0003629298](http://hemeroteca.sevilla.abc.es/cgi-bin/pagina.pdf?fn=exec;command=stamp;path=H:%5Ccran%5Cdata%5Cprensa_pages%5CSevilla%5CABC%20SEVILLA%5C1991%5C199111%5C19911129%5C91N29-034.xml;id=0003629298) (consultado en mayo de 2015).

<sup>12</sup> Imagen sacada de El País Semanal n. 1827 (02/10/2011)

<sup>13</sup> Imagen sacada de El País Semanal n. 1842 (15/01/2012)

<sup>14</sup> Imagen sacada de El País Semanal n. 1774 (26/09/2010)

Date prisa y no pierdas este tren.		
------------------------------------	--	--

### C) Recursos

- Diccionario DRAE: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Diccionario María Moliner: <http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=es&base=moliner&page=showindex>
- CVC: Refranero multilingüe: <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>
- Corpus CREA: <http://corpus.rae.es/creanet.html>
- Corpus CORPES XXI: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>
- Diccionario DFDEA: Manuel Seco, Olimpia de Andrés y Gabino Ramos (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual, locuciones y modismos españoles*, Madrid: Aguilar.
- Vranic, G. (2004) *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano*. Madrid: Edelsa.
- Diccionario de español coloquial: <http://www.coloquial.es/es/diccionario-del-espanol-coloquial/>
- Expresiones y refranes (Expresiones españolas para Erasmus en apuros): <http://expresionesyrefranes.com/>
- Padlet: <https://es.padlet.com/>

### D) Ficha

<i>UF manipulada [y canónica]</i>	<b>Más vale dividendo [pájaro] en mano que ciento volando</b>
<i>Contexto y recurso de manipulación</i>	Publicidad de la compañía de seguros MAPFRE (sobre los dividendos vida). Se sustituye “pájaro” con “dividendo” que rima con “volando”. En la imagen aparece también el texto “Hay oportunidades que no se pueden dejar escapar” que contribuye a aclarar el significado del modismo.
<i>Tipo de UF</i>	Enunciado fraseológico: Refrán
<i>Significado</i>	Invitación a quedarse con cosas o situaciones seguras y no arriesgarse esperando otras mejores pero inciertas.
<i>Idea clave</i>	Cautela, conformidad, certeza
<i>Marca de uso (registro)</i>	Muy usado. Registro estándar-informal
<i>Variantes o sinónimos</i>	Dejar lo cierto por lo dudoso, es peligroso Más vale buena posesión que larga esperanza No dejes camino viejo por sendero nuevo No dejes lo ganado por lo que has de ganar [Fuente: Refranero Multilingüe]
<i>Contexto</i>	- No desperdices tu oportunidad. ¡Acéptalo, aunque no sea el hombre de tu vida, acéptalo! Mira que los años van pasando y cuando vienes a ver tienes tres arrugas en la frente y dos en el cuello, [...]. Por otra parte, nada te puede garantizar que volverás a ver al otro... <b>Mejor pájaro en mano que ciento volando</b> , ¡hazme caso, que de eso yo sé un montón!

	[Fuente: CORPES XXI, Valdés, Zoé: <i>El todo cotidiano</i> . Barcelona: Planeta, 2010]
<i>Posible UF equivalente en italiano</i>	<i>Meglio un uovo oggi che una gallina domani.</i> Meglio un fringuello in mano che un tordo in frasca (poco usado)

**E) Vídeo** (ceremonia de entrega de los Goya 2015)  
<https://www.youtube.com/watch?v=4ZL8g0uC8DI>

**F) M. Rivas – “El discurso”** El País (19/08/2003):  
[http://elpais.com/diario/2003/08/19/ultima/1061244001\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2003/08/19/ultima/1061244001_850215.html)

### G) Baremo de evaluación

#### Producción escrita

Pertinencia – Coherencia/cohesión – Competencia morfosintáctica – Competencia lingüística [0-5, tot. /20]

10 > 20 – 19 // 9 > 18 – 17 // 8 > 16 – 15 // 7 > 14 – 13 // 6 > 12 – 10 // 5 > 9 – 6 // 4 > 5  
 – ...

#### Producción oral

Comprensión – Fluidez – Precisión (léxica y gramatical) – Pronunciación [0-3, tot. /12]

10 > 12 – 10 // 9 > 10 – 9 // 8 > 9 – 8 // 7 > 8 – 7 // 6 > 7 – 6 // 5 > 6 – 5 // 4 > 5 – 0

#### Trabajo en grupo

	Contenidos	Calidad presentación	Producción oral	Gestión contenidos	Tiempo
Grupo 1	10-9 > 20-18 // 8-7 > 17-15 // 6-5 > 14-10 // 4 > 9-0 [0-4, tot. /20]				

### 6. Referencias bibliográficas

Alessandro, A. (2015) “Didáctica de la fraseología: una experiencia desde el marco de la investigación en la acción educativa” en *Zona Próxima*, N. 22, 174-192.

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6065/7743>

Balboni, P. (2012) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

Bohórquez Rodríguez, E. (2013) “¡Una pausa y volvemos! La publicidad en el aula de ELE: una propuesta didáctica” en *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes de Budapest*, pp. 81-106.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/10\\_bohorquez.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/10_bohorquez.pdf)

Bocca, A. M.; Vasconcelo, N. B. & Compagnoni, P. (2009) “Fraseologismos en el habla coloquial y en la enseñanza de ELE”, en *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*.

Byram, M. (2005) *European language portfolio: autobiography of key intercultural experiences*, Council of Europe, Strasbourg.

Caon, F. & Serragiotto, G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Torino: UTET.

Corpas Pastor, G. (1996) *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

Ciliberti A. (2012) *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.

Cruz Piñol, M. 2012. *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.

Daloiso, M. (2014) *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili. Scuola secondaria di 1° grado e 2° grado*. Torino: Loescher Editore.

Fernández Prieto, M. J. (2005) “La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas”, en M. A. Castillo Carballo et al. (eds.) *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla: Universidad de Sevilla, págs. 349-356.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0347.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0347.pdf)

Ferro Ruibal, X. (1996) (1996) *Cadaquén fala coma quen é. Reflexións verbo da fraseoloxía enxebre*. La Coruña: Real Academia Galega.

Hymes D.H. (1972) “On communicative competence”, in Pride J.P., Holmes J. (eds), *Sociolinguistics*, Penguin Books, Harmondsworth, pp. 269-93.

MCER (MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN) (2002) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Mena Martínez, F. (2003) “En torno al concepto de desautomatización fraseológica: aspectos básicos” en Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos, Número V/2003.

<https://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/H-Edesautomatizacion.htm>

Mendoza Puertas, J. D. (2011) “De patitas en la calle y sin un duro. Una propuesta didáctica para la enseñanza de las unidades fraseológicas” in *redELE* n. 21

[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011\\_21/2011\\_redELE\\_21\\_03Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80dcdf5](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_redELE_21_03Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80dcdf5)

Núñez Román, F. (2015) “Enseñar fraseología: consideraciones sobre la fraseodidáctica del español” en *Didáctica. Lengua y Literatura* vol. 27, 153-166.

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/51295/47598>

Pinilla Gómez, R. (1996) “El sentido literal de los modismos en la publicidad y su explotación en la clase de español como lengua extranjera E/LE” en ASELE, Actas VII, 349-356.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0347.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0347.pdf)

Regueiro Rodríguez, M. L. (2014) *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Madrid: Arco Libros.

Ruiz Gurillo, L. (2012) *¿Estás de broma?: Aplicaciones de la ironía a la clase de ELE*, VIII Foro de profesores de E/LE. Valencia, 24 y 25 de febrero de 2012.

Saracho Arnáiz, M. (2015) *La fraseología del español: una propuesta de didactización para la clase de ELE basada en los somatismos*. Tesis doctoral no publicada. Universidade de Santiago de Compostela.

Szyndler, A. (2015) “La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica” en *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 27, 197-216.

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/50867/47203>

Urbina Fonturbel, R. (2008) “La creatividad fraseológica en el lenguaje publicitario” en Mellado Blanco, Carmen (Hrsg.). *Beiträge zur Phraseologie aus textueller Sicht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2008, pp. 237-257.

<http://urbinavolant.com/publicidad/wp-content/uploads/2014/02/La-creatividad-en-el-lenguaje-publicitario-Ra%C3%BAI-Urbina-Separata.pdf>

Velázquez Puerto, K. (2016) *¡Dale a la lengua! Integrando el aprendizaje de fraseología en ELE*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Vranic, G. (2004) *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano*. Madrid: Edelsa.

Widdowson, Henry G. (1978) *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.

### **Para profundizar (fraseología y publicidad):**

Corpas Pastor, G. & Mena, F. (2004) “La globalización de la fraseología como convergencia cultural” in *Estudios em torno da fraseología 135, Letras de Hoje*, Pucrs, pp. 9-45.

Fernández Toledo, P. y F. Mena Martínez (2007) “El papel de la fraseología en el discurso publicitario: sugerencias para un análisis multidisciplinar” en *Pensar la publicidad. Revista internacional de investigaciones publicitarias*, Número 1, 2007, pp. 182-198.

García Page, M. (2008) *Introducción a la fraseología española: estudio de las locuciones*. Rubí (Barcelona): Anthropos.

Grupo GRIALE (2009) *¿Estás de broma? 20 actividades para practicar la ironía en clase de ELE*. Madrid, Edinumen.

Higueras García, M. (2006) *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: Ministerio de Educación y Ciencia: ASELE, Monografía n. 9.

Olímpio de Oliveira Silva, M. E. (2003) “Los medios de comunicación como tema conducente al aprendizaje de la fraseología” en *ASELE, Actas XIV*, 2003, pp. 486-499.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0487.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0487.pdf)

Piñel López, M. R. (1997) “Componentes paremiológicos en anuncios de prensa alemanes y españoles” en *PAREMIA* 6: 1997, pp. 493-498.  
<http://www.paremia.org/wp-content/uploads/P6-77.pdf>

Timofeeva, L. (2009) “La desautomatización fraseológica: un recurso para crear y divertir” en *INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS EN EL SIGLO XXI*, 2009, págs. 249-271.  
[http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15289/1/ELUA\\_monografico\\_2009\\_10.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15289/1/ELUA_monografico_2009_10.pdf)



## El uso del artículo en aprendientes turcos de ELE

**Ekram Hamu Haddu**  
Profesora de ELE  
ekramhamu@yahoo.es



*Ekram Hamu es doctora en Filología por la Universidad de Granada. Su tesis doctoral versa sobre la lengua bereber (variedad del Rif) presentada en el Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura. Ha realizado un máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE en la Universidad Nebrija. Ha sido profesora asociada en el Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Fatih (Estambul) de 2009 a 2012 y profesora colaboradora en el Instituto Cervantes de Estambul entre 2009 y 2016. Desde 2003 pertenece al*

*Grupo de Investigación HUM-0422 de Investigación lingüística y experimental.*

### Resumen

Los aprendientes turcos presentan una resistencia general a emplear artículo en contextos en los que su uso es necesario, especialmente, el artículo definido. Generalmente omiten el artículo definido o bien usan el artículo indefinido en su lugar. En cuanto al uso del indefinido, éste presenta una mayor corrección, lo que se debe, probablemente, a que en turco usan un numeral, *bir (uno)*, con unas funciones similares a las del artículo indefinido en español. El turco carece de un sistema de artículos como en español y su uso constituye un aspecto problemático en el proceso de adquisición-aprendizaje de ELE. En este estudio se pone el foco en los errores más frecuentes en el uso del artículo como resultado de estrategias de aprendizaje utilizadas por el aprendiente en sus producciones.

### Abstract

Turkish students of the Spanish language are generally resistant to the use of the article in contexts in which it is necessary, particularly the definite article, which they generally omit, or use the indefinite article in place of the definite article. With regard to the use of the indefinite article, this requires additional pedagogical correction probably owing to the fact that the Turkish language uses a numeral, *bir (one)*, which has similar functions to those of the indefinite article in Spanish. The Turkish language lacks an article system comparable to that of Spanish and its use presents a problem for Turkish students learning Spanish as a foreign language. This study focuses on the most frequently made errors in the use of the article found in learning strategies deployed by students.

### Palabras clave

Competencia gramatical, errores, interlengua, lingüística aplicada, lingüística contrastiva, uso del artículo

## Keywords

Grammatical competence, errors, interlanguage, applied linguistics, contrastive linguistics, use of the article

## Artículo

### INTRODUCCIÓN

La gran variedad de usos del artículo y de su ausencia en español, que en muchas ocasiones vienen determinados por aspectos culturales, pragmáticos, idiosincrásicos o estilísticos, viene a dificultar su enseñanza en la clase de ELE. Por otro lado, el gran número de restricciones que presentan las formas *el/un/Ø*<sup>1</sup> en la distribución sintáctica no facilita la comprensión del valor de estas formas por parte de los aprendientes.

En los trabajos consultados sobre el uso del artículo por parte de aprendientes cuya lengua materna carece de artículo se señala que estos presentan una mayor dificultad para lograr un uso correcto de esta categoría lingüística. El hecho de haber detectado esta misma dificultad en los aprendientes turcos de ELE nos ha llevado a investigar el uso que éstos hacen del artículo y en qué medida los errores que producen pueden deberse a posibles interferencias de su lengua materna. El objetivo general de este trabajo era conocer el uso de las formas *el/un/Ø* por estudiantes turcos de ELE en el nivel B1, hacer un análisis de los errores de sus producciones para determinar el estado de su interlengua en relación a la integración del artículo e identificar los usos que les resultan más problemáticos. El hecho de que en la lengua turca no exista artículo puede ser una de las razones que dificulta su uso en las diferentes fases de la interlengua, especialmente en las primeras. Consideramos necesario un análisis contrastivo de los recursos lingüísticos que poseen el español y el turco para expresar la (in)definitud y la (in)especificidad con la finalidad de establecer hipótesis sobre los errores hallados en las producciones de los aprendientes turcos. A pesar de las críticas que ha recibido el análisis contrastivo, como señalan Larsen-Freeman y Long, continúa generando interés la cuestión de determinar con exactitud *dónde y cuándo se puede esperar una influencia de la L1* (1994: 59).

Hasta donde alcanzan nuestras pesquisas bibliográficas parece que no hay estudios específicos que aborden el uso y la adquisición del artículo en aprendientes turcos de ELE. Por esta razón los trabajos existentes sobre el uso del artículo, por un

---

<sup>1</sup> Si bien el concepto de artículo  $\emptyset$  no es muy usual en la tradición gramatical española, aquí se va a utilizar porque con esta denominación se pretende resaltar el significado que conlleva la ausencia de determinante en el español.

lado, en aprendientes turcos de inglés L2, y, por otro lado, en aprendientes de ELE cuya lengua materna carece de artículo (como el japonés o el chino) han sido objeto de cotejo en nuestro estudio con el fin de comprobar si hay similitudes en los resultados obtenidos. En el primer caso, porque el sistema de artículos en el inglés es muy similar al del español y es posible que algunos errores guarden cierta semejanza en enunciados en que el artículo se usa de forma idéntica en inglés y en español. En el segundo caso, porque cabe esperar que los errores presentes en las producciones de aprendientes cuya lengua materna carece de artículo sean el resultado de estrategias en las que interviene el rasgo específico de la opción no marcada (-artículo) en la lengua materna y la opción marcada (+artículo) en la lengua extranjera, en este caso el español.

La lengua turca no tiene un sistema de artículos que marque la definitud; los sintagmas nominales escuetos son ambiguos y pueden ser interpretados como definidos o indefinidos. Para disipar la ambigüedad y establecer el valor referencial del nombre se emplean otros recursos, como pueden ser el contexto (oracional, discursivo o situacional), el orden de palabras o el uso de un afijo en el OD, llamado de acusativo, que se pospone al nombre. Para expresar la indefinitud en turco se suele emplear un numeral, *bir (uno)*, con unas funciones similares a las que el artículo indefinido tiene en algunas lenguas, como el español, inglés o francés. Esta circunstancia puede influir positivamente en el uso correcto del artículo indefinido en español, pero también puede constituir una transferencia negativa con la sobreutilización del artículo indefinido en contextos en que es necesario el uso del artículo definido o la ausencia de artículo.

En español la disparidad de usos del artículo y su complejidad contribuyen a crear gran desconcierto en los aprendientes y a incrementar su desorientación a la hora de escoger usar *el/un/Ø* tanto en las producciones más espontáneas orientadas a la comunicación como en las que predomina la reflexión al tratarse de actividades en las que se cuida la forma.

La función del artículo como elemento cohesionador del discurso es una cuestión importante que nos debe hacer reflexionar sobre su lugar en la enseñanza de ELE desde los primeros estadios del aprendizaje. Creemos que profundizar en su estudio puede arrojar luz sobre las pautas didácticas que se han de tener en cuenta en la elaboración de material didáctico. La corrección en el uso de las formas *el/un/Ø* puede tomarse como un exponente del progreso óptimo del aprendiente y por ello creemos que no debe descuidarse su presentación e instrucción en la clase de ELE.

El presente artículo está estructurado en seis apartados: en el primero se presenta el marco teórico desde el que se aborda el estudio e incluye algunos rasgos generales de la lengua turca así como los aspectos más relevantes de la expresión de la definitud e indefinitud en español y en turco. En este pequeño análisis contrastivo se muestran las diferencias más notables y similitudes que presentan ambas lenguas y se resaltan algunos de los usos más idiosincrásicos del artículo en español. Consideramos que el análisis contrastivo es un paso necesario porque nos permite predecir qué errores podemos encontrar en las producciones de los aprendientes turcos de ELE y a partir del cual plantear las preguntas de investigación del apartado segundo. En el tercer apartado se ofrece la metodología seguida, los informantes que han intervenido y el corpus utilizado con el objetivo de explicitar el contexto comunicativo en el que han tenido lugar las producciones de los aprendientes. El cuarto apartado se centra en el análisis de errores con el que se pretende dar explicación a los errores hallados en las producciones de los aprendientes turcos de ELE así como plantear la retroalimentación que se ofrecería para tratar estos errores. En el quinto apartado se ofrecen el análisis e interpretación de los resultados que vienen a corroborar las hipótesis planteadas en este estudio. Por último, en el sexto apartado se presentan las conclusiones.

## **1. MARCO TEÓRICO**

En el presente estudio se toman como referencia teórica las corrientes de Análisis contrastivo, Análisis de errores y Análisis de interlengua que se han desarrollado en el marco de la adquisición de segundas lenguas.

A diferencia del Análisis contrastivo, el Análisis de errores<sup>2</sup> (AE) no estigmatiza los errores y no toma como referencia determinante la comparación de la lengua materna y la lengua meta, sino que se centra en las producciones reales de los aprendientes y considera los errores como indicadores de un proceso natural que sigue el aprendiente en la adquisición de la lengua meta.

El AE puso de manifiesto que los errores reflejaban estrategias universales de aprendizaje, y como tales, se empezaron a considerar como indicadores de los diferentes estadios por los que atraviesa el aprendiente durante el proceso de aprendizaje, es decir,

---

<sup>2</sup> La publicación en 1967 del artículo de Corder "The significance of Learner's errors" supuso el surgimiento del AE como modelo de análisis en investigación sobre adquisición de segundas lenguas (Fernández, 1997:14)

de su interlengua (IL). El concepto de IL<sup>3</sup> se apoya en la teoría de la gramática universal, según la cual, todas las lenguas naturales comparten unos principios abstractos e innatos que posibilitan la adquisición del lenguaje. La adquisición de la lengua, materna o extranjera, es concebida como un proceso subconsciente de construcción creativa y está guiada por un principio universal. El orden natural en la adquisición infantil es similar a la de los adultos, lo que demuestra que existe algún parecido entre el procesamiento del lenguaje que realizan los niños y los adultos. Los aprendientes de lengua extranjera cometen errores del mismo modo en que lo hacen los niños al aprender a hablar, es decir, son el resultado de estrategias que utilizan para aproximarse a la lengua meta.

El error es el procedimiento utilizado por el aprendiente para aprender, es decir, los errores son estrategias de aprendizaje por medio de las cuales el aprendiente verifica sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende, y como tales, son indispensables. Desde este punto de vista el AE constituye una fuente inestimable para conocer la IL de los aprendientes. Como señala Vázquez, los errores tienen un valor positivo en la medida en que funcionan como signos que permiten controlar el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de quien aprende y enseña (2010: 164).

La IL es definida como un sistema lingüístico del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera y tiene unas características propias: es específica (la IL es diferente en cada aprendiente), es sistemática (la IL puede ser descrita mediante un conjunto de reglas y tiene consistencia interna) y es variable (la IL tiene un carácter transitorio y cada etapa por la que atraviesa en su aproximación a la lengua meta tiene características diferentes).

En las producciones interlingüísticas subyacen procesos mentales vinculados a estrategias de aprendizaje que los aprendientes llevan a cabo, como la simplificación, la hipergeneralización, la transferencia, la fosilización, la permeabilidad y la variabilidad. El nivel de competencia lingüística es un factor determinante en la ponderación de estos fenómenos que van ganando o perdiendo peso en los diferentes estadios de la IL. La variedad y complejidad de rasgos que caracterizan la IL hacen extremadamente difícil explicar las causas por las que un aprendiente incurre en errores.

### **1.1. Aspectos generales de la lengua turca**

---

<sup>3</sup> El término *interlengua*, el más frecuente en la bibliografía especializada, se adopta a partir del artículo de Selinker "Interlanguage" (1972).

El turco pertenece a la familia de lenguas túrquica dentro del filo altaico, que a su vez forma parte de las lenguas urálicas y altaicas. Dentro de la familia túrquica, la subfamilia meridional incluye varios grupos, entre los que se encuentra el grupo turco: turco gagauso de los Balcanes, gagauso (Moldavia), turco korasaní (Irán), turco (Turquía); además del grupo azerbaiyano: azerí (Azerbaiyán), azerí meridional (Irán), jalái (Irán), kaska (Irán), salchuko (Irán); el grupo turcomano: turcomano (Turkmenistán); y el turco de Crimea (Uzbekistán), salar (China) (Moreno Cabrera 2003: 317). El turco es hablado por unos 60 millones<sup>4</sup> de hablantes, la mayoría en Turquía, pero con comunidades importantes en Bulgaria, Chipre, Grecia, Alemania, Rumanía, Macedonia y Yugoslavia, Francia, Holanda, Estados Unidos, Canadá, Suecia, Dinamarca y Reino Unido (Moreno Cabrera, 2003: 319)

Las lenguas túrquicas presentan unos rasgos tipológicos comunes muy característicos y que se mantienen estables en todas las lenguas de esta familia. En fonología, un fenómeno característico de todas las lenguas túrquicas es la armonía vocálica, que consiste en que la vocal del sufijo añadida a una palabra concordará fonéticamente con el tipo de vocales que contenga esa palabra (Moreno Cabrera 2003: 321). Un ejemplo ilustrativo del turco extraído de Assimil (1992: 107) es el sufijo de caso acusativo, una vocal alta (i, ü, ı, u) que variará según la palabra a la que se añada dicho sufijo.

*ev-i görüyor (él ve la casa)*

*köy-ü biliyorum (conozco el pueblo)*

*hanım-ı tanıdık (hemos conocido a la señora)*

*yol-u bilmiyoruz (no conocemos el camino)*

En morfología la principal característica es la acumulación de sufijos en una palabra, de ahí que se emplee el término *aglutinante* para referirse a la morfología de las lenguas túrquicas. Tanto la morfología verbal como la nominal presentan una gran complejidad. El sustantivo tiene, al menos, cinco casos: nominativo, acusativo, genitivo, dativo y ablativo. El sustantivo aparece sin sufijo en caso nominativo, constituyendo éste el caso no marcado. El sustantivo tiene terminaciones posesivas de persona que coinciden, en general, con las terminaciones verbales de persona. No hay distinción gramatical de género. No hay artículos y suele emplearse el numeral *uno* como artículo indefinido (Moreno Cabrera, 2003: 321).

---

<sup>4</sup> Estos datos son del año 2003. Actualmente, la cifra puede alcanzar los 85 millones.

## 1.2. La expresión de la referencialidad en español y en turco

La principal función del artículo en español es la de otorgar valor referencial al nombre al que acompaña, ya que por sí solo, el nombre común no tiene capacidad referencial. Esta propiedad, junto con la posición prenominal característica, es la que permite incluir el artículo en la clase léxica de los determinantes del español (Leonetti, 1999: 789). Los determinantes, como clase semántica, forman con el nombre al que preceden una expresión referencial o una expresión cuantificada, y dentro de estos, los artículos constituyen un subsistema particular caracterizado por su escaso contenido deíctico o cuantificante y por su amplia distribución. Esta amplia distribución de los artículos explica que la aparición de sustantivos o sintagmas nominales sin determinantes está más o menos severamente restringida (Laca, 1999: 893). Para Laca, hablar de presencia y ausencia de determinante equivale en buena medida a hablar de presencia o ausencia de artículo.

Como señala Laca, los nombres comunes escuetos, es decir, sin determinante, *no pueden constituir por sí solos expresiones referenciales* (1999: 896). En el enunciado *Por precaución, hizo hervir el agua dos veces antes de tomársela*, el SN *el agua* es una expresión referencial y es posible retomar la entidad en cuestión por medio de un pronombre anafórico. Si se suprime el artículo definido del SN la posibilidad de la anáfora pronominal desaparece: *Por precaución, hizo hervir agua dos veces* (#*antes de tomársela*<sup>5</sup>), porque nada indica que la misma agua haya sido hervida dos veces (Laca, 1999: 897-898)

En los sintagmas nominales (en adelante SSNN) sin artículo se indica que lo pertinente es la clase de objetos o el tipo de materia (*Nos ofrecieron vino*), de ahí que ciertos modificadores que aportan características particulares de los objetos o de la materia, en especial cuando entrañan una evaluación subjetiva, resulten incompatibles (*Nos ofrecieron \*vino delicioso*), mientras que sí lo son los modificadores restrictivos que pueden delimitar subclases de objetos o subtipos de materia (*Nos ofrecieron vino dulce*) (Laca, 1999: 903).

Para abordar la cuestión de ausencia de determinante y, por tanto, de ausencia de artículo, se suele distinguir entre nombres continuos (no contables) y discontinuos (contables). En los enunciados *Quiero leche* y *\*Quiero libro* se observa que en el

---

<sup>5</sup> El signo # indica, más que agramaticalidad, imposibilidad de establecer un lazo anafórico entre el pronombre y el grupo nominal al que está asociado.

primero el SN no precisa de determinante mientras que en el segundo es necesario algún tipo de determinante (*Quiero ellese/un libro*), o bien, emplear un plural escueto (*Quiero libros*). Parece evidente que existe una relación estrecha entre los nombres continuos y los plurales escuetos porque, como señala Bosque, *Se ha observado repetidamente que, cualquiera que sea la aportación del rasgo léxico que define la clase de los sustantivos continuos, es similar a la que aporta el plural en los discontinuos* (1996: 19).

El uso de nombres discontinuos en singular sin artículo debe ser considerado, según Laca, como un caso particular porque si las nociones de cuantificación, de totalidad y de partitividad pueden explicar la mayor parte de la casuística de la presencia y ausencia del artículo con los nombres continuos y con los plurales, no lo hacen con el singular de los nombres discontinuos (1999: 896). Estos merecen especial atención porque, si bien su uso es excepcional, es muy frecuente con los complementos directos de *tener*, y de verbos como *llevar*, *usar*, *vestir* cuando designan prendas de vestir y objetos asimilables (*Tiene mujer/coche/casa; Usa/Lleva corbata/falda/uniforme*), así como de verbos de adquisición u obtención (*comprar coche, conseguir piso, sacar billete*) o predicados que expresan ciertas actividades regladas (*pasar lista, hacer copia*).

La combinación de verbo con sustantivo escueto singular da lugar a predicados que se refieren a prototipos socialmente fijados para caracterizar la condición, el estatus o una clase a la que pertenece el sujeto. Como señala Garachana (2008: 10), la estrecha vinculación entre gramática y cultura se pone de manifiesto en ciertas construcciones gramaticales, como es el caso del verbo *tener* con sustantivo escueto en singular. En la oración *¿Tienes mujer?* se hace referencia al estado civil de un individuo y lo que justifica el uso del singular es la expectativa cultural de que en Occidente lo normal es tener una sola esposa, mientras que el uso del plural se impone en *¿Tienes hijos/sobrinos?* porque lo esperable es tener más de un hijo o un sobrino.

El valor pragmático es un factor relevante como apunta Garachana (2008: 8), ya que en muchas ocasiones la presencia o ausencia de artículo depende de la situación o contexto, de la intención comunicativa del hablante. El enunciado *¿Tienes lápiz?* puede interpretarse como un acto de habla indirecto por el que se ofrece al interlocutor un lápiz, superándose así la oposición estrictamente gramatical que significa hablar de un referente en particular (*¿Tienes el lápiz?*) o de una materia (*¿Tienes lápiz?*).

El turco es una lengua con una rica morfología de casos, pero carece de determinantes, es decir, no tiene una categoría funcional independiente destinada

únicamente a asignar la referencialidad. En esta lengua, el caso se relaciona directamente con la interpretación de referencialidad de los SSNN. En ausencia de determinantes, la asignación de caso cumple la función que tienen los determinantes en otras lenguas (Öztürk, 2005: 17). El turco figura entre las lenguas sin determinantes explícitos en las que el caso morfológico impone ciertas interpretaciones para los SSNN, como la definitud y la especificidad (Enç, 1991).

En los SSNN en función de objeto directo (en adelante OD) el caso acusativo -*i* es la marca gramatical empleada para expresar la definitud (1-a). El nombre escueto *kitap* en función de OD tiene una interpretación no referencial y se caracteriza por designar la clase libros (1-b)

- (1) a. Ali **kitab-ı** oku-du  
Ali libro-Acus leer-Pas-3ªS  
Ali ha leído el libro
- b. Ali **kitab** oku-du  
Ali libro leer-Pas-3ªS  
Ali ha leído un libro/libros

En el caso de la indefinitud, que puede ser expresada por medio del numeral *bir* (uno), la presencia/ausencia del caso acusativo indica una diferente interpretación del nombre. En (2-a) el OD, encabezado por *bir*, es un sintagma referencial y recibe una lectura indefinida e inespecífica, ya que no hace referencia a un ejemplar concreto dentro de la clase libros. Para una lectura específica del SN, éste debe ir marcado por el caso acusativo (2-b). En este caso la presencia de *bir* (*uno*) y la marca de acusativo -*i* (*bir kitab-ı*) da lugar a una interpretación indefinida y específica del SN.

- (2) a. Ali **bir kitab** oku-du  
Ali uno libro-Acus leer-Pas-3ªS  
Ali ha leído un libro
- b. Ali **bir kitab-ı** oku-du  
Ali uno libro-Acus leer-Pas-3ªS  
Ali ha leído un determinado libro

En cuanto a las propiedades léxicas de los nombres, Göksel y Kerslake (2005, citado por Görgülü, 2010) sostienen que en turco no hay distinción gramatical, es decir, morfosintáctica, entre nombres continuos y discontinuos. Los nombres escuetos discontinuos tampoco hacen distinción en el número y siempre son ambiguos, ya que pueden dar lugar a una interpretación singular o plural; en (3) el sustantivo escueto *köpek* (perro) no aporta información sobre el número de perros que hay en el jardín (Görgülü, 2010: 14). Para marcar la singularidad, en turco es necesario utilizar el numeral *bir* (*uno*), como se ilustra en (4).

- (3) Bahçe-de **köpek** var  
 Jardín-Loc perro haber-3ªS  
 En el jardín hay un perro/perros
- (4) Bahçe-de **bir köpek** uyu-yor  
 Jardín-Loc uno perro dormir-Prog-3ªS  
 Un perro está durmiendo en el jardín

El numeral *bir* (uno) precedido al nombre atribuye una lectura indefinida al SN cuando no es enfático (*bir KÖPEK*: un perro) y se interpreta como numeral cuando es enfático (*BIR köpek*: un(o) perro) (Öztürk, 2005: 25, Snape *et al.*, 2010: 530-531). (De ahora en adelante, si no se indica lo contrario, usamos *bir* para referirnos al *bir* no enfático, es decir, el que funciona como artículo indefinido).

### 1.2.1. La expresión de la definitud en español y en turco

El artículo definido deriva del demostrativo latino *ille/illa/illud* y su evolución implica el debilitamiento fonético y la pérdida del valor deíctico originario de aquél. A las formas *el/la/los/las* con flexión de género y número se añade la forma neutra *lo*. Todas las formas del artículo definido son átonas y funcionan como clíticos, es decir, se apoyan fónicamente en el elemento léxico que las sigue y con el que forman un grupo nominal. Este hecho implica la falta de independencia sintáctica del artículo que por sí solo no puede constituir un sintagma nominal (en adelante SN).

Para Leonetti, la definitud *consiste en la indicación de que el referente del SN puede identificarse de forma unívoca (sin ambigüedad) en el contexto de uso* (Leonetti, 1999: 794). El hablante, al emplear el artículo definido, da por hecho que su interlocutor puede identificar unívocamente el referente del SN, porque se ha mencionado previamente, por la situación de habla, por el contexto o por el conocimiento del mundo.

Por su contenido semántico el artículo definido se emplea en una serie de contextos que, en función de la clase de información que el artículo recupera o activa en cada uno de ellos, se pueden clasificar en:

a- Usos anafóricos. Son los más frecuentes y los que contribuyen a dar mayor cohesión al discurso. La identificación referencial del SN anafórico es posible por su vinculación con un elemento que ha aparecido previamente en el discurso. Se distinguen dos tipos de anáfora según la relación existente entre los dos sintagmas: de correferencia y asociativa. La primera se establece cuando la expresión anafórica se refiere a la misma entidad a la que alude el primero, bien, reproduciendo de forma fiel el contenido del

antecedente (*La plaza tiene una torre, la torre tiene un balcón*), por medio de un sinónimo (*Ayer recibí una carta... la misiva contenía...*), hiperónimo (*A Julia le han regalado una rosa... la flor...* ) o hipónimo (*A Julia le han regalado una flor... la rosa...*). La anáfora asociativa se produce cuando la relación entre ambos sintagmas es indirecta, es decir, el vínculo que los liga es conceptual (*Ayer recibí una carta. En el remite...*).

b- Usos deícticos. Los usos deícticos están basados en información situacional, no lingüística, y el artículo definido se emplea en su primera mención cuando el receptor puede identificar de forma unívoca el referente al que alude el hablante (*Pásame el azúcar*).

c- Usos endofóricos. Los usos endofóricos del artículo definido son posibles cuando algunos modificadores, como oraciones de relativo, oraciones completivas y SSNN apositivos, complementos preposicionales y adjetivos contienen datos que permiten identificar unívocamente el referente (*Mi madre murió cuatro años atrás y Mauricia – la vieja aya que me cuidaba – estaba impedida por una enfermedad* (Ana María Matute, *Primera memoria*).

Una peculiaridad del español es la tendencia clara a emplear el artículo definido en contextos gramaticales en los que cabría el uso del posesivo, como ocurre en otras lenguas, como las germánicas, el francés (entre las románicas), o el turco. Los referentes de los grupos nominales que designan partes del cuerpo, acciones corporales o sus efectos mantienen una relación de posesión inalienable con los seres de los que forman parte y el uso del artículo definido permite inferir de forma unívoca la identidad del poseedor (*Me duele la cabeza*). Se usa el definido singular incluso cuando el referente no es único (*Puso la mano sobre la mesa* (Leonetti, 1999: 793) ya que se trata de una situación estereotipada en la que resulta irrelevante la identificación precisa del referente *mano*).

Tradicionalmente se ha clasificado el turco como una lengua SOV, aunque presenta cierta flexibilidad en el orden de palabras, especialmente cuando entran en juego factores de orden pragmático (Erguvanli, 1984: 23). El turco tiene seis casos para expresar la función sintáctica de los SSNN: nominativo, acusativo, dativo, locativo, ablativo y genitivo, que pueden contribuir en mayor o menor medida a marcar la definitud y la especificidad. En (5) el sujeto no marcado (*Öğrenci*), es decir, en caso nominativo y el OD en caso acusativo (*saat-i*) son definidos (Tura, 1973: 135).

(5) **Öğrenci** saat-**i** bul-muş

Estudiante-Nom reloj-Acus encontrar-Pas-Infer<sup>6</sup>-3ªS  
El estudiante encontró el reloj

En la lengua turca el orden de palabras constituye un rasgo sintáctico para marcar la definitud e indefinitud de los SSNN. En (6-a) el SN escueto *Mektup* está en posición inicial de oración y es definido. En (6-b) el SN escueto *mektup* está en posición preverbal y, por eso, se interpreta como indefinido (Tura, 1973: 112).

- (6) a. **Mektup** dün Ankara'-dan gel-di  
Carta ayer Ankara-Abl llegar-Pas-3ªS  
La carta llegó ayer de Ankara
- b. Dün Ankara'-dan **mektup** gel-di  
Ayer Ankara-Abl carta llegar-Pas-3ªS  
Ayer llegó una carta de Ankara

### 1.2.2. La expresión de la indefinitud en español y en turco

El artículo indefinido proviene del numeral latino *unus*. La indefinitud, según Leonetti, se caracteriza por *la ausencia de indicaciones para la localización del referente (en otros términos, la falta de indicaciones para acceder a una representación de la entidad denotada por el sintagma)* (Leonetti, 1999: 838). El artículo indefinido aporta un contenido cuantitativo, es decir, del conjunto denotado por el SN solo se toma en consideración una parte y quedan excluidos el resto de elementos. El carácter exclusivo del artículo indefinido es uno de los rasgos que lo oponen al carácter inclusivo del artículo definido ya que sólo éste puede denotar referentes únicos. El rasgo de indefinitud explicaría, asimismo, la propiedad del artículo indefinido de introducir referentes nuevos en el discurso, a diferencia del artículo definido.

Las principales propiedades del artículo indefinido son las de introducir referentes nuevos en el discurso, la de carecer de interpretaciones anafóricas y la de no indicar la totalidad de la clase de objetos designada por el grupo nominal al que acompaña (Leonetti, 1999: 838). El hecho de que lo designado por el grupo nominal introducido por el artículo indefinido no pueda ser identificado por el oyente implica que no pueda emplearse en la relación anafórica, como tampoco denotar entidades únicas en su clase (*\*He conocido a una madre de Juan*). El artículo indefinido es compatible con la anáfora asociativa cuando la parte que se extrae del todo no cumple

---

<sup>6</sup> El pasado inferencial (en turco *mişli geçmiş zaman*) se usa cuando el hablante no ha visto u oído lo que enuncia, sino que se lo han referido terceras personas o lo presupone a partir de una serie de indicios (Banguoğlu, 1986; Lewis, 1967).

con el requisito de unicidad contextual propio del artículo definido (*Lo han operado de un oído, Lo han operado de \*una/la nariz*).

En turco el numeral *bir* (*uno*) se ha considerado tradicionalmente como un artículo indefinido (Öztürk, 2005: 19). Kornfilt, en su definición del nombre en turco, señala *Nouns are words [...], which (where it is appropriate semantically) can be preceded by the indefinite article bir* (1997: 209).

Existe cierto desacuerdo sobre si *bir* en su versión no enfática puede considerarse un artículo indefinido (Kornfilt, 1997). Si se parte de criterios tipológicos, según Longobardi, no hay lenguas que, careciendo de artículo definido, tengan artículo indefinido. Por el contrario, es muy común que en las lenguas sin artículo indefinido sí exista el artículo definido, como en el irlandés, el árabe y el hebreo (citado por Öztürk, 2005: 80 y Snape *et al.*, 2013: 26). Para Snape *et al.* (2013:26), que se basan en la encuesta de Moravcsik (1969) sobre 104 idiomas según la cual existe un 5% de lenguas con artículo indefinido que carecen de artículo definido, el turco se encontraría en el camino hacia un "mayor grado de gramaticalización" del numeral *bir* (*uno*) como un artículo indefinido.

Para que un SN pueda ser interpretado claramente como indefinido debe ser introducido por la forma *bir*. En función de sujeto el SN es indefinido cuando va precedido de *bir* (7), a diferencia de (8) donde el SN se interpreta como definido porque es escueto, o, lo que es lo mismo, porque va en caso nominativo, que se caracteriza por el morfema Ø (Tura, 1973, p. 102-103). En función de OD véanse los ejemplos que se proporcionan en (1) y (2), donde el SN indefinido *bir kitap* (*un libro*) se presenta junto con otros ejemplos para poner de relieve los contrastes de definitud (1-a), de no referencialidad (1-b), de indefinitud (2-a) y de especificidad (2-b).

- (7) **Bir çocuk** yer-de yat-ıyor-du  
Uno niño suelo-Loc acostarse-Prog-Pas-3ªS  
Había un niño acostado en el suelo
- (8) **Çocuk** yer-de yat-ıyor-du  
Niño-Nom suelo-Loc acostarse-Prog-Pas-3ªS  
El niño estaba acostado en el suelo

Como ya se ha mencionado más arriba, el orden de palabras es otro recurso empleado en la lengua turca para marcar la definitud e indefinitud (Veáse ejemplos 6-a y 6-b).

### 1.2.3. La interpretación específica y genérica en español y en turco

Si la definitud está vinculada a la información que el hablante atribuye al oyente, la especificidad depende del conocimiento del hablante y del modo en que éste lo presenta. En español los grupos nominales indefinidos pueden interpretarse como específicos o inespecíficos según los contextos en los que aparecen; en la oración *Siempre escribe sus novelas con un bolígrafo* recibe una lectura específica si se refiere a un bolígrafo particular o una lectura inespecífica si se refiere a un bolígrafo cualquiera (RAE, 2009, p. 1135).

Algunas lenguas disponen de ciertos mecanismos gramaticales que se emplean como marcadores de objeto y están asociados, en cierto sentido, a la distinción específico/inespecífico. Entre estas lenguas se mencionan con frecuencia el español, el rumano, el turco, el persa y el hindi, como casos representativos del fenómeno general conocido como *Differential Object Marking* (Leonetti, 2004: 7). En español el empleo de la preposición *a* ante OD, si bien, se debe principalmente al carácter animado o no animado del referente, su ausencia da lugar siempre a una interpretación inespecífica del SN (*contratar un especialista, necesitar un ayudante*), por lo que la ausencia de *a* puede considerarse una marca de inespecificidad (Leonetti, 1999: 866).

En turco es el caso morfológico explícito el que da lugar a una interpretación específica de los nombres (Tura, 1973; Enç, 1991; Kornfilt, 1997; Öztürk, 2005), es decir, para que un OD sea interpretado como específico el sustantivo debe ir en caso acusativo (*Ali bir kitabı okudu, Ali ha leído un determinado libro*) (Véase ejemplo 2-b). Los ejemplos que siguen a continuación ilustran cómo el caso morfológico de acusativo proporciona una interpretación específica de los SSNN indefinidos introducidos por *bir* (uno). En (9-a) el SN en caso acusativo debe ser interpretado como específico (*bir piyano-yu*), ya que se refiere a un determinado piano que Alí tiene en mente, es decir, quiere alquilar un piano en particular. El SN tiene, por tanto, una lectura específica. Por el contrario, en (9-b) el SN indefinido (*bir piyano*) no se refiere a un piano en particular, ya que Alí quiere alquilar un piano cualquiera. En este caso, el SN tiene una interpretación inespecífica (Enç, 1991: 4-5)

- (9) a. Ali **bir piyano-yu** kiralamak ist-iyor  
Alí uno piano-Acus alquilar querer-Progr-3ªS  
Alí quiere alquilar un piano (un determinado piano)
- b. Ali **bir piyano** kiralamak ist-iyor  
Alí uno piano alquilar querer-Progr-3ªS  
Alí quiere alquilar un piano (cualquier piano)

Los SSNN genéricos son aquellos que denotan la generalidad de los miembros de una clase o una especie y no se refieren a objetos concretos o cantidades específicas. En español, si se atiende a las propiedades básicas de los artículos definido e indefinido, la interpretación genérica genuina de un grupo nominal corresponde al artículo definido en su forma singular.

En turco, un SN puede interpretarse como genérico en los tres casos siguientes (los ejemplos se han tomado de Snape *et al.*, 2009: 3-4; Tura, 1973: 151):

1) con sustantivo singular escueto (10-a) se presenta la clase *aves* como una entidad homogénea, donde se hace referencia a la noción abstracta de la clase que representa a todos los miembros, de forma similar a como se expresa la referencia genérica en español con el artículo definido singular;

2) con sustantivo plural escueto (10-b) la clase *aves* se presenta como un conjunto de elementos individuales con características diferentes, y que en español se expresa por medio del artículo definido plural;

3) con sustantivo precedido del numeral *bir (uno)* (10-a) se escoge un solo miembro de la clase *pájaros* elegido al azar para representar a la totalidad de la especie, de forma análoga a como lo hace el español con el artículo indefinido.

- (10) a. **Kuş** uçar, elbette.  
Pájaro volar-Aor naturalmente  
El pájaro vuela, naturalmente
- b. **Kuşlar** uçar, elbette.  
Pájaro-Pl volar-Aor naturalmente  
Los pájaros vuelan, naturalmente
- c. **Bir kuş** uçar, elbette.  
Uno pájaro volar-Aor naturalmente  
Un pájaro vuela, naturalmente

## 2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y PREDICCIONES

La breve caracterización de la expresión de la referencialidad en español y en turco que se presenta en este trabajo tiene el objeto de poner el foco en aquellos rasgos procedentes de la lengua turca que pueden estar detrás de los errores hallados en las producciones de los aprendientes turcos de ELE en relación al uso de los artículos. Se parte del análisis de errores para evaluar el estado de la IL de los aprendientes turcos en el nivel B1 con respecto a la selección de las formas *el/un/Ø* y determinar los usos y valores que les provocan mayores dificultades.

Las preguntas de investigación que se plantean en este trabajo son las siguientes:

- 1) ¿Con qué frecuencia y distribución aparecen los errores en el empleo de las formas el/un/Ø: uso / omisión de artículo; elección artículo definido / artículo indefinido?
- 2) ¿Cuáles son los usos y valores que les provocan mayores dificultades: uso / omisión de artículo; elección artículo definido / indefinido?
- 3) ¿Qué usos del artículo pueden ser atribuibles a la influencia de su lengua materna?

A partir del análisis contrastivo de los recursos lingüísticos que poseen el español y el turco para expresar la referencialidad se plantean las siguientes predicciones relacionadas con la influencia de la lengua turca en la IL de los aprendientes turcos de ELE:

1) Si en el análisis de los resultados de las producciones encontramos un alto grado de corrección en el uso del artículo indefinido, se predice una transferencia positiva de la lengua materna. La transferencia positiva, que se produce cuando se emplean con éxito comunicativo elementos propios de una lengua (mayormente, la materna) en otra lengua, se debería en este caso a la existencia del numeral *bir* (uno) en turco con una función similar a la del artículo indefinido en español.

2) Si en el uso del artículo definido y de artículo Ø el número de errores es significativamente mayor con respecto al uso del artículo indefinido se predice una transferencia negativa de la lengua materna. La transferencia negativa o interferencia, que se da cuando el uso de un vocablo o de una estructura de la lengua materna lleva al estudiante al error, se produciría porque en español el artículo definido presenta el rasgo marcado, mientras que en turco no existe artículo definido y la estructura equivalente es menos marcada, es decir, más universal. Otro hecho que favorecería la interferencia estaría relacionado con que en español la ausencia de artículo se impone principalmente con sustantivos continuos y discontinuos plurales, ya que en turco no existe una distinción clara entre nombre continuos y discontinuos.

### **3. METODOLOGÍA. INFORMANTES Y CORPUS**

En este trabajo nos centramos en los errores hallados en las producciones de los aprendientes turcos en relación al uso del artículo en español y para ello los hemos clasificado en dos grupos: 1- los errores relativos al uso y omisión del artículo y 2- los errores vinculados a la elección entre artículo definido y artículo indefinido. El cómputo de errores hallados en ambos grupos nos permitirá conocer en qué caso son más

frecuentes, así como hacer hipótesis sobre la posible transferencia de la lengua turca y en qué medida este fenómeno caracteriza la IL de los aprendientes turcos en relación al uso de esta categoría lingüística. Para ello se ha realizado una recogida de datos procedentes de las producciones de 38 alumnos turcos, casi todos adultos, del Instituto Cervantes de Estambul (ICE) mientras realizaban un curso general de ELE en el nivel B1, más concretamente el nivel B1.1, ya que en el ICE el nivel B1 se imparte en dos cursos (B1.1 y B1.2) de una duración de sesenta horas cada uno.

Se ha empleado un corpus de dos tipos de pruebas: una composición escrita y tres actividades de elección guiada en las que tenían que completar los enunciados propuestos con las formas *el/un/Ø*.

Para la composición escrita se ha escogido un texto narrativo. Se ha procurado proporcionarles un tema que resultara atractivo a los alumnos y que conocieran bien con el objeto de que tuvieran un contenido que transmitir. Si bien se les indicó que escribieran sobre un tema determinado bajo el título *Un día importante en mi vida*, el desarrollo del mismo ha sido abierto para que se ajustara a la motivación y necesidades personales de cada alumno y, de este modo, garantizar que se centraran más en el contenido que en la forma.

En las actividades de elección guiada (Anexo) han completado una serie de enunciados en los que debían elegir entre las formas *el/un/Ø*. Este tipo de actividades permiten controlar aspectos que pueden eludirse en la producción libre como estrategia que los aprendientes de segundas lenguas llevan a cabo para evitar los usos que les resultan más problemáticos (Fernández, 1997: 41). En estas actividades se ha procurado proporcionar a los alumnos muestras de lengua que intentan recoger la mayor variedad de usos del artículo en español. En todas las actividades se les ha proporcionado a los alumnos las explicaciones necesarias para resolver cualquier duda de vocabulario. La 1ª actividad (tomada de la *Gramática básica del estudiante de español*, GBEE, p. 33) consta de 12 enunciados en los que se debe marcar la opción correcta: ausencia de artículo-presencia de artículo definido o indefinido. Estos enunciados tienen que relacionarse, a su vez, con el enunciado correspondiente en la columna derecha, que constituyen la continuación lógica de los de la columna izquierda y sirven para que el alumno cuente con un contexto más preciso. En esta actividad los enunciados están fuertemente contextualizados y solo es posible una forma de las dos que se proponen: *Ø/el* y *Ø/un*. La 2ª actividad (*Aula Internación 2, Libro del profesor*, p. 81) es un texto en el que un marciano describe una boda. En esta actividad hay que completar 38 ítems

con la elección de la forma adecuada *el/un/Ø*. La presencia de los artículos definido e indefinido cubren en este texto una amplia gama de usos que les son característicos. Entre estos, hay que destacar el uso anafórico del artículo definido y el de primera mención del artículo indefinido. La 3ª actividad tiene 15 enunciados, de los cuales 9 están tomados de un ejercicio de la *GBEE* (p. 35); en estos enunciados la elección de *el/un/Ø* en 16 ítems está ligada a los usos genéricos del artículo, especialmente del definido, y a la naturaleza léxica de los nombres continuos que, según la posición sintáctica, requieren o no la presencia de artículo.

#### **4. ANÁLISIS DE ERRORES**

En este trabajo se toman en consideración los rasgos de la lengua turca en los usos del artículo en español para establecer en qué medida los errores hallados en sus producciones pueden ser el resultado de la transferencia de su lengua materna.

La influencia que la lengua materna ejerce en la IL es un tema que siempre ha interesado a docentes e investigadores. La transferencia, que consiste en mantener en el sistema de la IL elementos propios de la lengua materna como pertenecientes a la lengua meta, se produce especialmente en los niveles inicial e intermedio. La transferencia sólo puede explicar parcialmente la naturaleza del error y a menudo no es identificable de manera certera. A partir de la observación de los usos del artículo que hacen los aprendientes turcos en sus producciones se puede esperar que un número no despreciable de errores se deban a la transferencia negativa, como en el caso de no usar el artículo en contextos en que es necesario su uso, circunstancia que se explicaría porque en turco no existe el artículo como categoría funcional independiente. A continuación se señalan otros fenómenos que pueden concurrir e incidir en el uso de esta categoría lingüística:

- la simplificación, por la que los aprendientes tienden a reducir la lengua a un sistema más sencillo, puede ser una de las razones por la que los aprendientes no usan el artículo al tratarse de un elemento no relevante.
- la hipergeneralización puede estar detrás de no pocos errores en el uso del artículo, ya que las numerosas restricciones del artículo en la distribución sintáctica puede favorecer que se extiendan reglas aprendidas o inferidas de las muestras de la lengua meta a estructuras en las que no son aceptables.

- la fosilización, es decir, la persistencia de ciertos errores que pasan de un estadio a otro de la IL o reaparecen cuando ya se creían erradicados, pueden deberse a la transferencia, la simplificación, la hipergeneralización, o a cualquier otra estrategia de aprendizaje o de comunicación. Para Liceras (1992: 482) el concepto de fosilización se define como el resultado de la existencia de permeabilidad permanente en la IL.
- la permeabilidad, que deriva del constante reajuste a que se ve sometido todo el sistema de conocimientos relacionados con la L2, es definida por Liceras (1992: 484) como una propiedad específica de las ILs que permite la penetración en ellas de reglas de la L1 y la sobregeneralización de las de la L2. En el caso que nos ocupa se da un contraste entre una opción marcada, la presencia del artículo en español (*El niño ha corrido*), y una opción no marcada, la ausencia de artículo en turco (*Çocuk koştı*), lo que seguramente tiene consecuencias en el uso de esta categoría lingüística en la IL de los aprendientes turcos. Esta cuestión será analizada más detalladamente en el análisis e interpretación de los resultados.
- la variabilidad es una constante en la caracterización de la IL ya que las producciones de un aprendiente varían en función de las distintas situaciones comunicativas en que se encuentra y en ellas influyen muchos factores relacionados con los mecanismos afectivos y psicológicos. El contexto lingüístico y el tipo de tarea para la obtención de datos en este trabajo son variables que hacen difícil controlar los errores vinculados al uso del artículo y que en un contexto más informal y espontáneo esos errores pueden presentarse bajo otra forma.

El análisis de errores a partir de las producciones de los aprendientes resulta de una gran utilidad porque nos permite aproximarnos a su IL. Una vez que se han detectado los errores, es fundamental su tratamiento por medio de la retroalimentación adecuada. Los errores proceden en buena parte del intento de interpretar o producir determinado sentido con los limitados recursos y habilidad comunicativa de que dispone el aprendiente y de ahí la enorme conveniencia en ofrecerle la evaluación de sus producciones. La labor del profesor debe ser hacerle ver que lo que realmente quiso decir coincide con el enunciado (evidencia positiva), o bien, que perciba la distancia entre lo que quiso decir y el enunciado (evidencia negativa). Las evidencias negativas se ofrecen por medio de reformulaciones, petición de aclaración, petición de reformulación, corrección explícita, repetición del elemento erróneo, pista metalingüística, etc. y pueden ser muy eficaces contra la fosilización.

En nuestro caso, al tratarse de un problema común que muestran todos los alumnos, las pistas metalingüísticas resultan tan necesarias como eficaces; entre ellas, podemos citar la concordancia artículo-nombre en español (en turco no existe concordancia de género y en muchos casos tampoco de número), si el sustantivo expresa una idea contable o no contable (en turco no hay distinción gramatical entre nombres contables y no contables), si el nombre contable o no contable ocupa la posición inicial del enunciado (en turco el sustantivo definido en función de sujeto se caracteriza por el morfema  $\emptyset$ ), si se presenta un sustantivo (contable o no contable) como algo concreto o si lo presentamos de forma general, etc.

En la retroalimentación la negociación del sentido y la petición de aclaración por medio de preguntas encaminadas a obtener información sobre las producciones de los alumnos es necesaria para corroborar que el texto producido por el alumno se corresponde con lo que realmente quiso expresar. Este tipo de retroalimentación es imprescindible en el plano del discurso donde se destacan los valores anafóricos del artículo definido y de primera mención del artículo indefinido.

La retroalimentación puede orientarse a promover la reflexión y el debate si son los propios alumnos quienes la realizan antes de la intervención del profesor. A partir de los errores hallados en sus producciones se pueden seleccionar los más representativos y que sean los alumnos los responsables de corregirlos por medio de diferentes dinámicas grupales. La intervención del profesor tendría lugar una vez que se hubieran agotado las posibilidades de evaluación entre los alumnos. La retroalimentación que proporcione el profesor podrá vincularse a otros aspectos de carácter cultural y pragmático, especialmente en los usos más idiosincrásicos y socialmente estereotipados del artículo, lo que sin duda redundará en el aprendizaje.

## **5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

### **5.1. Actividades de elección guiada**

#### **5.1.1. Uso-omisión del artículo**

En los enunciados en los que es necesaria la ausencia de artículo ( $\emptyset$ ) los errores se deben en un porcentaje bastante significativo a la utilización del artículo definido y en menor medida a la del artículo indefinido. En el caso contrario, es decir, en los enunciados en los que se precisa el uso del artículo definido se observa una tendencia clara a omitir el artículo. Según la teoría de lo marcado, el turco representaría la opción no marcada (-artículo) frente a la opción marcada del español (+artículo), lo que supondría, de acuerdo con la hipótesis del marcaje de los parámetros, una mayor

dificultad en la adquisición del artículo por los aprendientes turcos. Por otro lado, la conflictividad que presentan los datos del uso del artículo en español para los hablantes no nativos puede agravar la no fijación de las reglas que rigen su uso y puede estar detrás de la variabilidad de intuiciones y de producciones que presenta el uso del artículo en la IL. Partiendo de estas consideraciones se puede aceptar que los errores en el uso del artículo se deben a la concurrencia e interacción de varios factores que les lleva en determinadas estructuras lingüísticas a la sobreutilización de una de las tres formas (el/un/ Ø).

#### **Por uso innecesario de artículo:**

1) El valor categorizador requiere la ausencia de artículo con nombres singulares no contables y plurales contables. En este caso, todos los errores se deben a la utilización del artículo definido: ... *nunca más voy a comer \*la carne, ...llevan \*la mostaza?; les tiró \*el arroz; son máquinas para sacar \*el dinero; no puede vivir sin \*el dinero.*

2) Los complementos de régimen, concretamente los de materia, exigen la ausencia de artículo. Aquí la mayor parte de los errores se deben al uso del artículo definido y en menor medida al del artículo indefinido: *lleno de \*las/\*unas flores y \*los/\*unos lazos.*

3) Los sintagmas preposicionales que funcionan como complementos del nombre son escuetos cuando subclasifican o tipifican mediante un rasgo caracterizador la entidad designada por el núcleo nominal: *productor de (e)l café del mundo; un ramo de \*las flores* (en estos enunciados los errores se deben al uso del artículo definido).

4) Los errores por uso innecesario del artículo definido se encuentran en enunciados más idiosincrásicos, como en los complementos de manera que exigen la ausencia de artículo cuando no introducen un referente discursivo (*vamos a \*(e)l pie*). Quizás por el hecho de tratarse de una expresión hecha en español en la que se utiliza una parte del cuerpo les haya hecho usar el artículo definido. En turco se suele emplear un verbo para la expresión *ir a pie*; para el resto de complementos de manera que expresan medio de transporte (*en coche, en metro, en avión, etc.*) en turco se emplea la preposición *con* y es frecuente que en español produzcan expresiones como: *con coche, con metro, con avión...*).

#### **Por omisión innecesaria de artículo:**

5) Para la interpretación genérica de un SN el español prefiere el uso del artículo definido, mientras que el uso del artículo indefinido es marginal. En turco se suele emplear el sustantivo escueto en singular o plural, o bien el sustantivo introducido por el

numeral *bir* (*uno*). Un error muy frecuente en los enunciados genéricos es la tendencia a omitir el artículo definido y en menor medida a usar el artículo indefinido cuando el sustantivo al que determina es un nombre continuo en función de sujeto (*\*Ø café es una bebida excitante*). Puede tratarse de un error de transferencia del turco o del inglés<sup>7</sup> ya que en ambas lenguas se emplea un singular escueto. Sin embargo, en otros enunciados genéricos con nombres discontinuos plurales los errores se reducen considerablemente (*Los cajeros automáticos son máquinas...*, *Los kioskos son tiendas...*), pero esta corrección no se produce con los nombres discontinuos singulares: *En España, \*un abanico es algo muy típico; Pues \*un carrito es una cesta con...*, donde suelen emplear el artículo indefinido. Hay que señalar que el turco no hace distinción gramatical entre nombres continuos-discontinuos y este hecho puede dar lugar a errores de ambigüedad.

6) Los sintagmas preposicionales que funcionan como complementos del nombre son definidos y requieren la presencia del artículo cuando la relación con el núcleo nominal es identificativa o especificativa (*la llave de \*Ø apartamento*). Este error puede deberse a la plurifuncionalidad de los complementos introducidos por la preposición *de*, como los complementos partitivos, de materia o clase que rehúsan el artículo, y de ahí la hipergeneralización.

7) El uso deíctico basado en la situación extralingüística exige el uso del artículo definido: *¿le has echado sal a \*Ø tomate?; echa \*Ø pijama a la lavadora.*

8) Los SSNN precedidos de *todo* requieren el artículo definido, excepto en los sintagmas predicativos con valor enfático donde es necesario el uso del artículo indefinido: *Todo \*Ø mundo se emocionó; Todo \*Ø mundo se puso muy nervioso.* El número de errores es insignificante y encontramos la misma estructura en otros enunciados donde no se ha computado ningún error (*Todo el mundo les tiró ...*).

9) Los usos innecesarios del artículo definido también se encuentran en enunciados más idiosincrásicos del español, como en los que se expresa posesión inalienable cuando la parte extraída del todo cumple con el requisito de unicidad (*me duele \*Ø pie derecho*); hay que recordar que en turco se suele utilizar el posesivo en este tipo de enunciados.

### 5.1.2. Elección artículo definido-artículo indefinido

---

<sup>7</sup> La mayor parte de los alumnos que han participado declaran tener un conocimiento avanzado o intermedio de inglés.

En las producciones analizadas el uso correcto del artículo indefinido es significativamente alto y esto puede deberse a que en turco el numeral *bir* (*uno*) cumple unas funciones similares a las del artículo indefinido en español. Por un lado, los usos incorrectos del artículo indefinido afectan al valor de primera mención donde se emplea en prácticamente todos los enunciados el artículo definido (punto 1). Por el otro lado, los usos incorrectos del artículo definido afectan al valor anafórico donde se computa un mayor número de errores debidos a la presencia del artículo indefinido que a la omisión de artículo y esta última suele darse en estructuras lingüísticas más complejas (punto 2).

Para una explicación de estos errores habría que considerar la influencia del numeral *bir* (*uno*) (que se encuentra en un proceso de gramaticalización como artículo indefinido en turco), en el ensamblaje de las formas marcado / no marcado de su IL para determinar en qué medida se producen transferencia positiva y transferencia negativa.

#### **Por uso innecesario del artículo definido**

1) El uso de primera mención del artículo indefinido. Entre los usos incorrectos del artículo indefinido hay que destacar los de primera mención del artículo indefinido donde se observa una tendencia clara a usar el artículo definido, especialmente cuando el SN va determinado por otros modificadores: *También llevaba \*el ramo de flores; con \*el velo blanco; puerta de \*(e)l edificio muy alto; se compró ayer \*el vestido precioso.*

#### **Por uso innecesario del artículo indefinido**

2) El valor anafórico del artículo definido: en este caso se observa una cierta tendencia a usar el artículo indefinido. En los usos anafóricos del artículo, más concretamente los de posesión inalienable, los errores también se deben a la omisión de artículo, especialmente en las estructuras que presentan una mayor complejidad sintáctica: en *un coche de \*Ø/\*un que bajó* la casi totalidad de los errores son por omisión; en los enunciados *entró en el edificio de \* Ø/\*un brazo de un hombre e iba de \*Ø/\*un brazo de otro hombre* más de la mitad de los errores son por omisión (en estos enunciados se necesita el artículo definido porque *entrar / ir del brazo* corresponde a una situación estereotipada en la que resulta irrelevante la identificación precisa del referente *brazo*); en *También llevaba ... y \*una cara tapada* todos los errores se deben al uso del artículo indefinido. En otros casos el uso del artículo definido se impone (*me paré a \*una puerta de un edificio*) por el conocimiento general de que, por regla general, los edificios disponen de una sola puerta, o por lo menos, de una puerta principal, y de ahí se infiere la unicidad del referente. En la construcción partitiva *necesitaba \*Ø/\*una ayuda de dos niños* la mayor parte de los errores son por omisión;

aquí el núcleo del SN requiere la presencia del artículo definido porque va modificado por un sintagma preposicional que hace referencia a dos niños específicos. El error podría deberse a la hipergeneralización de la estructura *necesitar ayuda*.

3) El uso del artículo definido con el determinante indefinido *otro*: *brazo de \*Ø/\*un otro hombre*; *\*Ø/\*un otro día* (en estos enunciados más de la mitad de los errores son por omisión). En turco se utiliza literalmente *un otro*; en este caso los alumnos han optado por usar el indefinido o bien omitir el artículo en una proporción similar.

4) Una estructura idiosincrática del español que suele causar problemas a los aprendientes de ELE es la correspondiente a los enunciados con verbos como *gustar* y *encantar*. En *Me encantan \*Ø/\*unos helados* suelen omitir el artículo definido o, en menor medida, usan el artículo indefinido. En turco esta frase se diría *Dondurmayı seviyorum* (literalmente *Los helados amo/quiero*) donde el SN en función de OD (*Dondurma-yi*) va en caso acusativo, a diferencia del español donde cumple la función de sujeto.

## 5.2. Composición escrita

En la **composición escrita** los errores se reducen considerablemente con respecto a las actividades de elección guiada. En la mayoría de los casos los errores se deben al uso-omisión del artículo y también a la falsa selección, como es el uso del posesivo en lugar del artículo definido. En este último caso, hay que recordar que en turco se emplea el posesivo en estructuras en las que el español privilegia el uso del artículo definido.

## 5.3. Interpretación de los resultados

Los resultados obtenidos tras el cómputo de errores hallados en las actividades de elección guiada son los siguientes:

La mayor dificultad se encuentra en el uso-omisión del artículo: 24,40% (204 errores sobre un total de 836 ítems). Cuando hacen un uso innecesario del artículo suelen utilizar el definido y en menor medida utilizan el artículo indefinido. Cuando es necesario el uso del artículo definido tienden de manera generalizada a omitir el artículo.

Por lo que respecta a la elección entre artículo definido e indefinido, el porcentaje de errores es de un 17,89% (272 errores sobre un total de 1520 ítems). En

este recuento, un 38,6% se debe a que los aprendientes omiten el artículo, lo que, como hemos visto en el párrafo anterior, corrobora que el uso-omisión del artículo representa la mayor dificultad para los aprendientes turcos. Cuando utilizan artículos, el porcentaje de errores producidos al usar el artículo definido es de un 37,5% frente al 23,9% en el uso del artículo indefinido, de lo que se desprende que el artículo definido les resulta más problemático. La corrección en el uso del artículo indefinido puede resultar de una transferencia positiva ya que en el turco el numeral *bir (uno)* puede funcionar como un artículo indefinido.

En la composición escrita los errores sólo representan el 1,96% (76 sobre un total de 3875 palabras<sup>8</sup>). Esta mejora en la composición escrita puede ser producto de estrategias de inhibición, por medio de las cuales, evitan usar elementos que les resultan problemáticos. También es posible que en la composición escrita hayan tenido un marco más significativo al comunicar su propia experiencia, ya que al centrarse en el contenido más que en la forma la producción puede resultar más espontánea y eficaz.

Si nos centramos en el uso-omisión del artículo, no siempre resulta fácil determinar cuándo es error y cuándo no lo es, ya que muchas veces está vinculado a aspectos estilísticos o depende del contexto, es decir, de cómo enfoca el hablante la experiencia que comunica (Alarcos, 1980, p. 226).

En los trabajos consultados sobre el uso del artículo por parte de aprendientes cuya lengua materna carece de artículo se señala que éstos presentan una mayor dificultad para lograr un uso correcto de esta categoría lingüística, como por ejemplo, en Fernández (1997), donde se investiga el uso del artículo por aprendientes de cuatro grupos de diferente lengua materna (alemán, japonés, árabe y francés) dentro de una extensa investigación sobre la IL de alumnos adultos que aprenden español LE. El análisis de los errores, tanto en la omisión o uso innecesario del artículo, como en la elección entre las formas determinada e indeterminada, revelan que la mayor dificultad radica en el control de la oposición presencia / ausencia de artículo. Para esta autora, el japonés es el único grupo que presenta en la composición escrita una resistencia significativa y fosilizable en relación al uso/omisión del artículo. Esta mayor dificultad, según la autora, es atribuible al hecho de que el japonés no posee la categoría artículo.

---

<sup>8</sup> En el cómputo de palabras cuentan como unidades léxicas nombres, verbos, adjetivos, adverbios, determinantes, pronombres, preposiciones y conjunciones. Se cuentan como una unidad léxica los nombres propios compuestos, los tiempos compuestos de los verbos y los verbos pronominales cuando el pronombre está asociado al lexema verbal.

En otros estudios más recientes, como el de Snape *et al.* (2013), se investiga la adquisición de SSNN genéricos en inglés como L2 por parte de aprendientes españoles, turcos y japoneses. Para estos autores, que consideran el turco como una lengua que tiene artículo indefinido pero no definido, el grupo turco en niveles avanzados de competencia tiene problemas con el artículo definido (*the*) para los SSNN genéricos, mientras que el artículo indefinido (*a/an*) es menos problemático. Estos resultados presentan cierta similitud con los de este trabajo en la medida en que determinadas pautas en la selección de artículo pueden coincidir, por un lado, entre grupos cuya lengua materna carece de artículos, más particularmente de artículo definido, y por otro lado, si se toman en consideración los SSNN genéricos que en inglés y en español se expresan de forma idéntica (*The dinosaur is extinct - El dinosaurio está extinto; A potato contains vitamin C and amino acids - Una patata contiene vitamina C y aminoácidos*) (ejemplos tomados de Snape *et al.*, 2013: 4-6). Estas pautas podrían atribuirse a los efectos de la influencia de la lengua materna.

## 6. CONCLUSIONES

La razón que nos llevó a realizar este trabajo fue averiguar el uso que hacen del artículo los aprendientes de ELE que tienen como lengua materna el turco. A partir del análisis de los resultados se ha constatado que el uso de esta forma gramatical es un punto conflictivo para los aprendientes turcos. Los resultados obtenidos tras el análisis de los errores en sus producciones vienen a corroborar las predicciones planteadas en este trabajo:

- 1) la mayor dificultad se centra en la presencia / ausencia del artículo, es decir, en el uso y en la omisión innecesarios del artículo.
- 2) el uso correcto del artículo indefinido es sensiblemente mayor al del artículo definido.

En ambos casos podemos concluir que la influencia de la lengua materna parece evidente, ya que, como se ha señalado a lo largo de estas páginas, la lengua turca carece de artículos y tan solo dispone del numeral *bir* (*uno*) que puede ser usado como artículo indefinido. La forma que presenta más problemas es el artículo definido, que generalmente omiten, o en menor medida, utilizan el artículo indefinido. La obligatoriedad del artículo definido en determinados enunciados resulta problemática y es susceptible de fosilización, ya sea por su carácter marcado, ya sea por la conflictividad que presentan los datos del español. En cuanto al uso del artículo

indefinido, este presenta una mayor corrección, pero también se constata un sobreuso de este artículo en algunas estructuras lingüísticas.

Para terminar, añadir que, si bien el uso incorrecto del artículo se considera muchas veces como un error local que no afecta a la comunicación, no se debe olvidar que también cumple unas funciones relevantes, como son el hecho de que su uso, en la forma definida o indefinida, o su omisión, puede alterar el significado de un enunciado, así como su papel cohesionador en el discurso. Este rasgo semántico-sintáctico del artículo debe tenerse en cuenta en la clase de ELE, ya que la comprensión deficiente de esta forma lingüística lleva a interpretaciones erróneas que pueden afectar al significado global del texto.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, Emilio (1999): *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- ALONSO, Rosario (2004) Procesamiento del input y actividades gramaticales en red ELE, 0. [en línea] [Consulta: 11 febrero 2012]
- ASSIMIL (1992): *Le turc sans peine*, Chennevières-sur-Marne Cedex: Assimil.
- BOSQUE, Ignacio (1999): El nombre común. En BOSQUE, Ignacio, DEMONTE, Violeta (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, 3-70.
- DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. Madrid SGEL. [en línea] [Consulta 6 mayo 2013].
- DUCROT, Oswald; SCHAEFFER, Jean-Marie (1998): *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Madrid, Arrecife.
- ENÇ, Mürvet (1991): The Semantics of Specificity *Linguistic Inquiry*, 22, 1-25.
- ERGUNVALI,, Eser (1984) *The function of word order in Turkish grammar*, California, University of California Publication in Linguistic.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- GARACHANA CAMARERO, Mar (2008): Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español en marcoELE, revista didáctica ELE, 7. [en línea] [Consulta: 4 diciembre 2013].
- GÖRGÜLU, Emrah (2010): Nominals and the count/mass distinction in Turkish, *Proceedings of the 26<sup>th</sup> Northwest Linguistics Conference*, Montreal, Concordia University [en línea] [Consulta 3 marzo 2014].
- HAMU HADDU, Ekram (2013): El uso del artículo (el / un / ø) en aprendices turcos de español lengua extranjera (nivel B1). Tesis de Máster: Universidad Nebrija.
- HORTA SANZ, María Jesús (2000): ¿Masculino o femenino? El problema del género en las clases de E.L.E. para turcohablantes, *Cervantes*, 1, 20-22.
- KORNFILT, Jaklin (1997): *Turkish*, London, Routledge.
- LACA, Brenda (1999): Presencia y ausencia de determinante. En BOSQUE, Ignacio, DEMONTE, Violeta (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, 891-928.

- LAKOFF, George y JOHNSON, Mark (1994): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- LARSEN-FREEMAN, Diane y LONG, Michael (1994): *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*, Madrid, Gredos.
- LEONETTI, Manuel (1999): El artículo. En BOSQUE, Ignacio, DEMONTE, Violeta (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, 787- 890.
- LEONETTI, Manuel (2004): Specificity and differential object marking in Spanish, *Catalan journal of linguistics*, 3 [en línea] [Consulta 23 febrero 2014]
- LICERAS, Juana M. (1992): Atando cabos: pedagogía y ciencias cognitivas en el estudio de la adquisición del español como segunda lengua. En *Actas del Congreso de la Lengua Española*, Sevilla, 472-496 [en línea] [Consulta 23 mayo 2014]
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2003): *El universo de las lenguas*, Madrid, Castalia.
- NERGIZ, Bengisu (2017): *Análisis de errores en textos escritos por estudiantes turcos del nivel B1 de español como lengua extranjera*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, tesis doctoral inédita.
- ÖZTÜRK, Balkiz (2005): *Case, referentiality and phrase structure*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- PRADO IBÁN, María Elena (1999): El artículo: el /un / ausencia de artículo en ASELE, *Actas X*, 559-567.
- R.A.E. (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- SNAPE, Neal, GARCÍA MAYO, María del Pilar y GÜREL, Ayşe (2009): Spanish, Turkish, Japanese and Chinese L2 Learners' acquisition of generic, *Proceedings of the 10th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA)* 1-8. [en línea] [Consulta 6 diciembre 2013]
- SNAPE, Neal y KUPISCH, Tanja (2010): Ultimate attainment of second language articles: A case-study of an endstate second language Turkish–English speaker, *Second Language Research*, 26 (4), 527-548. [en línea] [Consulta 20 agosto 2017]
- SNAPE, Neal, GARCÍA MAYO, María del Pilar y GÜREL, Ayşe (2013): L1 transfer in article selection for generic reference by Spanish, Turkish and Japanese L2 learners, *International Journal of English Studies*, 13 (1), 1-28. [en línea] [Consulta 20 agosto 2017]
- TURA, Sabahat Sansa (1973): *A study on the articles in English and their counterparts in Turkish*, PhD thesis, University of Michigan.
- VÁZQUEZ, Graciela (2010): Hacia una valoración positiva del concepto de error en *marcoEle* 11, 164-177 [en línea] [Consulta 5 octubre 2013]

## ANEXO

### Actividad 1) Marca la opción correcta y relaciona.

- |   |   |
|---|---|
| 1- ¿Me pasas Ø /un tomate, por favor? A                       | a. Voy a hacer una ensalada.                    |
| 2- ¿Le has echado sal a Ø /el tomate?                         | b. Ahora hay rebajas.                           |
| 3- ¿No te gusta la salsa de Ø /un tomate?                     | c. Ponte unos pantalones y una camisa.          |
| 4- Máximo, no puedes recibir a los invitados en Ø /un pijama. | d. Está muy soso.                               |
| 5- Máximo, echa Ø /el pijama a la lavadora?                   | e. Hace quince días que no te lo quitas.        |
| 6- Máximo, voy a comprarme Ø /un pijama.                      | f. Es casera. La he hecho con aceite de oliva.  |
| 7- Me duele Ø /el pie derecho.                                | g. Me he dado un golpe jugando al fútbol.       |
| 8- Está cerca: vamos a Ø /el pie.                             | h. Puedes hacerte daño en los dedos.            |
| 9- He visto Ø/un apartamento precioso.                        | i. No puedo entrar. ¿Puedo quedarme en tu casa? |
| 10- He perdido la llave de Ø /el apartamento.                 | j. Creo que voy a alquilarlo.                   |
| 11- He conocido a mi profesor de Ø /un piano.                 | k. Me gusta. Tiene mucha paciencia.             |
| 12- Cierra Ø /el piano con cuidado.                           | l. Así hacemos ejercicio.                       |

### Actividad 2) Completa el siguiente texto con las formas el /un / Ø.

..... otro día me paré frente a ..... puerta de ..... edificio muy alto y con aspecto de ser muy antiguo. De repente, empezó a llegar gente muy bien vestida y entró en ..... edificio. Todo ..... mundo se emocionó mucho cuando llegó ..... coche de ..... que bajó ..... hombre que llevaba ..... traje muy elegante. .... hombre entró en ..... edificio y esperó de pie. Al cabo de media hora más o menos, llegó ..... coche blanco. .... coche estaba lleno de ..... flores y ..... lazos, y de él bajó ..... mujer que llevaba ..... vestido blanco y muy largo (era tan largo que, para poder caminar, necesitaba ..... ayuda de ..... dos niños). También llevaba ..... ramo de ..... flores y ..... cara tapada con ..... velo blanco. Cuando ella llegó todo ..... mundo se puso muy nervioso y empezaron a tocar una música en ..... edificio. .... mujer entró en ..... edificio de ..... brazo de ..... hombre que iba en ..... coche con ella. Al cabo de un rato ..... mujer salió de nuevo, pero esta vez iba de ..... brazo de ..... otro hombre. Estaban muy contentos, y cuando salieron todo ..... mundo les tiró ..... arroz. Creo que estaba crudo.

### Actividad 3) Completa las frases con el artículo correspondiente si es necesario.

- ..... kioscos son tiendas en las que se venden periódicos y revistas.
- Nunca más voy a comer ..... carne. A partir de ahora seré vegetariana.
- En España, ..... abanico es algo muy típico en verano. Además es perfecto para el calor.
- ..... cajeros automáticos son máquinas para sacar ..... dinero con tarjeta.
- ¿Esas albóndigas llevan ..... mostaza?
- Me encantan ..... helados tanto en verano como en invierno. La pena es que engordan mucho.
- ..... café es una bebida excitante.
- Se lo aseguro: ..... ratón inalámbrico no da problemas. Es más caro, pero funciona mucho mejor.
- Pues ..... carrito es una cesta con ruedas para hacer la compra en los supermercados.
- No te puedes duchar. No hay ..... agua.
- ..... leche contiene mucho calcio, por eso los niños deben consumirla diariamente.
- Hoy en día una persona no puede vivir sin ..... dinero.
- Leticia se compró ayer ..... vestido precioso.
- ..... hormigas van siempre en fila unas detrás de otras.
- Brasil es el principal productor de ..... café del mundo.

## **V Congreso de la Asociación Noruega de Profesores de Español: 2015 “¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?”**

### **INFORMACIÓN GENERAL**

Los días 19, 20 y 21 de noviembre de 2015 se celebraron en los locales de la Universidad de Trondheim (NTNU Dragvoll) el V Congreso Nacional de [ANPE-Norge](#) (Den norske spansklærerforeningen).

El congreso tuvo como lema “¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?” Los idiomas aceptados fueron el noruego y el español, y las realidades educativas a las que estaba dirigido eran los profesores de “Ungdomsskole”, “Videregående skole” y estudios universitarios.

### **COMITÉ CIENTÍFICO**

José María Izquierdo (Coordinador) Andoni Arroyo Manuel Berrocal Eli-Marie Drange Ingunn Hansejordet Gro Nygård Susana Piedrasanta Covoy Sonja Skjær

© de sus respectivos autores

Publicamos en redELE las actas de las plenarias, comunicaciones y talleres a las que se ha tenido acceso.

### **PLENARIAS**

*Posibilidades y desafíos para la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar nórdico: El caso de Suecia.* Guadalupe Francia Mälardalens Högskola, Suecia.

*Tradiciones orales.* Ignacio Sanz.

### **COMUNICACIONES**

*¿Cambio de paradigma? Creencias y prácticas del profesor ELE en la enseñanza reglada noruega.* Xavier Llovet (Institutt for fremmedspråk, Universitetet i Bergen).

*¿Cómo encontrar información en la red? Estrategias de búsqueda en la red de estudiantes de ELE.* Eli-Marie Drange (UiA).

*Hvordan få studenter i spansk på universitetsnivå til å øke sine ferdigheter i spontant muntlig tale og interaksjon? – Et forsøk på å la studentene ta styringen.* Gro Nygård (NTNU).

*Don Quijote a caballo entre la escuela y la universidad noruegas.* Randi Davenport (UiT Norges arktiske universitet).

### **TALLERES**

*Pedagogía del español en el Siglo XXI: actividades transmedia e integración de competencias en el aula ELE.* Álvaro Llosa Sanz (Universitetet i Oslo, ILOS) y Mónica Poza (Universitetet i Oslo).

## POSIBILIDADES Y DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL CONTEXTO ESCOLAR NÓRDICO. EL CASO DE SUECIA<sup>1</sup>

Guadalupe Francia<sup>2</sup>  
Catedrática en Pedagogía  
Mälardalens Högskola, Suecia

### El español como instrumento para el desarrollo económico y la diversidad

Con el objetivo de desarrollar el plurilingüismo de los ciudadanos europeos así como de fomentar el intercambio económico y la diversidad, la Comisión Europea (Commission of the European Communities, 1995, 2008) y el Consejo de Europa (Skolverket 2004:3.) han diseñado políticas de competencia lingüística para ser implementadas en sus estados miembros.

En este aspecto es importante mencionar uno de sus documentos fundacionales de esta estrategia europea de plurilingüismo, el *White Paper on Education and Training. Teaching and Training. Towards the Learning Society*, por el cual la Comisión Europea (1995) establece el aprendizaje de lenguas extranjeras como una condición necesaria para la equidad educativa:

It is no longer possible to reserve proficiency in foreign languages for an elite or for those who acquire it on account of their geographical mobility [...] it is becoming necessary for everyone, irrespective of training and education routes chosen, to be able to acquire and keep up their ability to communicate in at least two Community languages in addition to their mother tongue (Commission of the European Communities, 1995: 47, nuestro subrayado)

---

<sup>1</sup> **Resumen:** El objetivo de este artículo es analizar y discutir la implementación de las medidas políticas para el desarrollo del plurilingüismo creadas por la Unión Europea y el Consejo de Europa en contextos nacionales partiendo del análisis de la situación del idioma español como materia curricular en Suecia.

Partiendo de una concepción teórica de política educativa que pone el énfasis en el estudio de su naturaleza política como resultado de luchas entre diferentes actores en diferentes contextos este artículo discute las dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades que diversos contextos ofrecen para el desarrollo del español como asignatura idioma moderno en la escuela sueca. Este artículo está basado en investigación de la Universidad de Upsala durante el período 2011-2013 que analiza la situación de los profesores, los resultados de los alumnos y las posibilidades de desarrollo del español está basada en un análisis de estadísticas nacionales, de documentos de la política educativa y lingüística a nivel nacional y europeo, así como en entrevistas a representantes de autoridades suecas y españolas, sindicatos y asociaciones de profesores y entrevistas individuales con profesores. En este artículo se incluye también un análisis de estadísticas recientes publicadas durante el periodo 2014-2016 por la Agencia Nacional para la Educación de Suecia.

<sup>2</sup> **Guadalupe Francia** es catedrática en *The School of Education, Culture and Communication (UKK)* de la Mälardalens Högskola en Suecia.

El crecimiento explosivo del español en el contexto educativo de países nórdicos como Suecia es en parte un resultado de estas políticas de plurilingüismo. A su vez es también un signo del valor económico, social y cultural del idioma español a nivel internacional.

El hecho de ser la segunda lengua mundial con alrededor de 470 000 000 de hablantes nativos, cerca del 6,7 % de la población mundial (Instituto Cervantes 2015), ha también contribuido para convertir al español en la opción de idioma moderno más popular entre los alumnos suecos. A más de veinte años de su introducción como opción en la asignatura idioma moderno, el español ha sufrido un auge inesperado en la escuela sueca a costa del idioma alemán y del francés.

Sin embargo, esta explosiva popularidad ha conllevado problemas en la enseñanza de la lengua española: la falta alarmante de profesores con título formal y autorización profesional para enseñar esta asignatura, así como el alto porcentaje de alumnos que abandonan los cursos de español ponen en duda la calidad de su enseñanza.

El objetivo de este artículo es analizar y discutir la implementación de las medidas políticas para el desarrollo del plurilingüismo creadas por la Unión Europea y el Consejo de Europa en contextos nacionales partiendo del análisis de la situación del idioma español como materia curricular en Suecia.

A partir de una concepción teórica de política educativa que pone el énfasis en el estudio de su naturaleza política como resultado de luchas entre diferentes actores en diferentes contextos (Ball 1994, Ball, Meg Maguire and Annette Braun 2012) este artículo analiza la situación particular de la asignatura idioma moderno opción español a fin de discutir sus dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

Con este objetivo se presenta una investigación realizada por la universidad de Uppsala (Francia & Riis 2013) sobre el panorama del español como lengua moderna en la escuela sueca. Esta investigación que analiza la situación de los profesores, los resultados de los alumnos y las posibilidades de desarrollo del español está basada en un análisis de estadísticas nacionales, de documentos de la política educativa y lingüística a nivel nacional y europeo, así como en entrevistas a representantes de autoridades suecas y españolas, sindicatos y asociaciones de profesores y entrevistas individuales con profesores. En este artículo se incluye

**ANPE V Congreso nacional: ¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?** Trondheim: 19-21/11-2015

también un análisis de estadísticas recientes publicadas durante el periodo 2014-2016 por la Agencia Nacional para la Educación (en sueco: Skolverket) de Suecia.

Como método de análisis se ha utilizado el modelo DAFO basado en el estudio de los factores internos (**D**ebilidades) y externos (**A**menazas) a la asignatura que influyen negativamente en su desarrollo. Este modelo incluye también el análisis de los factores internos (**F**ortalezas) y externos (**O**portunidades) a la asignatura que influyen positivamente.

## **El español como lengua moderna en Suecia**

### **El contexto histórico**

A nivel nacional Suecia se caracteriza por una larga tradición de política de desarrollo de competencia lingüística. Así pues la Comisión de Asuntos Escolares del año 1946 (en sueco:1946 års Skolkommision) (SOU 1948:27) recomendó en su propuesta de escuela común de nueve años para todos los ciudadanos la enseñanza del inglés como materia obligatoria. Si bien esta propuesta de escuela común para todos se concretizó recién en el año 1962, el informe del año 1948 puede ser interpretado como un hito de la larga tradición de políticas de competencia lingüística en Suecia. Con la creación de la escuela común en el año 1962 no solo se introdujo el inglés como lengua extranjera obligatoria, sino que se introdujo el alemán y el francés como segundas lenguas optativas. De acuerdo con la Universidad de Valencia & Ministerio de Educación, ( 2011) esta larga tradición de política de plurilingüismo es debida, entre otras otras razones, al número limitado de hablantes de sueco a nivel mundial.

Sin embargo, a partir de la década del noventa la globalización económica, social y cultural hizo más evidente la necesidad del mercado laboral de tener personal lingüísticamente competente en otros idiomas extranjeros, además del inglés, en particular en alemán, español y chino, a fin de afrontar el desafío de la globalización (SOU 1992:94; Lärarnas Riksförbund & Svenskt Näringsliv 2011).

Con este objetivo, la reforma curricular del año 1994 aumentó en forma significativa las horas de enseñanza de la asignatura idioma moderno. A su vez introdujo al idioma español como opción lingüística en la escuela obligatoria sueca. Si bien en el período anterior a la reforma el español ya podía ser elegido como opción en el bachillerato sueco y ocasionalmente en ciertos institutos de enseñanza

**ANPE V Congreso nacional: ¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?** Trondheim: 19-21/11-2015

obligatoria, es partir del año 1994 que el español se expande en la escuela obligatoria (Francia & Riis 2013).

Como hemos señalado anteriormente, el hecho de que fuera justo el español que se eligiera como tercera opción en la asignatura idioma moderno (las otras dos eran ya el alemán y el francés) se puede explicar en parte por la posición del español como segunda lengua mundial. A su vez un informe del Instituto Cervantes de Estocolmo (Álvarez Montalbán & Albanessi, 2004) explica este auge también como resultado de la estrecha relación entre Suecia, España y Latinoamérica a causa de los siguientes factores históricos, socio-económicos y culturales: la participación de voluntarios suecos en la Guerra Civil Española, el considerable porcentaje de turistas suecos en España desde los años sesenta, el establecimiento de empresas suecas en España a partir de la caída del régimen franquista, la inmigración latinoamericana mayoritariamente de refugiados políticos en la década del setenta, el constante intercambio económico, cultural y político entre España y Suecia desde la década de los ochenta así como la gran popularidad de la literatura, el cine y la música españoles y latinoamericanos a nivel mundial.

### **El contexto jurídico**

Como señalamos anteriormente, la puesta en marcha de políticas europeas de plurilingüismo en Suecia ha implicado el fortalecimiento de la materia idioma moderno en lo que respecta al aumento de cantidad de horas y la introducción del español como opción en idioma moderno en la escuela obligatoria a partir de la reforma educativa de los años noventa.

En la actualidad, la Ley Nacional de Escuelas (en sueco: Skollagen) (SFS 2010:800) estipula que cada escuela debe ofrecer, más allá del inglés, una materia de segunda lengua extranjera. A su vez el Reglamento Nacional de Escuelas (en sueco: Skolförordningen) obliga a municipios a ofrecer cursos de idioma moderno en al menos dos idiomas entre francés, español y alemán en el nivel de la escuela obligatoria (SFS 2011:185).

La Ley Nacional de Escuelas establece también que la asignatura idioma moderno puede ser cursada en forma de “*elección de idioma*” (en sueco: *språkval*) o en forma de “*elección del alumno*” (en sueco: *elevval*). A partir de sexto o séptimo año escolar los

alumnos pueden elegir una segunda lengua extranjera<sup>3</sup>, en el contexto de la materia idioma moderno. Esta posibilidad se llama *elección de idioma* (en sueco *språkval*) en la escuela sueca. A su vez la ley nacional de educación (SFS 2011:185, cap. 9) obliga a la escuela en ofrecer a los alumnos una variedad de materias optativas aparte del idioma moderno. Las escuelas pueden también ofrecer el español como una opción en el contexto de materias optativas que el alumno elige libremente (en sueco *elevval*), a parte de la materia idioma moderno. Es decir que un alumno sueco puede por ejemplo cursar francés en el contexto de la materia optativa *idioma* moderno (en sueco esta elección se llama *språkval*) y a su vez elegir cursar español en el contexto de la materia curricular *elección del alumno* (en sueco esta elección se llama *elevval*).

Español es el idioma dominante en el marco de elección de idioma moderno en la escuela obligatoria. Así pues por ejemplo en el año 2015, un 56 % de los alumnos del noveno curso eligieron español como opción de lengua extranjera en el contexto de la materia idioma moderno (*språkval*) (Skolverket 2015a)

El programa de estudio de la asignatura idioma moderno es único para todos los idiomas modernos con excepción del idioma chino que tiene su propio programa de estudios. Este programa único incluye siete niveles de conocimientos del idioma que coinciden en parte con los niveles establecidos por el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL). Sin embargo, existen diferencias en lo que refiere el nivel A1 y C2 a tener en cuenta entre los dos documentos (Francia & Riis 2013).

A su vez, el Reglamento Nacional de Escuelas (SFS 2011:185) estipula la no obligatoriedad de la materia idioma moderno. Este reglamento concede la opción al alumno de elegir lengua materna (la propia del alumno), sueco o sueco como segunda lengua, sueco/inglés o Lengua de signos en vez de seguir un curso de idioma moderno.

El carácter no obligatorio de la materia idioma moderno dispuesto por el marco jurídico nacional crea un contexto diferenciado para esta asignatura con respecto a las otras asignaturas curriculares de la escuela obligatoria (Francia & Riis 2013). Además, el Reglamento Nacional de Escuelas (SFS, 2011:185) establece diferencias significantes entre las asignaturas en lo que respecta al establecimiento de los niveles de conocimiento mínimos obligatorios para todos los alumnos (en sueco: *kunskapskraven*). Este reglamento establece niveles mínimos obligatorios ya

---

<sup>3</sup> La primera lengua extranjera es el idioma inglés que no está incluido en las opciones de la materia idioma moderno, pues el inglés es una materia independiente y obligatoria en la escuela sueca.

en el curso tercero de la escuela obligatoria para las asignaturas matemática, sueco, sueco como segunda lengua y las asignaturas de ciencias sociales y ciencias naturales. Para todas las otras asignaturas, con excepción de idioma moderno estos niveles obligatorios son establecidos a partir del curso sexto. Sin embargo, para la asignatura de idioma moderno esta obligación rige recién a partir del último curso de la escuela obligatoria, es decir en el curso noveno.

A su vez la ley de Educación establece solo evaluaciones optativas para la asignatura idioma moderno, a diferencia de por ejemplo asignatura como matemáticas, sueco e inglés que tienen evaluaciones nacionales obligatorias.

### El alumnado como contexto

Como hemos presentado anteriormente, la popularidad del español como opción de segunda lengua extranjera de asignatura idioma moderno ha sido extraordinaria, desplazando ampliamente a otras opciones más tradicionales como el francés y el alemán. El siguiente cuadro, desarrollado a partir de las estadísticas de la Agencia Nacional de Educación (Skolverket 2015<sup>a</sup>) refleja la evolución del español como opción de lengua en el contexto de la materia idioma moderno desde el año escolar 1997/1998 al año escolar 2015/2016:

<b>Año escolar</b>	<b>Sexto curso Niñas</b>	<b>Sexto curso Niños</b>	<b>Séptimo curso Niñas</b>	<b>Séptimo curso Niños</b>	<b>Octavo curso Niñas</b>	<b>Octavo curso Niños</b>	<b>Noveno curso Niñas</b>	<b>Noveno curso Niños</b>
1997/1998	9,4 %	8 %	9,6 %	7,6 %	6,2 %	4,7 %	5,9 %	3,7 %
2015/2016	31,9 %	29,1 %	50 %	43,6 %	46,1 %	38,8 %	42,6 %	35,4 %

Tabla 1: Aumento del porcentaje de alumnos que eligen del español como idioma moderno<sup>4</sup>

Un proceso de crecimiento inverso al del español se ha registrado tanto para el idioma alemán como el francés. Como ejemplo desarrollamos un cuadro a partir de las cifras presentadas por la Agencia Nacional de Educación (Skolverket 2015a) del curso sexto en idiomas alemán y francés donde la cantidad de alumnos que eligieron estos idiomas descendió considerablemente durante el período 1997/1998-2015/2016:

<sup>4</sup> Tabla desarrollada por la autora en base a las estadísticas presentadas en la siguiente fuente: Skolverket (2015a) Elevökningen i grundskolan fortsätter <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2015/nyheter-2015-1.229449/elevokningen-i-grundskolan-fortsatter-1.232753>

<b><i>Año escolar</i></b>	<b><i>Alemán Sexto curso Niñas</i></b>	<b><i>Alemán Sexto curso Niños</i></b>	<b><i>Francés Sexto curso Niñas</i></b>	<b><i>Francés Sexto curso Niños</i></b>
1997/1998	25 %	16,4 %	31,5 %	36,7 %
2015/2016	13,9 %	10,2 %	11,1 %	15,5 %

**Tabla 2: Descenso del porcentaje de los alumnos que eligen alemán y francés como idioma moderno<sup>5</sup>**

El considerable descenso de alumnos que eligen el francés o el alemán como opción de idioma es también evidente en los cursos séptimo, octavo y noveno de la escuela sueca. (Skolverket 2015a).

Sin embargo, en el caso del idioma moderno en su forma de “elección del alumno” el alemán lleva la delantera, seguido por el español en los cursos octavo y noveno. En los cursos sexto y séptimo es también el español el más elegido por los alumnos como elección individual del alumno (Skolverket 2015a).

La superioridad del español como opción más elegida por los alumnos se extiende también a la escuela post obligatoria (escuela secundaria). De acuerdo con las estadísticas de Agencia Nacional de Educación (Skolverket 2015b), 25 % de la totalidad de alumnos del año escolar que terminó dicho ciclo o que obtuvo un título de estudio por 2500 puntos había elegido el español como opción de segunda lengua. El alemán (14%), el francés (11 %) y el italiano (4 %) se ubican en el segundo, tercero y cuarto lugar respectivamente a gran distancia del español.

El hecho de que el español se haya convertido en la opción de idioma moderno más popular no trae consigo solo consecuencias positivas para las escuelas suecas. El español es también la opción con mayor porcentaje de abandono por parte del alumnado. En un informe de la Agencia Nacional de Educación (Skolverket 2011:29) se constataba que “... el porcentaje porcentual de alumnos que abandonaban el curso de español era proporcional a la cantidad de alumnos que cursan la materia”. Este informe sostiene que la causa de esta tasa de abandono es paradójicamente la popularidad del español. Según la Agencia Nacional de Educación (Skolverket 2011), se puede distinguir dos grupos de

<sup>5</sup> Tabla desarrollada por la autora a partir de las estadísticas presentadas en la siguiente fuente: Skolverket (2015a) Elevökningen i grundskolan fortsätter <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2015/nyheter-2015-1.229449/elevokningen-i-grundskolan-fortsatter-1.232753>

alumnos que eligen cursar idioma moderno, los interesados en los idiomas que suelen no necesitar apoyo escolar extra y los alumnos que no están interesados en el estudio de lenguas, pero que eligen la opción de segunda lengua por la popularidad del idioma. Este segundo grupo suele incluir también alumnos con necesidad de apoyo pedagógico en su proceso de aprendizaje, así como alumnos que corren el riesgo de abandonar el curso de idioma moderno. Dado que el español es el idioma más popular, también es el idioma que tiene mayor cantidad de alumnado perteneciente a esta segunda categoría. De acuerdo a Francia & Riis (2013) el hecho de que español tenga la mayor cantidad de profesores sin título formal y sin autorización profesional dificulta aún más la posibilidad de estos alumnos de recibir la asistencia pedagógica necesaria. Esta consecuencia contribuye a su vez a un mayor abandono en la opción español que en la de otras opciones de idioma moderno.

A su vez, las estadísticas de la Agencia Nacional de Educación (Skolverket 2015c) muestran resultados de los alumnos de español relativamente positivos en lo que respecta sus notas finales del curso noveno durante el año escolar 2015/2016 es el siguiente:

Idioma	Nota F	Nota E	Nota D	Nota C	Nota B	Nota A	Falta información	Promedio de nota en puntos
Alemán	2,8	22,6	20,7	25,3	16,2	12,0	0,4	13,9
Francés	3,3	19,2	17,3	24,0	19,1	16,7	0,5	14,4
Español	3,3	22,5	18,3	23,1	16,8	15,4	0,6	14,1

Tabla 3: Notas en la asignatura idioma moderno de los alumnos del curso noveno en el año escolar 2015/2016<sup>6</sup>

Sin embargo, la evaluación internacional *European Survey on Language Competences, ESLC*, desarrollada dentro del marco de política de plurilingüismo de la Unión Europea (Skolverket 2012) mostraba que el nivel de los alumnos suecos en idioma español era bajo en su medición del año 2011. Una nueva evaluación internacional iba a ser realizada en el año 2016 pero fue cancelada por decisión de la Unión Europea.

<sup>6</sup> **Tabla** desarrollada por la autora a partir de las estadísticas presentadas en la siguiente fuente: Skolverket (2015c) *Betyg i grundskolan årskurs 9 läsåret 2014/15 Tabell 7 A: Samtliga elever, fördelning av ämnesbetyg och underlag saknas samt genomsnittlig betygspoäng i årskurs 9, läsåret 2014/15* <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/betyg-ak-9/betyg-i-grundskolan-arskurs-9-lasar-2014-15-1.240257>

	No alcanzó el nivel A 1	Alcanzó el nivel A1	Alcanzó el nivel A2	Alcanzó el nivel B1	Alcanzó el nivel B2
Leer	24,2	57,0	11,8	5,6	1,4
Escuchar	37,2	50,4	9,5	2,5	0,5
Escribir	45,5	43,4	8,7	2,1	0,3

Tabla 4. Niveles de idioma alcanzados en español por los alumnos suecos del noveno curso de la escuela obligatoria. Porcentaje de alumnos (%) (Skolverket 2012:58)<sup>7</sup>

### Los profesores como contexto

Estadísticas de la Agencia Nacional de Educación (Skolverket 2016a) muestran que durante el año escolar 2014/2015 había a nivel nacional 1899 profesores de español activos en la escuela obligatoria sueca.

Sin embargo, el incremento masivo del número de alumnos que elige al idioma español ha traído aparejado dificultades para reclutar profesores con títulos formales y autorización profesional. Estas dificultades son especialmente alarmantes en el español en comparación con el francés o alemán (Francia & Riis 2013).

En los cursos séptimo, octavo y noveno de la escuela obligatoria en el año escolar 2015/2016 los registros de profesores con autorización profesional era uno de los más bajos para el español, teniendo esta opción cerca de un 60 % de profesores con autorización profesional en comparación con cerca de un 80 % en francés y alemán. Estos dos últimos idiomas registran además junto con la asignatura historia, el porcentaje mayor de profesores con autorización profesional entre todas las asignaturas de la escuela obligatoria. Los porcentajes para los tres idiomas son similares aun si se analiza los datos de profesores con autorización profesional que además tienen un puesto de trabajo a tiempo completo. Una lectura de estos datos, nos permiten constatar que solo 3 de cada 5 profesores de español tienen autorización profesional para impartir la materia idioma moderno opción español durante el año escolar 2015/2016. A pesar del bajo porcentaje de profesores con autorización profesional en español con respecto a francés o alemán, es importante señalar que se ha registrado un avance con respecto a años anteriores, donde el porcentaje del año escolar anterior era de alrededor de 50 %. (Skolverket 2016b).

<sup>7</sup> Tabla desarrollada por la autora a partir de las estadísticas presentadas en la siguiente fuente: Skolverket (2012:58) *Internationella Språkstudien 2011*. Rapport 375. Skolverket: Stockholm

Sin embargo, el español tiene un gran número de profesores con lengua materna español a diferencia del alemán y el francés. En este grupo de profesores con lengua materna español se encuentran profesores con autorización profesional, así como profesores sin autorización profesional, pero con estudios pedagógicos superiores realizados en Suecia, en su país de origen, o profesores sin autorización profesional, y sin estudios pedagógicos superiores, pero con diploma académico de español o de otras asignaturas, así como profesores sin estudios académicos en español ni en otras asignaturas. Esta diversidad en el grupo de profesores de español lo convierte en un grupo polifacético, característica que lo distingue del grupo de profesores de alemán o francés. (Francia & Riis 2013).

El crecimiento explosivo del español ha también repercutido negativamente en las condiciones de trabajo de los profesores a causa de la falta de recursos para esta materia en ciertas escuelas y municipios. Al ser la materia idioma moderno una asignatura optativa, ciertas escuelas tienden a dar prioridad el limitar sus recursos en la capacitación y la mejora de condiciones de trabajo de los profesores de asignaturas obligatorias con evaluaciones obligatorias cuyos resultados son publicados en listas de ranking en diarios.

La existencia de cursos de grupos numerosos y heterogéneos en su nivel de conocimiento sumado a la falta de recursos pedagógicos para afrontar la diversidad del alumnado dificultan las condiciones de trabajo de los profesores de español como idioma moderno. En ciertas escuelas existe también la tendencia de ubicar la materia idioma moderno español en horarios desfavorables como lunes a primera hora o viernes a la última hora (Francia & Riis 2013).

Si bien el español cuenta con una oferta de cursos de formación continua de los profesores variada y de calidad, no todos los profesores tienen acceso a dicha formación ya que ciertas escuelas y municipios dan en cambio prioridad en la formación continua de los profesores de asignaturas obligatorias como matemática, sueco e inglés. Si bien actores nacionales (Agencia Nacional de Educación, universidades, Utbildningsradio, asociaciones de profesores de Español, sindicatos de profesores, etc. ) como actores internacionales (Consejería de educación de España, Instituto Cervantes, etc. ) ofrecen cursos de interés y calidad para los profesores de español, la negativa de ciertos directores de escuela en poner suplentes en los cursos de español para permitir al profesor titular de asistir a dichos cursos dificultan el acceso a la formación continua del profesorado. Otras barreras

son la falta de información sobre la oferta de formación continua, así como la concentración de dichos cursos en las grandes ciudades lo que dificulta la participación de los profesores de zonas rurales (Francia & Riis 2013).

En lo que respecta a los proyectos de formación continúa es interesante de señalar el proyecto de Auxiliares de conversación españoles en el extranjero, proyecto de cooperación entre el ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España con ciertos municipios suecos. A través de este proyecto se financia profesores diplomados en España que brindan apoyo pedagógico a los profesores de español en la escuela sueca (Ministerio de Educación Cultura y Deporte 2016). Si bien este sistema de auxiliares es reducido en su alcance a nivel nacional puede ser en forma puntual una estrategia de interés para la formación continua y el apoyo pedagógico de los profesores de español en ciertas escuelas suecas.

### **Los profesorados de español como contexto**

En Suecia existen dos tipos de diploma para el profesor de español como idioma moderno: uno para para impartir clases en el ciclo obligatorio con alumnos de 12 a 16 años con una duración de 4,5 años de estudio y otro para el ciclo secundario no obligatorio (para alumnos de 16 a 19 años) con una duración entre 5 y 5 años y medio. Ambos profesorados son parte de los estudios impartidos por universidades. El profesorado de español para el ciclo de la escuela obligatoria requiere a su vez solo entre 1,5 a 2 años de estudio del idioma español. Al formar el profesorado de escuela obligatoria en tres asignaturas para impartir, el alumno también puede elegir tener el español como asignatura central o como segunda o tercera asignatura (Francia & Riis 2013).

Si bien nueve centros de estudios con buena difusión geográfica ofrecen formación de profesores de español, el número de estudiantes para dichos profesorados es muy reducido (Francia & Riis 2013).

Para ejemplificar el poco interés por los jóvenes en seguir el profesorado de idioma moderno, vamos a presentar estadísticas (Lärarnasnyheter 2015) del número de estudiantes que han ingresado en el año 2012 en los profesorados de español, francés y alemán<sup>8</sup>:

---

<sup>8</sup> Fuente: Estadísticas de Universitets- och högskolerådet, elaborada por Lärarnas tidning (2015) *Få nya lärarstudenter i bristämnen* <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2015/08/12/fa-nya-lararstudenter-bristamnen>

Asignatura	Orientación curso 7-9	Ciclo secundario	Total
Alemán	3	29	32
Francés	5	35	40
Español	5	70	75

**Tabla 5: Número de estudiantes que han ingresado en el profesorado de español, francés y alemán en el año 2012<sup>9</sup>**

Un informe de la Dirección de Estudios universitarios (Svensson & Universitetskanslersämbetet 2015) sobre la relación entre horas curriculares de cada materia y el promedio nacional de profesores diplomados en el año corrobora el déficit de profesores de español en relación a su demanda a nivel escolar. Este informe que hace un análisis de la evolución de diplomados en las distintas formas de profesorado de español desde el año académico 2004/2005 hasta año académico 2013/2014 muestra una evolución levemente positiva. Durante este período la cantidad total de profesores diplomados de español ha sido de 794, una cantidad muy insuficiente en relación a la demanda de profesores necesaria para responder a la elevada cantidad de alumnos que eligen el español como idioma moderno tanto en la escuela obligatoria como en el escuela secundaria/post obligatoria).

Este informe (Svensson & Universitetskanslersämbetet 2015) considera al sistema de planificación de las carreras universitarias basado en la libre elección por parte de los estudiantes como una causa del déficit. Al no haber interés por parte de los jóvenes en seguir este profesorado, la universidad tampoco lleva a cabo un dimensionamiento de estos profesorados para cubrir la demanda de profesores a nivel escolar. Es por ello que se recomienda medidas nacionales específicas del gobierno central para regular la oferta de cupos en el profesorado de acuerdo a la demanda del mercado de trabajo, y no solo al interés de los jóvenes.

Como venimos señalando, el pronóstico de reclutar profesores recién recibidos no es tampoco positivo en un futuro cercano. Al mismo tiempo estas cifras negativas solo reflejan la cantidad de alumnos ingresados en el profesorado y no la cantidad de diplomados. Teniendo en cuenta que no todos los alumnos llegan a diplomarse a tiempo o que algunos abandonan la carrera, el pronóstico de cubrir la gran

---

<sup>9</sup> Tabla desarrollada por la autora a partir de la siguiente fuente: Estadísticas de Universitets- och högskolerådet, elaborada por Lärarnas tidning (2015) *Få nya lärarstudenter i bristämnen* <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2015/08/12/fa-nya-lararstudenter-bristamnen>

necesidad de profesores de español con los profesores recién diplomados es alarmantemente negativo.

### **Posibilidades, obstáculos, amenazas y desafíos**

A pesar del desarrollo de políticas de plurilingüismo a nivel europeo y nacional la situación de la asignatura idioma moderna y en particular de su opción español en el sistema escolar sueco ha sufrido obstáculos y desafíos que deben ser tenidos en cuenta para la puesta en práctica en forma exitosa de estas políticas en el nivel escolar.

Estudios sobre la implementación de políticas europeas de plurilingüismo en contextos nacionales (Bulajeva & Hogan-Brunb 2010, Skolinspektionen 2010, Skolverket 2011, Ping 2013) muestran el aumento del interés de los gobiernos nacionales en el desarrollo de estrategias políticas para fomentar la competencia lingüística en lenguas extranjeras de sus ciudadanos. Sin embargo, estas investigaciones muestran también la complejidad y la dificultad en la implementación de estas políticas. Estas investigaciones consideran necesarias las siguientes condiciones estructurales para el éxito de estas políticas en el contexto nacional: a) financiamiento y recursos económicos suficientes; b) continuidad pedagógica en la enseñanza de las lenguas extranjeras; c) formación inicial y continua de calidad para los profesores; d) estrategias que estimulen a profesores, escuelas y otros actores de relevancia a diseñar proyectos propios para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras; estrategias iniciadas por las propias escuelas para incrementar el reconocimiento del aprendizaje de idiomas modernos, aparte del inglés, por parte del personal escolar, alumnos, padres y otros actores importantes de la comunidad.

Al mismo tiempo una investigación europea (Romaine 2013) ha señalado a las políticas de austeridad económica y los recortes presupuestarios en educación como factores con impacto negativo en la implementación de las políticas de plurilingüismo de la Unión Europea en los contextos escolares de sus estados miembros.

Investigaciones anteriores sobre la implementación de políticas de plurilingüismo en Suecia (Cabau Lampa 2007; Tholin & Lindkvist 2009) consideran a la falta de obligatoriedad de la asignatura idioma moderno, el carácter optativo de las pruebas nacionales de esta asignatura y el establecimiento tardío de los niveles de

conocimiento mínimos obligatorios para todos los alumnos (en sueco: kunskapskraven) como obstáculos considerables en el desarrollo de estas políticas en contexto nacional sueco. Estos estudios muestran además los efectos negativos de la descentralización del sistema escolar sueco en la distribución equitativa de los recursos económicos destinados a la enseñanza del idioma moderno a nivel municipal y de centro escolar.

El análisis de la situación del idioma español como opción en la asignatura idioma moderno presentado en este artículo confirma los resultados de estas investigaciones anteriores (ver Bulajeva & Hogan-Brunb 2010, Ping 2013, Romaine 2013, Cabau Lampa 2007, Tholin & Lindkvist 2009).

Este análisis pone además en evidencia las siguientes posibilidades, dificultades, oportunidades y amenazas para el desarrollo del español en el sistema escolar sueco.<sup>10</sup>

<b>Factores</b>	<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>	<b>Oportunidades</b>	<b>Amenazas</b>
<b>El contexto histórico</b>	Posición del español como lengua mundial Confianza del idioma español en la sociedad sueca	Posición más débil del idioma español en comparación con el inglés El español carece de tradición como asignatura, en comparación con el francés y el alemán	Las demandas de la globalización de multilingüismo La política lingüística ofensiva de Suecia	Posición más sólida del inglés en el sistema escolar sueco El idioma chino
El contexto jurídico	Los marcos jurídicos europeos y nacionales apoyan el multilingüismo	El español como lengua moderna no obligatoria	Continuación de la políticas y actividades de desarrollo para el multilingüismo a nivel europeo	Autonomía municipal gran variación de los recursos para asignaturas no obligatorias

<sup>10</sup> Fuente: Francia G. & Riis U. (2013) *Spanska som modernt språk: möjligheter och utmaningar*. FBA. Uppsala universitet.

<p>Los alumnos como contexto</p>	<p>Un gran número de alumnos que se incrementa rápidamente desde hace tiempo Asignatura optativa – buena motivación</p>	<p>Un gran número de alumnos que se incrementa rápidamente desde hace tiempo sin un incremento equivalente de los recursos Expectativas erróneas en el español Baja motivación para aprender Muy poca información a los alumnos</p>	<p>Continuación de la popularidad del español en la sociedad sueca</p>	
<p>Los profesores como contexto</p>	<p>Un cuerpo docente que ha demostrado que se pueden crear situaciones de enseñanza innovadoras</p>	<p>Un perfil de profesor polifacético con un alto porcentaje de profesores sin título Gran carga de trabajo a causa del desequilibrio entre el número de alumnos y los recursos Cuerpo docente con experiencia de grupos de alumnos homogéneos</p>	<p>Continuación de la política multilingüe europea Introducción de la autorización profesional para profesores</p>	<p>Una cultura escolar que sigue aceptando el empleo de profesores sin título</p>
<p>La formación inicial de los profesores</p>	<p>Algunos profesores nacieron en el país de la lengua de destino y tienen buenos contactos allí Nueve centros de estudios</p>	<p>Alto porcentaje de profesores sin título Relativamente poco espacio para conocimientos de las asignaturas en español</p>	<p>Introducción de la autorización profesional para profesores Lärarlyftet II* y el desarrollo general de las cualificaciones A medio y largo plazo:</p>	

	con buena difusión geográfica ofrecen formación de profesores de español		Cuestionamiento del programa del profesorado, 7-9 a causa del poco espacio para estudios de asignaturas específicas de español Escuela de investigadores de español en Lund	
La formación continua de los profesores	Diversidad de ofertas de actores nacionales e internacionales	Concentración en ciertas localidades y grandes ciudades Falta de información acerca de cursos de formación profesional	Actores comprometidos que dictan cursos de formación calificada profesional en Suecia y en los países del idioma Läraryftet II*	Continuación de la concentración en ciertas localidades

Tabla 6: Posibilidades, dificultades, oportunidades y amenazas para el desarrollo del español en el sistema escolar sueco<sup>11</sup>

## Conclusiones

A partir de una concepción teórica de política educativa que pone el énfasis en el estudio de su naturaleza política como resultado de luchas entre diferentes actores en diferentes niveles (Ball 1994, Ball, Meg Maguire and Annette Braun 2012, Taylor et al. 1997) hemos presentado un análisis de diversos contextos del sistema escolar y de la sociedad sueca a fin de discutir las dificultades, amenazas y fortalezas en la implementación de políticas de multilingüismo europeas en el contexto nacional sueco

Con este objetivo se ha analizado la situación particular de la asignatura idioma moderno opción español a fin de reflexionar sobre las dificultades, amenazas,

<sup>11</sup> Fuente: Francia G. & Riis U. (2013) Spanska som modernt språk: möjligheter och utmaningar. FBA. Uppsala universitet

fortalezas y oportunidades que diversos contextos ofrecen para el desarrollo del español como asignatura idioma moderno en la escuela sueca.

Como hemos presentado anteriormente, los diversos contextos presentados ofrecen elementos positivos y negativos para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje del español en el contexto escolar sueco. A su vez los diversos contextos interactúan entre si reforzando u obstaculizando los impactos de dichos elementos.

Así es como el carácter opcional de la materia idioma moderno, debilidad fundamental de la opción español, puede ser interpretado en parte por la posición del español en mundo y en Suecia en relación al inglés. La posición dominante del inglés como primera lengua extranjera en el sistema escolar sueco y en contexto global económico y cultural es una amenaza constante al desarrollo del idioma español en la escuela sueca. Si bien el auge del español es debido en parte a la estrecha relación entre Suecia, España y Latinoamérica que se convierten en su fortaleza, su posición en la escuela sueca sigue siendo secundaria. Esta debilidad del español y de las otras lenguas modernas, explicaría el hecho de que la asignatura idioma moderno sea solo una asignatura opcional que además carezca de exámenes obligatorios. A su vez, puede además explicar ciertas culturas escolares en las cuales rectores, profesores, así como alumnos y padres consideran innecesaria la enseñanza de una segunda lengua extranjera a parte del inglés y por ende desarrollan estrategias de resistencia a la expansión de idiomas modernos como el español, francés o alemán en el aula.

Asimismo, el auge del español entre los alumnos suecos se transforma en ciertos contextos escolares en su debilidad con respecto al alemán y al francés. Este auge explosivo del alumnado no está correspondido en ciertos contextos por el incremento necesario de recursos económicos y financieros. La creencia popular del español como “idioma de vacaciones” es parte de su popularidad, pero al mismo tiempo se transforma en su debilidad al crear expectativas erróneas sobre la facilidad de su aprendizaje. Por consecuencia se corre el riesgo de atraer alumnos con baja motivación para estudiar español dado su reputación de “idioma veraniego”. A esto se suma la poca información que reciben los alumnos en el momento de la elección de idioma corriendo el riesgo de hacer elecciones en base a falsas premisas.

La descentralización de recursos y de la interpretación de los objetivos y contenidos académicos curriculares introducida por la reforma neoliberal de fines de los años ochenta dificulta la equidad educativa en la enseñanza del español como idioma moderno. Este proceso de descentralización ha dado como resultado un nivel considerable de autonomía municipal originando una gran variación en recursos humanos y económicos destinados a las asignaturas no obligatorias.

Estos obstáculos y amenazas se ven reformados por la falta de profesores con título formal y autorización profesional para impartir la materia, así como la reducida cantidad de jóvenes interesados en obtener un diploma como profesor de idioma moderno. Estos factores dan origen a un perfil polifacético del profesor de español con alto porcentaje de profesores sin título formal ni autorización profesional. Si bien este perfil polifacético puede ser considerado como una fortaleza por incluir profesores con título formal y autorización profesional con español de lengua materna y con buenos contactos con las culturas de los países de habla hispana, este perfil polifacético puede ser también un obstáculo si se caracteriza el gran número de profesores sin título formal ni autorización profesional. Este obstáculo es especialmente problemático si se tiene en cuenta que el español atrae a alumnos sin motivación en estudios de lengua dada su popularidad por “idioma veraniego.”

El análisis de los diversos contextos, así como de su interacción muestran como la implementación de políticas de multilingüismo europeo en contextos nacionales, así como el desarrollo de la enseñanza del español como estrategia de multilingüismo encuentran focos de resistencia en el contexto escolar sueco. Si bien existen factores en diversos contextos que, con impactos positivos en su desarrollo, es importante a nivel nacional, municipal y escolar de tomar medidas específicas para evitar dicha resistencia y de lograr una implementación exitosa de dichas políticas, en particular en el caso de la enseñanza del idioma español como s lengua. Si bien este análisis está basado en la experiencia de un país nórdico como Suecia, puede ser también de interés para reflexionar sobre la situación del español como lengua extranjera en otros contextos europeos con políticas de fomento del multilingüismo.

Finalmente, a partir del análisis presentado en este artículo se propone las siguientes recomendaciones para propiciar tanto los objetivos de multilingüismo y en particular el desarrollo del idioma español en la escuela sueca:

- Introducir la obligatoriedad de la asignatura idioma moderno en la escuela sueca.
- Introducir la asignatura idioma moderno en forma más temprana en la escuela obligatoria.
- Establecer los niveles de conocimiento mínimos obligatorios para todos los alumnos en forma más temprana.
- Desarrollar estrategias para brindar mayor información a alumnos y padres sobre la elección de idiomas en la asignatura idioma moderno
- Dejar de ofrecer la opción sueco/español como alternativa a idioma moderno
- Introducir estrategias que regulen la autonomía municipal si esta obstaculiza el derecho de educación equitativa en la asignatura idioma moderno
- Incrementar datos estadísticos y proyectos de investigación y desarrollo sobre la enseñanza del español en el contexto escolar sueco
- Introducir estrategias específicas a nivel nacional para incrementar la calidad del profesorado de español, así como para incrementar el número de estudiantes diplomados en esta asignatura.
- Desarrollar estrategias de seguimiento de la situación laboral de los profesores
- Elaborar estrategias a nivel municipal y de centro escolar para desarrollar la cooperación colegial entre los profesores de las lenguas que se imparten dentro de la asignatura idioma moderno
- Elaborar estrategias a nivel municipal y de centro escolar para mejorar la información sobre cursos de formación profesional, subvenciones para viajes en el contexto de formación continua de profesores.
- Desarrollar estrategias para el desarrollo del material pedagógico y digital como instrumento didáctico para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la asignatura español.

## **Bibliografía**

- Alvarez Moltaban, F. & Albanesi, L. (2004) La enseñanza del español en Suecia en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares: Plaza & Janés , 339-361.
- Ball, S.J. (1994) *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press

ANPE V Congreso nacional: ¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades? Trondheim: 19-21/11-2015

Ball, S.J, Maguire M. and Braun S. (2012) *How School Do Policy. Policy Enactments In Secondary Schools*. Routledge: London and New York

Bulajeva T.& Hogan-Brun G. (2010) Introducing early foreign language education in the Baltic Context. *Comparative Education*. Vol. 46, No. 1, February 2010, 79–97

Cabau Lampa B.(2007) Mother tongue plus two European languages in Sweden: unrealistic educational goal? *Language Policy* (2007) 6:333–358 \_ Springer 2007 DOI 10.1007/s10993-007-9055-6

Commission of European Communities (2008) *Meddelande från Kommissionen till Europaparlamentet, Rådet, Europeiska Ekonomiska och Sociala Kommittén samt Regionskommittén. Flerspråkighet: en tillgång för Europa och ett gemensamt åtagande*. Bryssel den 18.9.2008 KOM (2008) 566 slutlig. [http://ec.europa.eu/languages/documents/2008\\_0566\\_sv.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_sv.pdf)

European Commission (1995) *White Paper on Education and Training. Teaching and Training towards the Learning Society* [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)

European Commission (2012) *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*.[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143en.pdf)

Francia G. & Riis U. (2013) *Spanska som modernt språk: möjligheter och utmaningar*. FBA. Uppsala universitet.

Francia G. & Riis U. (2014) Tillväxtens risker: En rapport om spanska som modernt språk. *Lingua* 2014, 2 , 2-6.

Instituto Cervantes (2016) *El Instituto Cervantes presenta el nuevo anuario "El español en el mundo"* [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/prensa/2016/noticias/anuario-del-espanol-2015.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2016/noticias/anuario-del-espanol-2015.htm)

Krzyzanowski M. & Wodak R. Political strategies and language policies: the European Union Lisbon strategy and its implications for the EU's language and multilingualism Policy. *Language Policy* (2011) 10:115–136 DOI 10.1007/s10993-011-9196-5

Lärarnas Riksförbund & Svenskt näringsliv (2011) *Språk – en väg in i arbetslivet. En undersökning av Svenskt Näringsliv och Lärarnas Riksförbund i samarbete med Demoskop*. September 2011. [http://www.svensktnaringsliv.se/material/rapporter/sprak-en-vag-in-i-arbetslivet\\_140225.html](http://www.svensktnaringsliv.se/material/rapporter/sprak-en-vag-in-i-arbetslivet_140225.html)

Lärarnas tidning (2015) *Få nya lärarstudenter i bristämnen* <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2015/08/12/fa-nya-lararstudenter-bristamnen>

ANPE V Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim: 19-21/11-2015

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) *Auxiliares de conversación españoles en el extranjero. Convocatoria 2016-2017.* <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/050520/ficha/050520-2016-2017.html>

Ping W. (2013) Change and Development: A Case Study of the Implementation of Mandarin Chinese into the UK School Timetable *British Journal of Education, Society & Behavioural Science* 3(4): 532-541

Ponnert A. (2014) *La enseñanza del español en Suecia. Enfoques y métodos empleados por cinco profesores.* Etudes Romaes de Lund 97. Centre for Languages and Literature. Lund University.

Romaine S. (2013) Politics and policies of promoting multilingualism in the European Union. *Language Policy* (2013) 12:115–137 DOI 10.1007/s10993-013-9277-8

Taylor S., Rizvi F., Lingard B., & Henry M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change.* London-New York: Routledge

Tholin J. & Lindqvist A. K. (2009) *Språkval Svenska/Engelska på grundskolan – en genomlysning.* Rapport 3:2009. Högskolan i Borås: Institution för pedagogik

SFS 2010:800 *Skollag.* [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K2](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K2)

SFS 2011:185 *Skolförordning.* [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skolforordning-2011185\\_sfs-2011-185/?bet=2011:185#K9](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/?bet=2011:185#K9)

Skolinspektionen (2010) *Moderna språk. Kvalitetsgranskning Rapport 2010:06.* <http://www.skolinspektionen.se/>

Skolverket (2004) Skolverket (2004) *Kursplaner i språk - internationella utblickar.* PM 2004-10-11.

Utredning av Tommy Lagergren. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2011) *Redovisning av regeringsuppdrag angående utveckling av språkvalen moderna språk och svenska/engelska. Dnr 01-2010:5226.2011-01-31* <http://www.skolverket.se/>

Skolverket (2012) *Internationella Språkstudien 2011.* Rapport 375. Skolverket: Stockholm

Skolverket (2013) *Att tala eller inte tala spanska. En fördjupning av resultaten i spanska från Internationella språkstudien 2011.* Stockholm: Fritzes

**ANPE** V Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim: 19-21/11-2015

Skolverket (2015a) *Elevökningen i grundskolan fortsätter*  
<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2015/nyheter-2015-1.229449/elevokningen-i-grundskolan-fortsatter-1.232753>

Skolverket (2015b) *Spanska är störst i gymnasieskolan.*  
<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2015/nyheter-2015-1.229449/spanska-ar-storst-i-gymnasieskolan-1.230503>

Skolverket (2015c) *Betyg i grundskolan årskurs 9 läsåret 2014/15 Tabell 7 A: Samtliga elever, fördelning av ämnesbetyg och underlag saknas samt genomsnittlig betygspoäng i årskurs 9, läsåret 2014/15.* <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/betyg-ak-9/betyg-i-grundskolan-arskurs-9-lasar-2014-15-1.240257>

Skolverket (2016a) *Personal i grundskolan läsåret 2015/2016. Tabell 5A Lärare i olika lärarkategorier läsåret 2015/16* <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/personal>

Skolverket (2016b) *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2015/16*  
PM Dokumentdatum: 2016-03-10 Dnr: 2016:415 3 (29)  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3602>

SOU 1948: 27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling* Statliga Offentliga Utredningar. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet

SOU 1992:94 *Skola för bildning: huvudbetänkande av Läroplanskommittén.* Stockholm: Allmänna förlaget

Svensson & Universitetskanslersämbetet (2015) • *Lärarexamina och ämnen i lärarexamina Nuläge och modell för ämnesvis dimensionering UKÄ RAPPORT 2015:17*  
<http://www.uka.se/arkiv/rapporter/amnenilararstudenternasexaminanulageochmodellforamnesvisdimensionering.5.272b19ff14e2a77aec41ab27.html>

Universidad de Valencia & Ministerio de Educación (2011) *El mundo estudia español. Suecia.* Universidad de Valencia y Ministerio de Educación Secretaría de Educación y Formación profesional Subdirección General de Cooperación Internacional. <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/texto-completo2009OK.pdf?documentId=0901e72b80f3b8a5>

## TRADICIONES ORALES<sup>1</sup>

Ignacio Sanz<sup>2</sup>

El arado romano es tan importante como una catedral.  
Julio Caro Baroja

Sobre tradiciones orales se ha escrito mucho. Por la hondura y actualidad de sus reflexiones, por la proximidad familiar con el folklore y por el respeto que me merece su obra, suelo acudir una y otra vez al poeta Antonio Machado, hijo de Antonio Machado y Álvarez, considerado como el primer folklorista español, y sobrino nieto de don Agustín Durán, el primer compilador del Romancero General. Por supuesto, tras él, han aparecido muchos folkloristas eminentes, como Julio Caro Baroja, Miguel Manzano, Antonio Rodríguez Almodóvar, Joaquín Díaz o José Manuel Fraile. Pero las palabras de don Antonio, un aficionado al fin, no pierden vigencia.

Huid del preciosismo literario, que es el mayor enemigo de la originalidad. Pensad que escribís en una lengua madura, repleta de folklore, de saber popular, y que ése fue el barro santo de dónde sacó Cervantes la creación literaria más original de todos los tiempos. (Machado, 1971:84)

“En nuestra literatura –decía Mairena—casi todo lo que no es folklore es pedertería” (Machado, 1971:135). Con esta frase no pretendía Mairena degradar nuestra gloriosa literatura, como, seguramente, Xenius<sup>3</sup>, cuando afirmaba: “Todo lo que no es tradición es plagio”, no pretendía degradar la tradición hasta ponerla al alcance

---

<sup>1</sup> **Resumen:** La lengua y la literatura beben en las tradiciones orales. Por ahí comienza el aprendizaje y la fascinación. Sin tradición literaria no habría aprendizaje ni socialización. Por eso es fundamental cuidar los manantiales de los que se nutre cualquier lengua. Esos manantiales comienzan por las nanas, las cancioncillas, los juegos de dedos y de manos, los refranes, los trabalenguas, los ensalmos y oraciones y siguen con los romances y los cuentos tradicionales que, de paso, informan sobre la esencia cultural de los pueblos.

<sup>2</sup> **Ignacio Sanz.** Licenciado en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid, es autor de una amplia obra literaria que abarca novela, relatos, literatura infantil y juvenil, viajes y etnografía. Durante años combinó su trabajo de ceramista con la escritura. Desde el año 2005, se dedica íntegramente a escribir y a tareas de animación sociocultural. Vive en Segovia. Desde 1983 hasta 2012 fue coordinador de La Tertulia de los Martes, un foro literario que, bajo el patrocinio de Caja Segovia, invitó a los más destacados novelistas, dramaturgos, cineastas y poetas españoles e hispanoamericanos. Fue el director literario del foro “Literatura y compromiso” celebrado en 1993, en Mollina (Málaga), en el que participaron noventa escritores jóvenes de España y Latinoamérica y en el que intervinieron grandes maestros de la literatura internacional como Saramago, Juan Goytisolo, Jorge Amado, Mario Benedetti, Wole Soyinka, Arreola o Ana María Matute. Ha dirigido talleres de lectura y de escritura. Crítico literario en La tormenta en un vaso, es el autor de la estatuilla que se entrega anualmente a los distintos ganadores y ganadoras del premio Tormenta en un vaso. Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Ignacio\\_Sanz](https://es.wikipedia.org/wiki/Ignacio_Sanz)

<sup>3</sup> Seudónimo del escritor Eugenio D’Ors (1881-1954).

de los tradicionalistas. Mairena entendía por folklore, en primer término, lo que la palabra más directamente significa: saber popular, lo que el pueblo sabe; lo que el pueblo piensa y siente, tal como lo siente y piensa, y así como lo expresa y plasma en la lengua que él, más que nadie, ha contribuido a formar.

Mucho me temo, sin embargo, que nuestros profesores de Literatura -- dicho sea sin ánimo de molestar a ninguno de ellos--, os hablen muy de pasada de nuestro folklore, sin insistir ni ahondar en el tema, y que pretendan explicarnos nuestra literatura como el producto de una actividad exclusivamente erudita. Y lo peor sería que se crease en nuestras Universidades cátedras de Folklore, a cargo de especialistas expertos en la caza y pesca de elementos folklóricos, para servidos aparte, como materia de una nueva asignatura. (Machado, 1971:135)

Pero hemos de acudir a nuestro folklore, o saber vivo en el alma del pueblo, más que a nuestra tradición filosófica, que pudiera despistarnos. Nuestro punto de arranque, si alguna vez nos decidimos a filosofar, está en el folklore metafísico de nuestra tierra, especialmente en el de la región castellana y andaluza. (Machado, 1971:189)

He rastreado estas citas del Juan de Mairena, de Antonio Machado, porque creo que se ajustan adecuadamente para analizar la importancia del folklore en general, y de las tradiciones orales en particular que aquí nos convocan.

Ha transcurrido casi un siglo desde que fueran escritas y algo ha cambiado de manera sustancial. Creo que llevaba razón Machado cuando señalaba que ese tipo de saberes no debería enseñarse de forma reglada en la Universidad. Esa sabiduría era transversal y polenizaba la vida de continuo en un trasvase vital que iba de padres a hijos, de profesores a alumnos, de abuelos a nietos, de maestros a aprendices. Algo ha sucedido entre tanto, algo que debería alarmarnos a los que crecimos en una escuela y en una familia en la que circulaban romances, oraciones, refranes y salmodias; en el patio de esa escuela se escuchaban, canciones de corro o de comba y retahílas de juegos.

Ahora que podemos constatar la vida agónica de esas retahílas y canciones, nos damos cuenta del tesoro que estamos perdiendo. Todo ese saber agavillado en largos siglos de andanzas, vivía en el aire, formaba parte de la atmósfera, gozaba de una vigencia plena, la misma vigencia que sigue teniendo el refranero en las conversaciones de los adultos. Se canta lo que se pierde, que dijo también Machado; supongo que ha llegado el momento de ponderar el valor que esconde esa rica tradición.

“Lo que cantan los niños –escribió Gabriel Celaya en 1972, en el libro de recopilaciones infantiles “La voz de los niños”—, lo que todos cantamos años atrás, y todavía, pese a la radio y la TV, oímos cantar en nuestras plazas y en nuestros jardines, aunque quizá ya por poco tiempo, abre como por ensalmo el mundo siempre fabuloso de nuestra infancia.” (Celaya, 1972:7)

En efecto, un mundo fabuloso late tras esas cancioncillas mágicas y populares; cacofonías, aliteraciones, absurdos, juegos y burlas, en definitiva el espíritu lúdico del alma humana y especialmente el espíritu surrealista del alma infantil que las recorre. Y, lo mejor, el niño las aprende jugando, lejos de cualquier didactismo, sin enterarse, mientras disfruta. Porque las canciones flotan en el ambiente. Y ese niño crecía sin miedo a la lengua, a los engranajes tortuosos de la lengua porque había interiorizado algunas de sus paradojas y lo hacían sentirse fuerte y seguro en su manejo.

¿Habría sido Federico García Lorca el poeta magnífico que fue de no haber vivido una infancia feliz al lado de una madre y de unas criadas depositarias de tantos romances y cuentos populares? Por supuesto que se trata de una pregunta retórica cuya respuesta no sabremos nunca. Pero sabemos, porque Federico lo dejó escrito, la deuda impagable que había adquirido con las criadas que le hicieron partícipe de ese caudal dichoso.

Dylan Thomas, el poeta y narrador galés, que salió huyendo de su tierra, decía cuando vivía trasterrado en Nueva York que, pese a las hipocresías, los sinsabores y quebrantos que le habían impulsado a marcharse, si mantenía un hilo de afecto con su tierra, ese hilo venía a través de las cancioncillas y las retahílas que habían poblado su infancia de mágicos ensalmos, de retahílas y de canciones felices.

Pero la tradición oral, no sólo nos ha legado cancioncillas, burlas y retahílas, también jotas, refranes y romances que ponen la Historia al alcance de los niños. Y cuentos que dan pautas sobre el comportamiento, los caracteres y las contradicciones del alma humana.

Todo ese caudal de saberes que atesora una lengua madura, hizo de muchos analfabetos de generaciones precedentes, auténticos sabios porque se movían por la tradición literaria con verdadero desparpajo. Pienso en la generación de mis abuelos, nacidos al principio del siglo XX. No eran propiamente analfabetos, puesto que habían pasado por la escuela y sabían leer y escribir, pero en general no leían o, cuando lo hacían, era porque les guiaba un afán instrumental, casi siempre de tipo religioso, nunca por hábito o por placer, como se supone que lo hacemos nosotros. Y, sin

embargo, eran sabios, o al menos, dominaban su mundo como si llevaran una enciclopedia en su cabeza. Conocían los secretos de la meteorología, sabían distinguir los vientos, las estrellas, las plantas, sabían oraciones y ensalmos, danzaban, cantaban, hacían tratos, conocía las técnicas para conservar durante meses y meses los alimentos, intercalaban sentencias afiladas en sus conversaciones, en definitiva, se desenvolvían con soltura en un mundo en el que pocas cosas le resultaban extrañas o ajenas. Pues bien, ese tesoro se está perdiendo. Lo que antes se nos daba de manera espontánea a través de las conversaciones coloquiales, ahora está siendo recluso al mundo de los libros.

Claudio Rodríguez, otro de los grandes poetas de nuestro tiempo, hizo algunas de las reflexiones más jugosas sobre el mundo infantil, especialmente centradas en *El elemento mágico en las canciones de corro castellanas*:

El mundo infantil, vivo en esos juegos y en esas canciones, las peculiaridades fonético-sintácticas a través de las cuales ese mundo se expresa, las relaciones entre ese Cancionero Infantil y nuestro Cancionero Tradicional, nuestro Romancero y nuestro Refranero, los límites de lo infantil y de lo popular en nuestra tradición poética, la temática, las variantes, las relaciones entre la palabra y el gesto, etcétera, no han sido objeto de una atención sacrificada y estudiosa. (Claudio Rodríguez, 2004:29)

No hace mucho la prensa recogía la aparición de un libro de nanas como algo excepcional porque, venía a decir, ya no se cantan las nanas, son algo que pertenece al pasado. Y creo que es así. ¿Cuánto tiempo hace que cualquiera de los que estamos aquí, hemos escuchado espontáneamente una nana cantada por una madre o por una abuela a su nieto? Algunos, salvo que la haya escuchado en alguna película, acaso nunca hayan tenido oportunidad de hacerlo espontáneamente. Por ello aparece el libro, como aparecen discos monográficos dedicados este género musical, una vez que las nanas han perdido su vigencia.

#### **Nanas:**

- Duérmete, niño pequeño, que viene el coco, y se lleva a los niños que duermen poco.
- A la nana, nanita de san Clemente, que mi niño chiquito ya tiene un diente.
- A la nana, nanita, duérmete pronto, que detrás de ese diente, te saldrá otro.

#### **Entretenimientos:**

- Tortas, tortitas, higos y castañitas, azúcar y turrón, para mi niño son.

- Cinco lobitos, tenía la loba, blancos y negros, detrás de una escoba, cinco parió, cinco crió y a todos los cinco, tetita los dio.
- Tran, tran, ¿Quién es? Manolito el espartero, que viene a por el dinero del miriñaque de ayer. Tran, tran ¿Quién es?
- Por aquí frío, por aquí caliente, por aquí aguardiente, por aquí cosquillitas pa que se ría la gente.
- La redondita de San Andrés, una, dos y tres.
- Cojita manteles, tres cuartos me debes, si no me los pagas, cojita te quedas.
- Mamá, mamá, pepito me quiere pegar, ¿Por qué?, por ná, por una cosita que no vale na, por un pimiento, por un tomate, por una onza de chocolate.
- Cura sana, ancas de rana, si no se cura hoy, se cura mañana, y si no pasado por la mañana.
- Cura sana, medicina, te ha picado, la gallina.
- Entra a por uvas que no está el perro.
- Mira un pajarito sin cola, mamola, mamola, mamola.
- Cuando vayas a por carne, que no te la den de aquí, ni de aquí, ni de aquí, que te la den de aquí y de aquí.
- A la buena ventura, Dios te la da, si te pica la pulga, ráscatela.
- ¿Tienes ratones? A montones. ¿Tienes cosquillas? Unas poquillas. Cuando vayas a casa del tío Pío que te haga unas poquillas por aquí, por aquí.

#### **Dichos, burlas y disparates:**

- ¿Qué hay en esta arqueta? Sal y manteca. ¿Quién la metió? El rey y la reina que por allí pasó. ¿Dónde fueron a dar? A matar palomitas al palomar. ¿Con qué las matan? Con una escopetita de plata. ¿Con qué las guisan? Con un cucharón de risa? ¿Con qué las arrevuelven? Con un cucharón verde. ¿Dónde echan las plumas? Al rincón de la tribuna. ¿Dónde echan los huesos? Al rincón del concejo, para que se las coma el perro y el ratón, y al primero que se ría, un bofetón.
- Pinto, pinto, gorgorito, saca las cabras a veinticinco ¿En qué lugar? En Portugal. En qué calleja? En la Moraleja. Agárrate, niña, de mis orejas.
- ¿De dónde vienes ganso? De tierras de garbanzos. ¿Qué traes en ese saco? Cochino mal pelao? ¿Quién te lo ha malpelao? La Teresa Marsellesa, que te agarra de esta presa.
- De codín, de codán, de las cabras, cordobán, del cencerro molinero ¿Cuántos dedos hay en el medio?
- Mi abuela tenía un gato con las orejitas de trapo y el culito hacia el revés ¿Quieres que te lo cuente otra vez?
- Este era un rey que tenía tres hijas, las metió en tres botijas y las tapó con pez, ¿Quieres que te lo cuente otra vez?
- Este era un rey que tenía tres hijas, las metió en tres botijas y las echó a volar. Míralas por donde van.
- San Urbín, San Urbán, guarda el vino, guarda el pan, con el pan nos mantenemos, con el vino no podemos. San Urbín, san Urbán.

- Aceitera, vinagrera, ras con ras, amagar y no dar, dar sin reír, se murió el tío Crispín, dar sin hablar, se murió el tío Gaspar, aceitera está llena, volverla a vaciar, dar un pellizco en el culo y andar a acostar.
- Mi abuela, me viste, me calca, me compra un sombrero de paja.
- Este mató un pollo, éste le peló, este le guisó, este puso la mesa y este gordo lo comió.
- Este fue a por leña, éste le ayudo, éste encontró un huevo, éste los guisó, y éste zampabollos todo lo comió.
- Este cazó un pollo, éste le despellejó, éste le puso en vinagre, este puso la mesa y éste gordito se lo comió.
- Este es el padre (comienza por el pulgar), esta es la madre, este es el que hace las sopas, este el que se las come y este chirrín, chiquirín de san Martín, cierra la puerta y se va a dormir.
- Este gatito pescó un pez (comienza por el meñique), este gatito lo limpió, este gatito lo echó sal, este gatito lo cocinó y este pícaro gordito se lo comió entero él solito.
- Meñique, compañerique, mayor de todos, pinta monos y matacachorros.
- El dedito, el del anillo, el de la mano, el escribano, el que mata piojos y pulgas en el verano.
- Este pide pan, este dice que no hay, este dice ¿Qué haremos?, este: lo robaremos, este, no, no, que nos pega Dios.
- Este pide pan, este que no lo hay, este que lo vaya a ganar, este quita los bodiguillos al sacristán, y el otro dice: ruin, ruin, un poquito para mí.
- Sal, solito, por un poquito, por hoy, mañana, por toda la semana. Llamaremos a la abuela, que toque la vihuela, si no la toca bien, que la peguen, que la peguen, con el rabo la sartén.
- Mañana es domingo de pipirimingo, se casa Perico con una mujer que no tiene tripa ni sabe coser y atranca la puerta con un alfiler.
- De dónde eres? De sorbetón. De allí es mi padre, de allí es mi madre, de allí soy yo.
- Marta Lobo García lleva tres pollos en la barriga, uno le canta, otro le pía y otro le dice: Marta Lobo García.
- Paco, Pacorro, metido en un gorro, la sábana rota y el culo en pelota.
- Juan Redondo llevaba un palo al hombro.
- Quieres que te cuente un cuento? El burro está contento. ¿Quieres que te lo cuente otra vez? El burro está al revés.
- Un padre tenía tres hijas, las metió en una banasta y con esto basta.
- Un ratoncito iba por un arado y este cuento se ha acabado.
- Un hormiguita se subió a un árbol y este cuento no es más largo.
- Era una paloma, punto y coma, que tenía un hijo, punto y seguido, que se fue a Marte, punto y aparte, que era un animal, punto final.
- Cuando uno se tira un pedo es que el diablo mete el dedo....

#### **Retahílas de echar a suertes:**

- A una mona muy tonta ¿Verdad que sí? La envié a por patatas y me trajo perejil. ¿Verdad que sí? ¡Cómo no! Flor con flor, rosa con rosa, su majestad escoja.

- Don Vicente, don Marinaranjo, qué rico panzo, es que lleva.
- Un gato se subió a un pozo, las tripa le hicieron gua, arre, moto, tipi topo, arre, moto, tipi, tá.
- Un ratón se subió a una baranda, se tiró un pedo y dijo caramba, que viva la sal, que viva el salero, que vivan los ratones que se tiran pedos. Pan, chocolate y queso.
- Una, done, tene, catone,
- En la barca de Noé....
- Pin, pin, zarramaca, pin, vino la bubilla, por la sabanilla...
- La sierra vieja.

#### **Juegos de comba:**

- Al pasar la barca, me dijo el barquero, las chicas bonitas no pagan dinero. Yo no soy bonita, ni lo quiero ser, arriba la barca, una, dos y tres.
- Una, dos, tres y cuatro, se venden cerillas en el estanco y papel para fumar, por eso se llama el estanco nacional.
- Chiquilín, Chiquilín, se quería casar y quería vivir en el fondo del mar. Y gastaba chaqueta, pantalón y fusil y por eso le llamaban, Chiquilín, Chiquilín.
- Arroz con leche me quiero casar con una señorita de este lugar, que sepa leer, que sepa escribir, que sepa la tabla de dividir. Con ésta sí, con ésta no, con esta señorita me caso yo.

#### **Juegos de corro:**

- La Chata Merénguela, guí, guí, guí, como es tan fina, trico, trico, tri...
- Al jardín de la alegría quiere mi madre que vaya, a ver si me sale....
- El patio de mi casa es particular...
- Viva la media naranja, viva la naranja entera, viva la guardia civil....
- Estaba el señor don gato sentadito en su tejado, marramiamiu. Míu, miu....
- Estaba la pájara pinta sentadita en el verde limón

#### **Juegos de pídola:**

- A la una nací yo, a las dos me bautizaron...
- Allá arribita, arribita, había una montañita...
- Soy el rey de los monumentos, con mi corona y mi cetro, con mi cetro

#### **Juegos de palma:**

- En la calle-lle venticuatro-tro, ha habido-do, un asesinato-to, una vieja-ja, mató a un gato-to con la punta-ta del zapato-to . Pobre vieja-ja, pobre gato-to, pobre punta de zapato-to, punta-ta, del zapato-to.
- Antón Carolina-na, mató a su mujer-jer...
- Santa Teresita, hija de un rey moro, que mató a su padre

#### **Juegos de pelota:**

- Mi pato ni come, ni bebe, ni usa zapatos. A la rueda del pato, que ni come, ni bebe, ni usa zapatos.

- Los chinitos de la China cuando no tienen que hacer tiran piedras a lo alto y dicen que va a llover.

#### **Juegos varios:**

- Donde están la llaves, matarile, lire, rile.
- ¿Dónde estás? En tabletas. ¿Qué has comido? Manzanetas. ¿Qué has bebido? Agua de mayo. Ponte tú que yo me caigo.
- La Pitilina, la Pitilona, tu madre señorita y olé, tú señorona.

#### **Trabalenguas:**

- Con un puñal de acero, te descorazonaré si quiero.
- Madre e hija van a misa, madre pisa paja, paja pisa hija.
- La gallina cenizosa que en el cenicero está...
- Yo tengo una vaca flaca con un nido de guifigafas...
- El padre Cojines y el padre Cajones...
- Butuifarrón, desembutifórrate...
- María Chucena, su choza techaba...
- Botijón, desenbotijonate...
- Tía Damianorra. Tía Damianorra, tía Damianorra.
- El gorrión le dijo a la picaza, qué señora tan rabilargaza, la picaza le dijo al gorrión, qué señor tan rabilargón.

#### **Canciones de columpio:**

- La niña que está en la bamba / se lo quisiera decir/ que se baje, que se baje/ que otra tiene que subir. / No me bajo, no me bajo, porque no me da la gana, que la que quiera un columpio vaya a su casa y lo haga. / La niña que está en la bamba se parece a San Antonio y la que está meciendo al mismísimo demonio. / Mocito que está en la puerta mirando para el columpio, entre usted y columpie la que sea de su gusto.
- Aire y más aire, mi marido en la era y yo con un fraile.

#### **Adivinanzas:**

- Dos torres altas, dos miradores, un quitamoscas, cuatro andadores (El buey)
- Los calzoncillos del padre vicario, suben y bajan en el campanario. (los mocos).
- Ver, ver, y a la postre, ¡zas! (las berzas).
- Dos niñas van a la par y no se pueden mirar (las pupilas).
- ¿Qué cosa es que te agarra y no lo ves? (El sueño).
- Si el enamorado es entendido, ahí va el nombre de la dama y el color de su vestido. (Elena y morado).
- Cien bolondrillas y un bolondrón, un mete y saca y un quita y pon. (aceitunas, tinaja, cazo y tapadera).
- Una cosa quisicosa, de ovalada construcción, que todos los...

#### **Oraciones:**

- Santa Mónica bendita, hija de san Agustín, a Dios entrego mi alma porque me voy a dormir.

- Ángel de mi guarda, dulce compañía.
- Bendita sea tu pureza y eternamente lo sea, pues todo un Dios se crea en tal graciosa belleza. A ti, celestial princesa, Virgen sagrada María, te ofrezco en este día alma, vida y corazón, mírame con compasión, no me dejes, madre mía.
- Retama, retama, la virgen te llama, para que hagas la cama...
- San Bartolomé estaba en su cuna y le dijo Dios, ¿Dónde vas , Bartolomé? Voy al cielo con usted. Pues vuélvete a tu casa porque con este don y otro don, en la casa en que se diga esta oración, no morirá niña de espanto, mujer de parto, ni hombre sin confesión. Amén.
- Danos el agua, señora, aunque no lo merezcamos, que si por merecer fuera, ni la tierra que pisamos. Danos el agua, Señora, y dádnoslo copiosito, líbanos de las tormenta y también de los pedriscos. Danos el agua, Señora, que bien nos la podéis dar, que lleváis en vuestro pecho una fuente manantial.

**Cuentos:**

- La gallina metepatas
- La tía Miseria
- El tío Conejo
- El tesoro asturiano. Xoan Feito y Parrondo.

**Leyendas:**

- La venta maldita. (Camús, “El malentendido”)

**Romances:**

- El prisionero.
- El Sacamantecas.
- Los frailes de la piedad.
- El Tuerto del Pirón.

**Brindis. Cultura del vino:**

- Si bebo vino aguado, berros me nacerán en el costado
- El Sursum Corda, siempre tuvo las gallinas gordas, y el kirieleison...
- La bendición de Ramos, que no vengán más de los que estamos.
- Casa grande, gente hermosa, plata mucha, comida poca...
- El sastre borrachín.

**Jotas:**

- En el río de Lavaba,/ lavaba la prenda mía,/ según estaba lavando,/ la baba se le caía.
- Si ves que tu casa arde,/ y en tu culo un avispero/ y a tu mujer con un fraile,/ ¿a dónde acudes primero?
- Qué penitencia, señores,/ tenemos los alfareros,/ andar siempre enmandilados,/ lo mismo que los carneros.
- Montalvo casó en Segovia,/ siendo cojo tuerto y calvo,/ si engañaron a Montalvo, ¿Cómo sería la novia?

**ANPE V Congreso nacional: ¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?** Trondheim: 19-21/11-2015

- La mujer que no ha dormido/ con un guarda forestal,/ no sabe lo que es un pino/ de tamaño natural.
- Un fraile de la Merced/ le hizo merced a mi madre,/ de aquel favor nació yo./ Dios se lo pague a aquel fraile
- Un baturrico en la cama,/ le decía a su mujer./ qué frío tienes el culo./ Y tentaba la pared.

#### **Pregones:**

- A la canca, a la canca, bacín colorao, ¿quién por dos reales, no caga sentado. ¡Vendo orinales.
- El oficio de sillero, es un oficio muy chulo, van gritando por las calles ¿Quién quiere que le eche un culo?
- Se hace saber, a quien pueda estar interesado, que se vende una coneja preñada, de mi hijo Julián.

#### **Juegos Tradicionales:**

- Surgen desde abajo.
- Estructura abierta.
- Comunicativos.
- Espontáneos.
- Participativos.
- Afán intrascendente.

#### **Deportes autóctonos:**

- Integrados en el medio físico y cultural.
- Pueden cumplir una función ritual.
- Participativos.
- Estructura abierta.

#### **Deportes de masas:**

- Surgen desde arriba.
- Competitivos.
- Estructura cerrada.
- Socialmente alienantes (jaleados por los medios de comunicación).
- Afán trascendente. (A veces, por obra del fanatismo, conducen a la muerte)

En una sociedad dominada por la competitividad y la despersonalización, donde mayoritariamente se promocionan los deportes de masas a través de los medios de comunicación que tanto mediatizan nuestras vidas, no es un acto estéril ni mucho menos nostálgico, volver los ojos a los juegos de la sociedad tradicional y redescubrir la frescura y el encanto que poseen. Desde la magia de los primeros juegos con la madre, que ayudan al niño a descubrir el mundo exterior, pasando por la gracia saltarina, a veces surrealista, de los juegos de palabras: adivinanzas, disparates, trabalenguas; las bromas y divertimentos de taberna o matanza; los juegos de saltar,

correr y escondite o los llamados --acaso ampulosamente--deportes autóctonos, como pelota, bolos, calva o chito.

Son todos juegos hechos a la medida del hombre y acomodados a su habitat y a su tiempo.

Sólo una sociedad desquiciada y neurótica, una sociedad competitiva y mercantilizada, puede dar la espalda a todo este vasto patrimonio lúdico, marginando a los individuos a espectadores pasivos de los deportes de masa, que hasta ayer eran activos participantes de los juegos tradicionales.

### **Reflexiones finales**

Vivimos invadidos por la tecnología. Pantallas, fotografías, auriculares, artilugios sofisticados que desbordan nuestra cotidianidad y achican el desarrollo de nuestras emociones. La actualidad nos avasalla. Pero todavía no se ha inventado nada tan revolucionario como la voz. Nada hay que nos conmueva tanto como una canción cantada limpiamente en medio de un trigal o en lo alto de un monte; nada hay tan conmovedor como el titubeo errático de una declaración de amor. Flota un no sé qué en la palabra que nos estremece siempre. La voz tiene registros que tocan el corazón.

Quisiera acabar esta charla sobre tradiciones orales hablando de una rusa. Ignoro su nombre porque la historia la leí hace años en un periódico y vive difusa en mi cabeza. La mujer trabajaba en un orfanato de la Rusia comunista. Hay muchas heroínas anónimas en el mundo, como las propias tradiciones orales. El médico responsable del orfanato estaba preocupado porque era muy elevado el número de los niños que morían. Analizó la alimentación y la higiene y todo parecía en orden. Luego observó uno a uno los pabellones donde vivían los niños. Comprobó que las muertes se producción en todos, pero había uno donde la incidencia era mínima. Reparó entonces en la actitud de las responsables de los pabellones. Las mujeres, todas las mujeres hacían su trabajo correctamente, pero había una que no se limitaba a darles la comida o a cuidar de su higiene. Iba un poco más allá. Aquella mujer se comportaba como una verdadera madre, es decir, les cantaba canciones, jugaba al corro con los niños del pabellón de tal modo que se daban las manos unos a otros; también les abrazaba cuando era preciso. De esta manera aquella mujer les colmaba de afecto y fortalecía su personalidad frente a las desafecciones. Por eso, los niños de aquel pabellón resistían, porque su corazón estaba colmado.

No sé si tantas tecnologías como invaden nuestra época colman el corazón de los niños. Me temo que al menos no le dejan un poso en su memoria. Mientras tanto, estamos dando la espalda a ése tesoro que son las tradiciones orales infantiles, hermoso espejo donde mirarnos para crecer sabiéndonos parte en una cultura cargada de afectos y complicidades. Por eso una canción de corro, en la que los niños, agarrados de la mano, forman un círculo que representa a un mundo que gira seguro y feliz, no tiene precio. Ojalá ese tesoro no esté perdido del todo. Gracias.

## **Bibliografía**

VV.AA (2002). *Adivinanzas y trabalenguas*. Zaragoza: Edelvives.

VV.AA. (2009). *Canciones infantiles*. Zaragoza: Edelvives.

Celaya, Gabriel (1972). *La voz de los niños*. Barcelona: Laia.

Machado, Antonio (1971). *Juan de Mairena: sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo* (1936). Madrid: Castalia.

Riera, Carmen (2009). *El gran libro de las nanas*. Barcelona: El Aleph ediciones.

Rodríguez, Claudio (2004). *El elemento mágico en las canciones de corro castellanas*. Tesis de licenciatura (recogida en *La otra palabra. Escritos en prosa*. Barcelona: Tusquets.

Ruiz, María Jesús, José Manuel Fraile Gil, Susana Weich-Shahak (2008). *Al vaivén del columpio. Fiesta, coplas y ceremonial*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

## ¿CAMBIO DE PARADIGMA? CREENCIAS Y PRÁCTICAS DEL PROFESOR ELE EN LA ENSEÑANZA REGLADA NORUEGA<sup>1</sup>

Xavier Llovet Vilà<sup>2</sup>  
Universitetet i Bergen

### I. Introducción

En el IV Congreso de ANPE, nos preguntábamos sobre las nuevas perspectivas del español después de que se hubiera cumplido un ciclo de la implementación de la reforma educativa *Kunnskapsløftet* (K06). Tres años después, el presente artículo proporciona una visión descriptiva del estado de dicha implementación en cuanto a la enseñanza de ELE en la enseñanza secundaria noruega. Más concretamente, los resultados aquí mostrados, representan parcialmente los hallazgos sobre las creencias de aprendizaje/enseñanza de tres profesores ELE y el impacto que estas tienen en el desarrollo de la expresión oral en octavo grado. Si bien la generalización de dichos resultados debe restringirse a la limitada muestra de profesores participantes, la diversidad de perfiles presenta una interesante homogeneidad en los hallazgos, lo que apunta hacia una posible cultura didáctica común.

### II. Marco Teórico

La historia de la enseñanza de lenguas extranjeras durante el siglo pasado se ha caracterizado por la búsqueda de maneras más efectivas para enseñar y aprender lenguas extranjeras (Anthony, 1963; Howatt, 1984). En este sentido, Richards and Rodgers (2014, p.viii) sugieren que la enseñanza de cualquier materia está basada en el análisis de la naturaleza de la materia en sí y en la aplicación de los principios para su enseñanza y aprendizaje derivados de la investigación y de las teorías en

---

<sup>1</sup> **Resumen:** Este artículo examina las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de ELE de tres profesores en la escuela secundaria inferior (*ungdomskole*) noruega y cómo éstas influyen sobre la práctica de la expresión oral en clase. El análisis de los datos revela un nivel de consistencia interna muy elevado entre creencias y prácticas. No obstante, tanto creencias como prácticas distan de las intenciones comunicativistas reflejadas en la reforma curricular *Kunnskapsløftet* (K06) que afecta la enseñanza de segundas lenguas extranjeras. Este trabajo lleva consigo claras implicaciones tanto para la administración central en la intención e implementación de la reforma, como para las instituciones universitarias dedicadas a la formación de profesores, ya sean de formación inicial como continua.

Este artículo recoge brevemente algunos aspectos de la tesis doctoral del mismo autor con título: "Language Teacher Cognition and Practice about the Practical Approach: the Teaching of Speaking in the Spanish as a Foreign Language Classroom in Norwegian Lower Secondary Schools", por la Universidad de Bergen.

<sup>2</sup> xavier.llovet@if.uib.no

psicología educativa. En este sentido, Widdowson (1978) afirma que si entendemos la enseñanza de una lengua extranjera como una actividad práctica, debemos asumir también que dicha actividad es también teórica ya que se deriva del entendimiento de lo que es una lengua y de cómo se aprende. Por todo ello, para poder entender mejor la enseñanza de lenguas extranjeras hay que considerar en primer lugar las creencias de los profesores (Borg, 2015), es decir, lo que los profesores piensan, saben, y creen sobre su enseñanza y su aprendizaje.

Desde una perspectiva general, a estos cambios se les ha llamado cambios de paradigma (Kuhn, 1962). El paradigma anterior, o paradigma pre-comunicativo, se basaba en la fuerte influencia del estructuralismo (Saussure, 1916; Bloomfield, 1933) y del conductismo (Skinner, 1957; Lado, 1964) los cuales fueron ampliamente desacreditados por el paradigma actual, o paradigma comunicativo, que se caracteriza por la influencia de las teorías comunicativas de la lengua (Hymes, 1972; Canale and Swain, 1980; Canale, 1983; Sauvignon, 1983) junto con las perspectivas socio-cognitivas (Vygotsky, 1962; Lantolf, 2000) ampliamente apoyadas por las investigaciones en adquisición de segundas lenguas (Long, 1981; Krashen, 1985; Swain, 1985).

Las sucesivas reformas educativas dentro del contexto noruego se han ido adaptando a lo largo del tiempo a estos cambios de paradigma. Podemos afirmar de manera amplia que tanto *Kunnskapsløftet* (2006), la última reforma curricular en el ámbito reglado, como desde un marco más concreto, la propuesta de enfoque práctico<sup>3</sup> hacia el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas extranjeras, se encuentran bajo los principios teóricos del paradigma comunicativo actual (Heimark, 2013). La propuesta de un enfoque práctico se interpreta como un ejemplo de innovación curricular que pretende llevar a cabo un cambio y una mejora en las prácticas docentes. No obstante, la investigación ha demostrado repetidamente la existencia de vacíos de implementación curricular, es decir, que la intención y consecuente implementación de una reforma no conlleva necesariamente una mejora en la calidad educativa (Supovitz and Weinbaum, 2008), especialmente tal y como se ha demostrado en la implementación de una enseñanza comunicativa malograda en múltiples contextos educativos a nivel global (Karavas-Doukas, 1996; Sato and Kleinsasser, 1999; Mangubhai et al., 2004; Smith and Southerland, 2007;

---

<sup>3</sup> En noruego, *praktisk tilnærming*.

Orafi and Borg, 2009; Yan, 2012). Dentro del contexto educativo reglado noruego ya tenemos investigaciones que apuntan hacia la dirección de un vacío en la implementación curricular de K06 (Lindemann and Speitz, 2002; Bachmann, 2004; Solfjeld, 2007; Bugge and Dessingué, 2009; Rambøll Management Consulting AS (Rambøll), 2009; Heimark, 2013; Carrai, 2014).

Ante la falta de estudios en ELE en el contexto noruego, es necesario indagar en las creencias de los profesores dada la amplia evidencia de la influencia de éstas en sus prácticas debido a su experiencia acumulada como aprendientes (Lortie, 1975), a la duración y resistencia al cambio de dichas creencias (Pajares, 1992; Almarza, 1996), a la retroalimentación entre creencias y prácticas (Meijer et al., 1999), y al impacto de factores contextuales como por ejemplo la falta de materiales didácticos apropiados (Richards and Pennington, 1998; Kirkgöz, 2008; Chen and Goh, 2011), la formación de los profesores (Gorsuch, 2000; Underwood, 2012), los exámenes Chen and Goh (2011) o los estudiantes (Orafi and Borg, 2009). Ante la importancia de estos factores contextuales, el presente estudio examina la relevancia de las creencias del profesor en relación con el currículo de lenguas extranjeras (LK06) y el material didáctico utilizado. Se parte de la idea que los docentes son profesionales racionales que toman decisiones en contextos inciertos y complejos (Shavelson and Stern, 1981), y que poseen una red de conocimientos, pensamientos y creencias personales, orientadas hacia la práctica, y sensibles a factores contextuales (Borg, 2015). Este estudio presenta los resultados que reflejan hasta qué punto el rol de las creencias del profesor es determinante en el proceso de aplicación didáctica en el aula.

### **III. Método**

Este estudio tiene como punto de partida responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las creencias de los profesores sobre la enseñanza/aprendizaje de ELE en el contexto de un enfoque práctico?
2. ¿De qué manera se reflejan estas creencias en el desarrollo de la expresión oral en la clase de ELE?

Para poder entender mejor la complejidad mental de los profesores (Borg, 2003), el estudio siguió un acercamiento metodológico descriptivo, interpretativo y mixto, es decir, se combinaron aspectos del paradigma cuantitativo y cualitativo para el análisis de las entrevistas y las observaciones de las sesiones (Cohen et al., 2007;

Creswell, 2003). De esta manera, se facilitó el entendimiento detallado no tan solo de lo que los profesores hicieron si no por qué lo hicieron.

### III.1 Participantes

Los resultados presentados están basados en observaciones y entrevistas con tres profesores ELE en escuelas secundarias inferiores noruegas (*ungdomsskole*).<sup>4</sup> La selección de estos profesores fue completamente arbitraria, ya que después de hacer un llamamiento a la lista de distribución de la Asociación Noruega de Profesores de Español (ANPE), éstos fueron los únicos en prestarse como voluntarios. Los tres profesores tenían perfiles diferentes, tanto en formación académica, como en experiencia, como en lengua materna. El cuadro 1 resume brevemente las características principales de cada uno de ellos.

Nombre	Edad	Lengua materna	Experiencia ELE (n=años)	Créditos ECTS en ELE	PPU
Marie	50-65	Noruego	6	90	Sí
Pedro	30-40	Español	2	0	No
Ingrid	30-40	Otra	+10	210	Sí

Cuadro 1: Resumen del perfil de profesores

### III.2 Recolección de datos y análisis

El enfoque pragmático adoptado (Johnson and Onwuegbuzie, 2004) pretende tomar una perspectiva holística e inclusiva motivada por lo que uno pretende descubrir (Bryman, 2006). Por ello, se utilizaron métodos de investigación cualitativos como entrevistas semi-estructuradas para hacer aflorar las creencias de los profesores (Borg, 2015; Dörnyei, 2007). Por otro lado, se utilizaron métodos de investigación cuantitativa como una adaptación de la hoja de observación de clase COLT (Spada and Fröhlich, 1995) para dar constancia de los eventos sucedidos.

Antes de las observaciones, se entrevistó a los profesores (60 minutos) para hacer explícitas reflexiones acerca de su experiencia personal y profesional, el contexto laboral, el material didáctico usado, y finalmente, el nuevo currículo de lenguas extranjeras (LK06). Seguidamente, durante un periodo de dos semanas, se observaron cuatro sesiones (50 minutos por sesión) consecutivas con el mismo

<sup>4</sup> Este artículo presenta los resultados de tres de los siete profesores participantes en Llovet Vilà (2016). Esta selección en el presente artículo responde simplemente a criterios de variedad en cuanto a formación académica, lengua materna, y/o experiencia. Marie y Pedro trabajaban en la misma escuela.

grupo de estudiantes de español en octavo grado. Para aumentar la validez del estudio (Creswell, 2003), las observaciones fueron grabadas en vídeo y se tomaron notas para obtener una imagen más completa de los eventos. Además, se recogieron muestras de planes de clase y de los materiales didácticos usados. Después de cada una de las observaciones, se realizaron entrevistas semi-estructuradas (de 25 minutos de duración) para contrastar la información observada y conocer las motivaciones detrás de las prácticas registradas. Estas post-entrevistas son completamente necesarias si lo que se pretende es inferir de manera fehaciente intenciones concretas de las prácticas docentes observadas en contextos particulares y únicos (Breen et al., 2001).

La información obtenida durante las entrevistas y las observaciones fue analizada de acuerdo con las preguntas de investigación planteadas inicialmente. Para el análisis de las entrevistas se utilizó el software informático *Nvivo*, mientras que para la codificación y análisis de las actividades de expresión oral, se elaboró una hoja de observación (Llovet Vilà, 2016). Los procedimientos seguidos para dar validez y sentido a creencias y prácticas registradas reflejan el proceso circular e iterativo llevado a cabo para analizar los datos (Cohen et al., 2007).

#### **IV. Resultados**

Como se ha mencionado anteriormente, la influencia de experiencias previas adquiridas durante la escolarización, al igual que la acumulación de experiencia profesional son dos factores que han sido identificados como influyentes en las creencias y, posteriormente, en las prácticas docentes. De la misma manera, el rol de factores contextuales como el material didáctico y el currículo a seguir también han sido centro de atención debido a su posible efecto en las prácticas docentes. Es por ello que se examinan también hasta qué punto estos dos factores afloraron durante las entrevistas y se registraron durante las prácticas destinadas al desarrollo de la expresión oral. Los ejemplos aquí presentados son representativos de los muchos momentos en los que, durante las entrevistas, los profesores manifestaron sus creencias sobre la lengua y su aprendizaje/enseñanza.

##### **IV.1. Creencias: escolarización y experiencia profesional**

A pesar de los diferentes perfiles individuales, las creencias en cuanto al aprendizaje/enseñanza del español son muy similares entre los tres profesores. Por

ejemplo, a raíz de su experiencia personal aprendiendo otras lenguas, Marie (M) revela la importancia de la atención a las formas:

**XLV** Then, what's the way a Norwegian learns Spanish?

**M** We don't understand this thing that the verbs have pronouns, forms, it took me a long time to figure out that *hago*, "I do", *digo*, "I say", that *digo* is *decir*, "to say", I'd look it up in the dictionary and I wouldn't find it (laughs) this kind of things...

**XLV** Okay, then, what aspects do you feel are essential in order to learn a language?

**M** For me, I mean, for me uh I have learned French, Spanish, English and German—

**XLV** Wow!

**M** —at different levels, of course, right? But I learnt German —and I can still speak it pretty well today— uh for me it's simply the grammar, right? I can't think about the others without thinking first about myself, it's the base of all, to understand, it's just because I have to understand what I do, understand why they say that, why they use *hablo*, "I speak", instead of *hablas*, "you speak", and this is what I have come to realize when I learned German: "I'm going to have to learn grammar" and it isn't possible to learn German if you don't know what a preposition is uh and it's back then when I was studying at high school.

Es interesante destacar la relevancia que tiene para Marie la gramática en cuanto a corrección en las formas para el aprendizaje de una lengua, un elemento característico de los métodos didácticos más tradicionales, y por lo tanto, orientados hacia el paradigma pre-comunicativo, centrados en las reglas gramaticales de la LE y en sus formas lingüísticas.

El origen de las creencias de Pedro (P) es incierto ya que en ningún momento durante la entrevista fue revelado. No obstante, cuando se le pregunta que hable sobre lo que entiende por una buena clase, la repetición de la palabra "recordar" desvela gran parte de sus creencias sobre el aprendizaje/enseñanza del español:

I think that what's good is if at the end they understood, if they remembered the content they learned and in the next lesson they're able to use what they learned in the previous lesson. So in this sense, this is what I think a good lesson is. If they could remember, use it and be able to keep on using it afterwards. That they remember.

No solamente en este fragmento, sino en varias ocasiones durante la entrevista, Pedro destaca la importancia de "recordar" el contenido a través de la práctica repetida. Se desvela así un entendimiento del aprendizaje de la lengua como producto más que como proceso, al igual que Marie. Asimismo, también deja entrever el desarrollo en clase de una dimensión cognitiva de los estudiantes basada en la promoción de las llamadas *low-order thinking skills* como conocer, comprender,

y aplicar. Este desarrollo cognitivo tiene su equivalente en una estructura de clase basada en la presentación de input lingüístico, su práctica controlada, y finalmente, su producción libre, un modelo característico del audiolingualismo (PPP). No obstante, como se presentará más adelante, la última fase de producción nunca se registró durante las observaciones en ninguno de los tres profesores.

En el caso de Ingrid (I), las creencias sobre el aprendizaje/enseñanza del español vienen determinadas no tan solo por su entendimiento de lo que es una lengua, sino también por su experiencia profesional:

**XLV** Uh do you think that uh is it a good way of learning a language like the way you mention with a text, grammar uh exercises, fill in the gaps...?  
**I** If I had to learn a new language now I would like it this way because I like to learn grammar and then the vocabulary, understanding the language as a system but uh to my students it doesn't work because they have no idea about grammar, they don't learn anything, they don't even know the difference between a noun and an adjective so I would completely miss them if I tried this way.

Se puede observar la estrecha relación que existe entre las creencias y la experiencia adquirida a través de los años. Ingrid afirma haber intentado enseñar la gramática de una manera explícita pero se dio cuenta de que no funcionaba y afectaba negativamente en la motivación de sus estudiantes. Esta experiencia como profesora le ha llevado a cambiar sus creencias para los alumnos de octavo grado y centrar su práctica en el aprendizaje de vocabulario.

## **IV.2. Prácticas: expresión oral**

Las características más notables entre los tres profesores de acuerdo con las creencias presentadas anteriormente se resumen en la puesta en práctica de una estructura de clase basada en la presentación-práctica (PP) de input centrado en la forma. Asimismo, estas creencias derivaron en prácticas centradas en el profesor, donde el libro de texto y las actividades de (re)producción oral eran dominantes (Prabhu, 1987).

### **IV.2.a. Sesiones basadas en presentación-práctica (PP)**

De acuerdo con la categorización de secuencias de clase propuesta en Llovet Vilà (2016), las actividades registradas (22) para desarrollar la expresión oral en la práctica de los tres profesores tuvieron lugar en secuencias de pre-apertura (9.09

por ciento), presentación (27.27 por ciento), práctica guiada (50 por ciento), y cierre (13.63 por ciento):

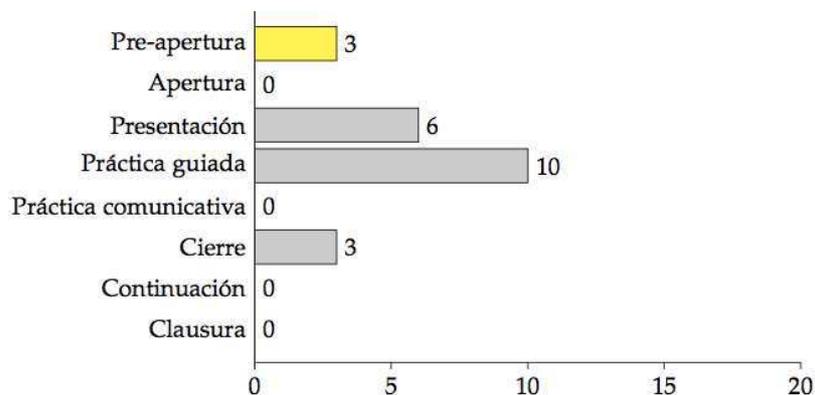


Gráfico 1: Número de actividades

Tal y como se muestra en la siguiente sección, mientras que las actividades de pre-apertura están centradas en el significado, en las secuencias de presentación y práctica guiada las actividades se centran claramente en la forma. Esto se debe principalmente al hecho que los actos de habla registrados en secuencias de pre-apertura el español es el único idioma que se utiliza (p.e. saludos, preguntarse sobre cómo está el otro, pasar lista, etc.), frente al propósito transaccional de uso de la lengua en secuencias de presentación y práctica guiada donde el noruego es básicamente la lengua de comunicación (p.e. lectura simulada en voz alta de un diálogo, traducción de vocabulario, práctica dialogada en parejas con vacíos de información, etc.). Se produce así un claro propósito diferenciado en las secuencias iniciales donde existe un aprendizaje a través de la lengua para pasar a ser otro sobre la lengua. Es decir, la lengua es un medio para comunicarse en secuencias iniciales y no un fin en sí misma como en secuencias posteriores.

#### IV.2.b. Actividades centradas en la forma

Los datos recogidos de las observaciones de clase revelan que la dimensiones de las tareas destinadas al desarrollo de la expresión oral claramente tuvieron una atención prioritaria a las formas (Long, 1991; Littlewood, 2004). Del total de 22 actividades registradas, 12 implicaban aprendizaje no comunicativo, 8 práctica pre-comunicativa, 1 práctica comunicativa, y 1 comunicación auténtica:

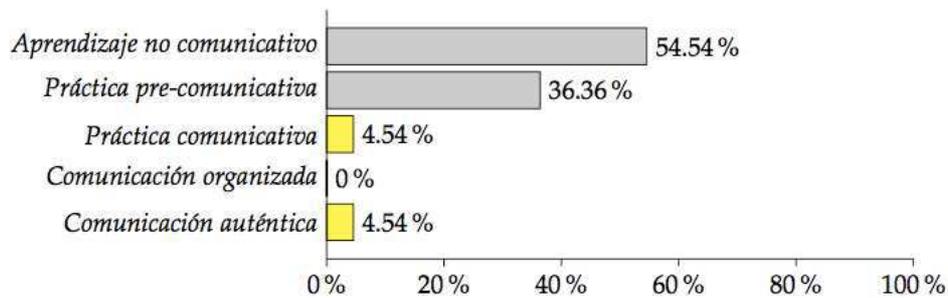


Gráfico 2: Dimensión de la tarea

El desarrollo de la destreza oral es el resultado de unas prácticas orientadas hacia el paradigma pre-comunicativo basado en un currículo estructural y en la enseñanza de elementos lingüísticos particulares de manera gradual y progresiva. Se produce de esta manera porque los profesores conciben la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente de menor a mayor (p.e. fonemas, morfemas, palabras, etc.) para la codificación de significados (*bottom-up approach*). El hecho que la mayor parte de actividades queden reflejadas en la parte centrada en la forma hace pensar que, tal y como corroboran las entrevistas, se concibe como primordial la recepción de input previa a su posterior producción.

Además, este tipo de práctica registrada corrobora el entendimiento particular de los requisitos básicos de las actividades comunicativas expresado durante las entrevistas. Por ejemplo, todos los profesores coinciden de manera general en la importancia de la interacción y el intercambio de información en una actividad comunicativa. No obstante, ninguno de ellos se refiere ni pone en práctica de manera explícita, planeada y voluntaria un desarrollo del uso pragmático, auténtico o funcional de la lengua a través de la negociación del significado, la interacción y el intercambio de información de una manera significativa. Queda reflejado así que el uso de la lengua se relaciona más con un fin en sí mismo que en el medio para conseguir algo. Este último entendimiento representa la verdadera naturaleza de una actividad comunicativa.

No obstante, el uso esporádico de la lengua centrado en el significado tiene lugar en dos de los profesores observados, aunque la motivación en cada uno de ellos es diferente. Por ejemplo, en el caso de Pedro la práctica comunicativa se produce de manera relacionada al control y la disciplina de la clase. Al principio de la sesión, a través del saludo inicial, Pedro parece indicar preferentemente el momento de prestar atención y poner orden, mientras que en el caso de Marie se produce de manera espontánea cuando, a iniciativa de los estudiantes, se canta y se desea el

cumpleaños feliz de uno de ellos. Es interesante destacar que estos ejemplos tuvieron lugar en los intersticios y marginalidad de la sesión, donde el uso de la lengua y, sobre todo, la intencionalidad a través de su uso, se escapa del marco referencial de creencias del profesor en cuanto a atención a las formas.

## **V. Discusión**

A pesar de pequeñas diferencias individuales, se puede afirmar que las creencias de los profesores acerca de la lengua y de su enseñanza/aprendizaje están orientadas hacia el paradigma pre-comunicativo. Estas creencias se originan temprano y tienden a perpetuarse (Lortie, 1975). Por ejemplo, Marie e Ingrid sitúan sus preferencias sobre el aprendizaje del español durante el periodo de escolarización, revelando la fuerte influencia que ejercen estas experiencias previas en las creencias (Johnson, 1994; Woods, 1996; Numrich, 1996). Es interesante destacar que en cuanto al desarrollo de la destreza oral, todos los profesores coincidieron en lo que Richards (1996) llama máximas, es decir, principios básicos sobre los que se rige la enseñanza, como por ejemplo, recepción antes de producción. Es por ello, que todos los profesores destacan la importancia del foco en las formas para que luego se produzca un foco en el significado. El aprendizaje combinado de la gramática, el vocabulario, y la pronunciación son requisitos básicos para la posterior producción oral, ya sea más o menos controlada.

En el caso de Ingrid, por ejemplo, se puede observar como las creencias funcionan como catalizadores a través de las cuales los profesores interpretan la nueva información y sus experiencias (Pajares, 1992). Ingrid deja claro que la enseñanza explícita de la gramática en niveles iniciales debe evitarse, ya que el refuerzo positivo de la experiencia profesional adquirida enseñando vocabulario demuestra la fuerte influencia de estas experiencias en la toma de decisiones pedagógicas (Nunan, 1992; Tsui, 2003; Johnson, 1994). Este hecho además ayuda a perpetuar ese tipo de prácticas. Así pues, las creencias del profesor junto con la práctica docente se relacionan de manera simbiótica (Foss and Kleinsasser, 1996) e interactúan bidireccionalmente con la experiencia (Richardson, 1996). Asimismo, el poder de estas creencias parece tener un efecto superior a la formación académica recibida (Richardson, 1996), demostrando el carácter resistente al cambio de las creencias (Almarza, 1996).

El desarrollo de la destreza oral que se deriva de este entendimiento asume que la habilidad de hablar con fluidez parte del previo conocimiento de la gramática y del vocabulario, con el añadido de la práctica de la pronunciación (Thornbury, 2012, p.202). La presencia única y explícita de secuencias de presentación-práctica controlada (PP) es el resultado de reproducir un modelo de creencias del profesor basado en la corrección en las prácticas docentes. De esta manera el desarrollo de la destreza oral se convierte en una mera práctica (reproducción) de elementos léxicos o gramaticales previamente seleccionados (Thornbury, 2005).

## **VI. Conclusión y Recomendaciones**

Como ha quedado mostrado anteriormente, las creencias de los profesores sobre la lengua, su aprendizaje y su enseñanza están claramente orientadas hacia el paradigma pre-comunicativo, y por lo tanto, en contra de los postulados comunicativos sobre los cuales se sustenta la reforma educativa K06 y su plan curricular para segundas lenguas extranjeras. Este tipo de creencias se ven reflejadas en un desarrollo de la destreza oral basado en la corrección y la atención a las formas. Este hecho demuestra un gran nivel de congruencia interna entre creencias y prácticas, y por ende, el fuerte impacto que tienen las creencias sobre las prácticas. Además, cabe destacar que independientemente de la edad, la formación académica, la lengua materna, o el contexto educativo, factores considerados tradicionalmente como relevantes en la práctica docente, no parecen tener ningún tipo de efecto para el estudio de creencias y prácticas. No obstante, este estudio contiene una limitada representación de profesores, y por ello, la generalización de estos resultados a la extensa comunidad de profesores ELE en Noruega se debe efectuar con cautela.

Este estudio demuestra la existencia de un vacío en la implementación de la reforma educativa en la educación reglada noruega, debido principalmente a la influencia que tienen las creencias de los profesores adquiridas durante el periodo de escolarización y, a su vez, reforzadas por la acumulación de experiencias percibidas como positivas de este entendimiento del aprendizaje y la enseñanza de una lengua (Nunan, 1992; Tsui, 2003). Además, se evidencia la importancia que tiene pasar por inadvertido el tratamiento de las creencias de los profesores en los cursos de formación, ya sea inicial o continua (Borg, 2015). Por ello, se recomienda a las autoridades gubernamentales competentes, tales como el departamento de

educación (UDIR), que en los pasos previos a la implementación de una reforma curricular se necesita evaluar desde su inicio de qué manera se corresponden las prácticas pedagógicas que se quieren promover con las creencias de los profesores (Orafi and Borg, 2009, p.252). En este sentido también, los programas universitarios de formación de profesores, inicial o continua, deben intentar promover una práctica reflexiva encaminada al desarrollo entre los profesores en formación de una teoría sobre la propia experiencia práctica para que puedan elaborar y construir sus propias teorías sobre la enseñanza de la lengua. De esta manera, se facilita que los profesores articulen de manera explícita todo este conocimiento y entendimiento implícito sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Coyle et al., 2010). Así se promueve el desarrollo profesional a través de la reflexión y una mayor conciencia sobre las creencias de uno mismo para facilitar este enfrentamiento de una manera crítica.

## Bibliografía

- Almarza, G. (1996). Student foreign language teachers' growth. In Freeman, D. and Richards, J. C., editors, *Teacher Learning in Language Teaching*, pages 50–78. Cambridge University Press, Cambridge.
- Anthony, E. M. (1963). "Approach, method, and technique". *English Language Teaching*, (17):63–67.
- Bachmann, K. E. (2004). Læreboken i reformtider - et verktøy for endring? In Imsen, I. G., editor, *Det Ustyrlige Klasserommet: om Styring, Samarbeid og Læringsmiljø i Grunnskolen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt and Co, New York, 2nd edition.
- Borg, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do". *Language Teaching*, 36(02):81–109.
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Teacher Education: Research and Practice*. Bloomsbury Academic, London & New York, 2nd edition.
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., and Thwaite, A. (2001). "Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices". *Applied linguistics*, 22(4):470–501.
- Bryman, A. (2006). "Paradigm peace and the implications for quality". *International Journal of Social Research Methodology*, 9(2):116–126.

**ANPE V** Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim: 19-21/11-2015

Bugge, H. E. and Dessingué, A. (2009). "Rapport om "Språklæreres holdninger etter KL06". Forskergruppe for fremmed- og andrespråksopplæring (FFAO)". Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C. and Schmidt, R., editors, *Language and Communication*, pages 2–27. Longman, London & New York.

Canale, M. and Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1(1):1–47.

Carrai, D. (2014). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget*. PhD thesis, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Universitetet i Oslo, Oslo.

Chen, Z. and Goh, C. (2011). "Teaching oral english in higher education: Challenges to EFL teachers". *Teaching in Higher Education*, 16(3):333–345.

Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge, New York, ebook edition.

Coyle, D., Hood, P., and Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications, California, 2nd edition.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford University Press, Oxford.

Foss, D. and Kleinsasser, R. (1996). "Preservice elementary teachers' views of pedagogical and mathematical content knowledge". *Teaching and Teacher Education*, 12(4):429–442.

Gorsuch, G. J. (2000). "EFL educational policies and educational cultures: Influences on teachers' approval of communicative activities". *TESOL Quarterly*, 34(4):675–710.

Heimark, G. E. (2013). *A practical approach in theory and in praxis. Lower secondary school teachers' understanding of a practical approach to the teaching of foreign languages*. PhD thesis, University of Oslo, Oslo.

Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In Pride, J. B. and Holmes, J., editors, *Sociolinguistics*, pages 269–293. Penguin, Harmondsworth.

**ANPE V** Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim: 19-21/11-2015

Johnson, K. E. (1994). "The emerging beliefs and instructional practices of preservice english as a second language teachers". *Teaching and Teacher Education*, 10(4):439–452.

Johnson, R. and Onwuegbuzie, A. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational researcher*, 33(7):14.

Karavas-Doukas, E. (1996). "Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach". *ELT journal*, 50(3):187–198.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. Longman, London.

Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press, Chicago.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet, Oslo, midlertidig oppgave juni.

Kırkgöz, Y. (2008). "A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education". *Teaching and Teacher Education*, 24(7):1859 – 1875.

Lado, R. (1964). *Language Teaching. A Scientific Approach*. McGraw-Hill, New York.

Lantolf, J. (2000). "Second language learning as a mediated process". *Language Teaching*, (33):79–96.

Lindemann, B. and Speitz, H. (2002). "Jeg valgte tysk fordi hele familien ville det, men jeg angrer". Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole. Rapport 03/02, Telemarksforsking-Notodden.

Littlewood, W. (2004). "The task-based approach: some questions and suggestions". *ELT Journal*, 58(4): 319–326.

Llovet Vilà, X. (2016). *Language Teacher Cognition and Practice about the Practical Approach: the Teaching of Speaking in the Spanish as a Foreign Language Classroom in Norwegian Lower Secondary Schools*. PhD thesis, Universitetet i Bergen, Bergen, Norway.

Long, M. H. (1981). Input, interaction and second language acquisition. In *Native Language and Foreign Language Acquisition*, number 379, pages 259–278. *Annals of the New York Academy of Sciences*, New York.

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In de Bot, K., Ginsberg, R. B., and Kramsch, C., editors, *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, pages 39–59. John Benjamins, Amsterdam.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press, Chicago.

- Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A., and Son, J. (2004). "Teaching a foreign language: One teacher's practical theory". *Teaching and Teacher Education*, 20(3):291–311.
- Meijer, P. C., Verloop, N., and Beijaard, D. (1999). "Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension". *Teaching and Teacher Education*, 15(1):59–84.
- Numrich, C. (1996). "On becoming a language teacher: Insights from diary studies". *TESOL Quarterly*, 30(1):131–153.
- Nunan, D. (1992). The teacher as decision-maker. In Flowerdew, J., Brock, M., and Hsia, S., editors, *Perspectives on Second Language Teacher Education*, pages 135–165. City Polytechnic, Hong Kong.
- Orafi, S. M. S. and Borg, S. (2009). "Intentions and realities in implementing communicative curriculum reform". *System*, 37(2):243 – 253.
- Pajares, M. F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62(3):307–332.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press, Oxford.
- Rambøll Management Consulting AS (Rambøll) (2009). "Kartlegging. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009". Technical report, Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- Richards, J. C. (1996). "Teachers' maxims in language teaching". *TESOL Quarterly*, 30(2):281–296.
- Richards, J. C. and Pennington, M. (1998). The first year of teaching. In Richards, J. C., editor, *Beyond Training*, pages 173–190. Cambridge University Press, Cambridge.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, 3rd edition.
- Richardson, V. (1996). "The role of attitudes and beliefs in learning to teach". *Handbook of Research on Teacher Education*, 2(01):102–119.
- Sato, K. and Kleinsasser, R. C. (1999). "Communicative language teaching (CLT): Practical understandings". *The Modern Language Journal*, 83(4):494–517.
- Saussure, F. (1916). *A Course in General Linguistics*. McGraw-Hill, New York.
- Sauvignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison Wesley, Reading, MA.

**ANPE V** Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim: 19-21/11-2015

Shavelson, R. J. and Stern, P. (1981). "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior". *Review of Educational Research*, 51(4):455–498.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Appleton-Century-Crofts, New York.

Smith, L. K. and Southerland, S. A. (2007). "Reforming practice or modifying reforms?: Elementary teachers' response to the tools of reform". *Journal of Research in Science Teaching*, 44(3):396–423.

Solfjeld, K. (2007). "Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet: Rapport fra en intervjuundersøkelse". Technical report, Halden.

Spada, N. and Fröhlich, M. (1995). *COLT, Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications*. National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, Sydney.

Supovitz, J. A. and Weinbaum, E. H., editors (2008). *The Implementation Gap: Understanding Reform in High Schools*. Teachers College Press, New York.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and com- prehensible output in its development. In Gass, S. and Madden, C., editors, *Input in Second Language Acquisition*, pages 235–253. Newbury House, Rowley.

Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Pearson Education Limited, Harlow, 6th edition.

Thornbury, S. (2012). Speaking instruction. In Burns, A. and Richards, J. C., editors, *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Language Teaching*, chapter 21, pages 198–207. Cambridge University Press, Cambridge.

Tsui, A. (2003). *Understanding Expertise in Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

Underwood, P. R. (2012). "Teacher beliefs and intentions regarding the instruction of English grammar under national curriculum reforms: A theory of planned behaviour perspective". *Teaching and Teacher Education*, 28(6):911 – 925.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. MIT Press, Cambridge, Massachussets.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, Oxford.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

Yan, C. (2012). 'We can only change in a small way': A study of secondary English teachers' implementation of curriculum reform in China. *Journal of Educational Change*, 13(4):431–447.

## ¿CÓMO ENCONTRAR INFORMACIÓN EN LA RED? ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA EN LA RED DE ESTUDIANTES DE ELE

Eli-Marie D. Drange<sup>1</sup>  
Universitetet i Agder, Norge

### Introducción

Durante los últimos diez años, la educación secundaria superior en Noruega ha atravesado un periodo de masiva digitalización. Con la reforma educativa del 2006, la competencia digital se introdujo como una destreza básica en todas las asignaturas, incluyendo las lenguas extranjeras. Como consecuencia de eso, se empezó a construir la infraestructura necesaria para suministrar ordenadores personales para cada estudiante de la educación secundaria superior y bachillerato. A día de hoy, todos los estudiantes reciben su propio ordenador cuando empiezan en la educación secundaria superior o el bachillerato, y el ordenador se convierte en una importante herramienta de trabajo. Aunque la educación primaria en general no cuenta con ordenadores para todos los alumnos, todos los niveles de la educación tienen que trabajar con la competencia digital, por lo que los alumnos que empiezan en la educación secundaria superior ya deben tener cierto grado de competencia digital en el momento en el que reciben sus ordenadores personales. Por otro lado, los jóvenes de hoy han nacido y crecido en un mundo cada vez más digital, por lo que son denominados “nativos digitales” (Prensky, 2006) o “Google Generation” (Gunter, 2009), entre otros nombres. Con este telón de fondo es interesante estudiar cómo los jóvenes resuelven problemas con la ayuda de la red. ¿Qué nivel de

---

<sup>1</sup> **Resumen:** La escuela noruega ha atravesado una década de digitalización, que requiere una competencia digital mayor de los alumnos. Esta competencia debe incluir la capacidad de realizar búsquedas avanzadas en internet y leer páginas digitales para encontrar información, prácticas que pueden resultar más difíciles cuando se realizan en una lengua extranjera. Este artículo presenta los resultados de un experimento donde alumnos de español como lengua extranjera de la educación secundaria superior noruega hicieron un ejercicio en español con la ayuda de internet mientras grababan sus pantallas con el programa Screencast-O-Matic. Aunque el experimento sea limitado, los resultados indican que los jóvenes necesitan trabajar más con textos digitales auténticos en la lengua extranjera para desarrollar estrategias eficientes de búsqueda y de lectura digital en esta lengua.

**Eli-Marie D. Drange** (eli.m.drange@uia.no) es profesora titular de lengua española en la Universidad de Agder en Noruega. Sus principales áreas de investigación son: sociolingüística, análisis del discurso, enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera y la digitalización de la enseñanza. Drange coordina un grupo de investigación de didáctica de lengua extranjera en la Universidad de Agder y es co-directora de la revista en línea y de libre acceso *Nordic Journal of Modern Language Methodology* disponible en [http://journal.uia.no/index.php/NJMLM/index#.V\\_vD6yQzvD4](http://journal.uia.no/index.php/NJMLM/index#.V_vD6yQzvD4) Drange es, además, vicepresidenta de la Asociación Noruega de Profesores de Español (ANPE Norge).

competencia digital demuestran los jóvenes en sus búsquedas? ¿Tienen competencia en lectura digital en la lengua extranjera? ¿Logran aprovechar los recursos de la red como apoyo en su aprendizaje de lengua extranjera? La competencia digital se asocia en primer lugar con competencia técnica y el grado de familiarización con el entorno digital. Sin embargo, para encontrar información relevante en la red es importante desarrollar la habilidad de leer y retener información en un entorno digital.

Este artículo presenta los resultados de un estudio de las estrategias de búsqueda en la red de un grupo de estudiantes noruegos en su clase de español como lengua extranjera. El estudio plantea dos preguntas principales: ¿Cómo se resuelve una tarea de lengua con la ayuda de búsquedas en la red? ¿Cómo se usa la red para buscar información sobre asuntos relacionados con el mundo hispanohablante? El artículo empieza con una profundización en los conceptos de 'competencia digital', 'estrategias de búsqueda' y 'lectura digital' antes de presentar el experimento realizado para recolectar los datos. Luego se presentan los resultados del experimento y finalmente reflexionamos sobre las implicaciones de los resultados en la enseñanza de español como lengua extranjera.

### **Competencia digital**

La competencia digital es una destreza que se puede definir de diferentes maneras. La Dirección Nacional de Educación de Noruega, Utdanningsdirektoratet, ha desarrollado un marco común de las destrezas básicas definidas en el nuevo currículo del 2006. En esta descripción, la competencia digital se divide en cuatro áreas principales: Buscar y tratar información; producir; comunicar y tener juicio digital, que a su vez se tienen que desarrollar desde un nivel básico hasta un nivel avanzado (de nivel 1 a nivel 5) (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2012). En el presente estudio, la competencia digital relacionada con 'buscar y tratar información' es la más relevante, y es la que abordaremos al analizar los datos. Según el Marco Común de Destrezas Básicas, el nivel más avanzado en el ámbito de la búsqueda de información incluye la capacidad de: "Can find, organize and update digital information. Can use advanced search strategies and sources in subject-related work" (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2012: 13). Esta definición incluye tanto buscar información como trabajar con la información encontrada posteriormente. La capacidad de evaluar la información

encontrada está incluida en el nivel tres: “Can choose and use search strategies and assess information from digital sources”.

Una búsqueda en la red puede tener diferentes objetivos, y este estudio ha enfocado la búsqueda de información en la red para desarrollar una tarea de lengua y leer la información para poder responder a unas preguntas. Para ambos objetivos se necesitan tanto conocimientos de la lengua extranjera como competencia digital relacionada con estrategias de búsqueda y lectura digital. Primero nos concentramos en el proceso de buscar información en la red, y después profundizamos en la lectura digital de la información encontrada.

### **Buscar información en la red**

Buscar información en la red se ha convertido en un sinónimo de “googlear”, es decir usar el buscador *Google*. Aunque hay otros motores de búsqueda, Google Chrome es el más utilizado a nivel mundial<sup>2</sup>. Si uno quiere buscar más información sobre un tema o necesita una información específica para responder a una duda, el motor de búsqueda está al alcance de la mano. La manera de realizar la búsqueda es decisiva para obtener buenos resultados. Una estrategia para realizar una búsqueda eficaz es utilizar la opción de búsqueda avanzada del buscador. Se puede limitar la búsqueda poniendo la frase que se busca entre comillas, se pueden usar operadores como AND, OR o NOT entre las palabras u otras opciones definidas en el buscador.

Otras estrategias de búsqueda son las que Thatcher (2008: 1313) clasifica como estrategias cognitivas de búsqueda: “strategies that also include the generalised thoughts and intentions of the users”, como por ejemplo:

- “Broad first” donde se escribe una palabra o frase de búsqueda abierta en el buscador preferido. Si esta estrategia no da resultados, se modifica la palabra de búsqueda.
- “Search engine narrowing down” donde se usa un motor de búsqueda específico esperando que eso limite los resultados. Un ejemplo es usar un motor de búsqueda español como <http://buscador.terra.es/> para temas relacionados con España.

---

<sup>2</sup> Véase por ejemplo: <https://analytics.wikimedia.org/dashboards/browsers/#all-sites-by-browser/browser-family-timeseries> (Acceso 10.10.16)

- “Search engine player” donde se usan diferentes motores de búsqueda para diferentes objetivos, por ejemplo *Google Scholar* para información académica.
- “Known address search domain” donde se va directamente a una página web específica, por ejemplo consultar la página del club de fútbol Real Madrid para saber cuándo va a jugar.
- “Parallel player” donde se abre el buscador en varias ventanas y se buscan diferentes palabras en cada ventana.
- “Link-dependent” donde se siguen los enlaces de una página específica.
- “To-the-point” donde se escribe una palabra o frase de búsqueda muy específica en el buscador y luego se amplía la frase si los resultados no son los deseados. (Thatcher, 2008: 1327-1328)

Las diferentes estrategias requieren mayor o menor esfuerzo cognitivo ya que seguir unos enlaces previamente definidos o realizar una búsqueda abierta se puede hacer sin reflexiones previas, mientras limitar las palabras de búsqueda o trabajar con diferentes clases de buscadores exige una reflexión previa.

La capacidad del individuo de escoger las estrategias adecuadas es fundamental para tener éxito en un mundo cada vez más dependiente de la red, o, como dice Leu et. al., (2011: 5):

Individuals, groups, and societies who can identify the most important problems, locate useful information fastest, critically evaluate information most effectively, synthesize information most appropriately to develop the best solutions, and communicate these solutions to others most clearly will succeed in the challenging times that await us.

Este punto de vista parte de la idea de que se puede clasificar una búsqueda de información en la red como un problema, y, por consiguiente, encontrar la información requerida es una muestra de capacidad de resolver problemas. En relación con la búsqueda de información, la capacidad de resolver problemas incluye buscar buenas palabras claves, leer una página web para localizar la información requerida y evaluar la información encontrada (Leu et al., 2011). Para desarrollar la competencia digital relacionada con la búsqueda de información, el alumno debe entonces trabajar con la creación de buenas palabras claves y valorar diferentes estrategias de búsqueda para encontrar cuál es la más adecuada para cada búsqueda. En segundo lugar, tiene que desarrollar la capacidad de leer la

información encontrada para poder responder a la pregunta, lo cual abordamos a continuación.

### **Buscar información en una página web**

Al buscar información en una página web, el alumno tiene que activar su comprensión lectora. Varios investigadores señalan que leer en la web no es lo mismo que leer en papel, y que se necesita desarrollar una comprensión lectora adaptada al entorno digital, lo cual frecuentemente se denomina “digital literacies” (Erstad, 2013; Furnes & Normann, 2016; Nicholas & Clark, 2012). Furnes y Normann (2016) destacan que a diferencia de un texto escrito en papel, el texto en la red suele ser multimodal y puede tener una estructura no lineal. Además, el texto en la red es dinámico en el sentido de que el lector tiene que elegir qué elementos leer primero y qué enlaces seguir (Furnes & Normann, 2016: 240). Al leer una página web, el lector tiene que ser más activo y monitorear su propio proceso de lectura, lo cual exige un grado importante de autonomía.

Cuando el alumno busca una información específica en la red, ya tiene un objetivo concreto para su búsqueda y leerá rápidamente las páginas web que ha buscado para encontrar la información que necesita. Esta lectura se puede clasificar como un proceso de *scanning*, definido por Giovannini, Martín Peris, Rodríguez Castilla y Blanco (2005: 31) como “pasar la vista sobre la página hasta que se encuentra la información que se busca”. Nicholas y Clark (2012) han encontrado que el lector permanece aún menos tiempo buscando información relevante en una página web que en una página de papel: “Logs tell us accurately, precisely, and conclusively that few people spend any significant amounts of time reading in the digital environment” (Nicholas & Clark, 2012: 94). Investigadores como Hsieh y Friederici (2013) indican que esto significa que la manera de buscar información está cambiando ya que con la red la búsqueda termina cuando se ha encontrado el artículo y no cuando se ha leído el artículo. Uno llega más rápido a la información y tiene más información a su alcance, pero también trata la información superficialmente (Hsieh & Friederici, 2013: 61).

Para “escanear” una página web para encontrar información específica, el alumno necesita una competencia lectora que incluye entender la estructura de la página y descifrar dónde está la información que necesita. La experiencia con páginas web parecidas ayuda a desarrollar la competencia lectora, por ejemplo

saber que una página web puede estar organizada en una página principal con un menú con enlaces. Si se busca información en una página en una lengua extranjera, el éxito dependerá, además, de los conocimientos del alumno sobre esta lengua. Cuando la página tiene una estructura conocida, como el paradigma de conjugación de los verbos en español, el alumno puede aprender a reconocer la estructura y así encontrar rápidamente la forma verbal que necesita en un contexto específico. Si la estructura es desconocida y el alumno no tiene conocimientos previos sobre el tema que está investigando, la tarea puede exigir demasiado esfuerzo cognitivo, por lo cual es fácil abandonar la página y buscar otra que pueda exigir menos esfuerzo.

Según un estudio realizado en una clase de español como lengua extranjera en Suecia por Lisa Källermark Haya (2015), los alumnos, a pesar de tener un nivel C1 de español (según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)), eligieron hacer sus propias búsquedas en sueco y en inglés evitando los enlaces en español facilitados por el profesor. Källermark Haya (2015: 163) atribuye esta actitud a que la tarea de leer y buscar información de una manera independiente era demasiado difícil para el nivel de lengua de los alumnos.

### **Procedimiento**

Los alumnos que participaron en el presente experimento fueron alumnos de español como lengua extranjera, y en el momento del experimento cursaron el segundo año del bachillerato en Noruega. Los jóvenes estaban en el último semestre del nivel II de esta asignatura, es decir que pronto completarían cinco años con la asignatura de español, y estarían en un nivel A2 según el MCER. Todos tenían un ordenador propio y, además, habían formado parte de un proyecto de prueba con *Ipad* en la enseñanza. Estaban, entonces, muy familiarizados con el trabajo escolar con dispositivos digitales.

En una clase normal de lengua, los alumnos recibieron una hoja con el ejercicio y las instrucciones en la plataforma educativa, y se les informó que tenían que entrar en la página web: <http://screencast-o-matic.com/home> y grabar la pantalla de su ordenador mientras realizaban la hoja con el ejercicio. El programa tiene un límite de grabación de 15 minutos, por lo que no todos lograron completar todas las tareas del ejercicio. A los que tenían problemas, se les ayudaba en el momento, y al cumplir el tiempo, los alumnos enviaron la filmación de la pantalla a la investigadora por correo electrónico o a través de otros medios digitales. Las grabaciones de la pantalla

muestran todos los movimientos realizados en los ordenadores de cada uno de los alumnos, y es posible ver las palabras de búsqueda utilizadas y las páginas visitadas.

El ejercicio que los alumnos realizaron se divide en cuatro tareas (Apéndice 1). Los alumnos acababan de estudiar el subjuntivo en la clase de español, y el ejercicio se desarrolló como una repetición de un tema conocido. El ejercicio incluyó tareas relacionadas con los objetivos de estudio: un ejercicio de huecos para rellenar con la forma adecuada del verbo en presente de subjuntivo, un ejercicio de aplicación del conocimiento del subjuntivo a texto libre y un ejercicio de búsqueda más general. A continuación analizamos los resultados de las grabaciones, divididos en los dos temas principales: cómo se realiza una búsqueda en la red y cómo se busca información en una página web.

## **Buscar información en la red**

### **Tarea 1: Rellenar formas del subjuntivo**

Para la primera tarea del ejercicio se necesitaba conocer la conjugación de los verbos en presente de subjuntivo en español. Los alumnos que habían aprendido estas formas de memoria, podían rellenar el ejercicio rápidamente sin consultar la red. Los alumnos se demoran desde un minuto y medio a seis minutos y medio en rellenar el ejercicio. Los que se demoran más tiempo usan varias fuentes, desde notas de clase y documentos que la profesora ha subido a la plataforma digital del instituto a páginas web. Otros solamente usan una página web que contiene un conjugador verbal. Queda evidente que esto es un tipo de ejercicio conocido y que los alumnos han desarrollado una práctica establecida para resolver esta clase de tareas, ya todos usan una página web de lengua que tienen como favorito o que aparece cuando empiezan a escribir la dirección en el buscador. En este ejercicio no realizan búsquedas abiertas en buscadores como Google, sino que van directamente a una página conocida, o sea que usan la estrategia de “Known address”. Luego, en la página específica, usan el buscador de la página que es un buscador específico de verbos. Es interesante notar que, aunque los alumnos son de la misma clase y han recibido la misma enseñanza, no suelen visitar las mismas páginas de lengua. Debido a eso podemos deducir que son páginas que ellos mismos han encontrado en algún momento, y que no son introducidas por la profesora. Ejemplos de páginas son: [www.easytrans.org/no/](http://www.easytrans.org/no/), [www.esfacil.eu/es/](http://www.esfacil.eu/es/) ,

[www.conjugador.reverso.net/](http://www.conjugador.reverso.net/) , [www.conjugacion-espanol.html](http://www.conjugacion-espanol.html) , [www.Tritrans.net](http://www.Tritrans.net) y [www.123teachme.com](http://www.123teachme.com).

## **Tarea 2: Escribir un texto libre con verbos en subjuntivo**

La segunda tarea consistía en escribir un texto libre partiendo de la estructura: Para mi es importante... Este ejercicio invita a usar verbos en subjuntivo al mismo tiempo que se puede usar un vocabulario relacionado con el entorno personal. Esta es la parte del ejercicio donde los alumnos se detienen más tiempo; en un promedio de seis minutos escriben 3 oraciones. Los recursos más usados en esta parte son las mismas páginas de conjugaciones verbales usadas en la tarea 1 y el traductor de Google. Además hay dos alumnos que buscan un ejercicio parecido que han escrito en clase, y copian las oraciones que han escrito antes.

En esta tarea solo hay un alumno que usa un motor de búsqueda para buscar información sobre el tema. Empieza la búsqueda en Google, donde escribe en noruego: 'mine verdier' (mis valores), o sea una búsqueda "Broad first". Como la búsqueda se ha realizado en noruego, no obtiene resultados en español e intenta incluir la palabra 'spansk' (español). No encuentra nada relevante con esta estrategia de búsqueda, así que cambia de estrategia y decide ir a las páginas en la web del manual de español *Vamos*, que usa en clase y que tiene capítulo que se llama *Mis valores*. Va al capítulo mencionado en la página de [www.vamos2-versjon2.cappelendamm.no](http://www.vamos2-versjon2.cappelendamm.no), o sea que realiza una búsqueda de "Known address". En el capítulo relevante hay algunos enlaces a páginas en español sobre el tema de los valores, y abre el enlace: [www.Elvalordelosvalores.com](http://www.Elvalordelosvalores.com). En este caso sigue la estrategia "Link-dependent", donde no encuentra las páginas de manera independiente, sino que sigue unos enlaces predeterminados. Este ejemplo muestra un alumno que realiza tres estrategias de búsqueda diferentes, sin embargo, no logra realizar la tarea de una manera mejor que los compañeros. En primer lugar, no encuentra las palabras adecuadas para la búsqueda abierta, porque para obtener resultados en español de la búsqueda en noruego hay que modificar más las opciones de búsqueda. En segundo lugar, el alumno no logra encontrar información útil en la página web de [www.elvalordelosvalores.com](http://www.elvalordelosvalores.com), lo cual se puede atribuir a una falta de competencia de lectura digital en español.

### **Tarea 3: Usar la red para controlar las oraciones de la tarea 2**

La tarea 3 parece ser la más difícil para los alumnos, ya que solo tres alumnos han tratado de hacer la tarea. Los alumnos aparentemente no tienen una práctica establecida para usar la red como un recurso para controlar y corregir sus textos cuando escriben en español. La única página que han usado, ha sido el traductor de Google, y queda evidente que el traductor de Google no funciona para controlar si una oración es correcta o no en español. Cuando el alumno pega la oración que quiere controlar en el traductor, el traductor automáticamente trata de crear una oración que funcione en noruego. Si hay un error en la oración original, este no aparecerá necesariamente en la traducción. Como los alumnos no logran corregir sus posibles errores, abandonan rápidamente esta tarea.

### **Tarea 4: Buscar información en la red**

La tarea 4 tiene 7 preguntas diferentes (Apéndice 1) y si el alumno no sabe la respuesta, tiene que realizar una búsqueda en la red. No todos alcanzan a responder a todas las preguntas antes de cumplir los 15 minutos de grabación. Sin embargo, casi todos han respondido a la primera pregunta, por lo que se puede tener una idea de cómo son sus estrategias de búsqueda. La mayoría de los alumnos usan el motor de búsqueda *Google Chrome*, y realizan las búsquedas en *Google*. Ningún alumno usa las opciones de búsqueda avanzadas. Varios empiezan con copiar la pregunta y pegarla en el traductor de Google para controlar que la hayan entendido. Algunos de los alumnos usan la estrategia de búsqueda “Broad first”, es decir, escribir una palabra o frase abierta en el buscador y modificar las palabras si no obtienen los resultados deseados. Aunque usan la misma estrategia, hay variación en las palabras o frases que eligen. Un alumno escribe “real Madrid hoy”, mientras otro escribe en inglés: “real madrid matches”. Esta última búsqueda resulta la más eficiente, porque la primera página que aparece en la búsqueda es el calendario oficial de la página del Real Madrid. Otros alumnos usan la estrategia “to-the-point”, pegando toda la pregunta en el buscador esperando que eso limite las respuestas. Un alumno pega toda la pregunta en español en el buscador, mientras otro pega la traducción al noruego de la pregunta.

Lo que se puede deducir de las diferentes búsquedas, es que los alumnos varían sus búsquedas entre noruego, inglés y español, y que unos prefieren escribir oraciones enteras o preguntas como: “hvilket lag skal Real Madrid spille mot?” (contra qué equipo va a jugar Real Madrid) mientras otros usan palabras claves concretas o abiertas. Después

de realizar las búsquedas, es importante evaluar los resultados y elegir la opción más adecuada para encontrar la respuesta, lo cual es el tema del próximo apartado.

## **Buscar información en una página web**

### **Tarea 1: Rellenar formas del subjuntivo**

En tarea 1 el desafío no era buscar una página web, sino encontrar información en una página específica, o sea leer una página digital para encontrar la información necesaria (la forma correcta del verbo) y extraer esta información para luego incorporarla en el ejercicio. Al leer una página con el paradigma verbal, el alumno tiene que aplicar su conocimiento previo del paradigma para encontrar la forma del verbo que necesita para completar la tarea. En el apartado anterior he indicado que los alumnos visitan diferentes páginas de conjugaciones, además de usar presentaciones digitales colgadas por la profesora en la plataforma digital del instituto. Todas las páginas muestran el paradigma verbal de una manera tradicional y parecida, además de que las páginas web tienen incorporados un conjugador para conjugar cualquier verbo que se necesite.

El comportamiento de los alumnos varía mucho en esta tarea también, unos alumnos tienen una estrategia de lectura muy eficaz y encuentran la forma verbal que necesitan en pocos segundos. Los que han adquirido una buena estrategia, también son los mismos que logran rellenar casi todos los verbos sin ayuda y solo buscan los verbos cuando tienen una duda. Por ejemplo necesitan controlar la escritura el verbo 'proteger' y buscan la forma 'protejamos'. Algunos alumnos han detenido la grabación durante la primera tarea por lo que no es posible ver cómo han encontrado las formas del verbo. Tomando en cuenta el tiempo utilizado en esta primera tarea, se puede decir que esta tarea es una tarea que logran resolver sin problemas, y que ya han desarrollado estrategias que les ayudan a encontrar formas verbales si no conocen las formas.

### **Tarea 2: Escribir un texto libre con verbos en subjuntivo**

Como mencionado en el apartado anterior, los recursos utilizados en esta tarea son principalmente las mismas páginas de lengua usadas para controlar formas del verbo, y el traductor de Google como ayuda para escribir oraciones. Solo un alumno entra en páginas con texto en español para encontrar información sobre "mis valores". Esto indica que los alumnos no tienen costumbre de leer páginas web en español, y tampoco de buscar inspiración para escribir textos por medio de páginas web. El alumno que entra en los enlaces a páginas con información, permanece muy pocos segundos en cada página

y escanea rápidamente la información, un comportamiento que concuerda con el estudio mencionado de Nicholas y Clark (2012). Además no usa la información para escribir el texto, lo que podemos atribuir a que no se tiene la costumbre de usar textos de la red para ampliar el vocabulario y el conocimiento del idioma. También puede haber una falta de desarrollo de estrategias eficientes para encontrar información en páginas web. Por ejemplo uno de los alumnos que uso menos tiempo en rellenar la tarea 1, no logra escribir más de una oración en tarea 2. El alumno ocupa mucho tiempo en “escanear” información en los recursos de la plataforma digital y páginas de lengua en internet sin encontrar lo que busca, o sin poder aplicar lo que encuentra para escribir en español.

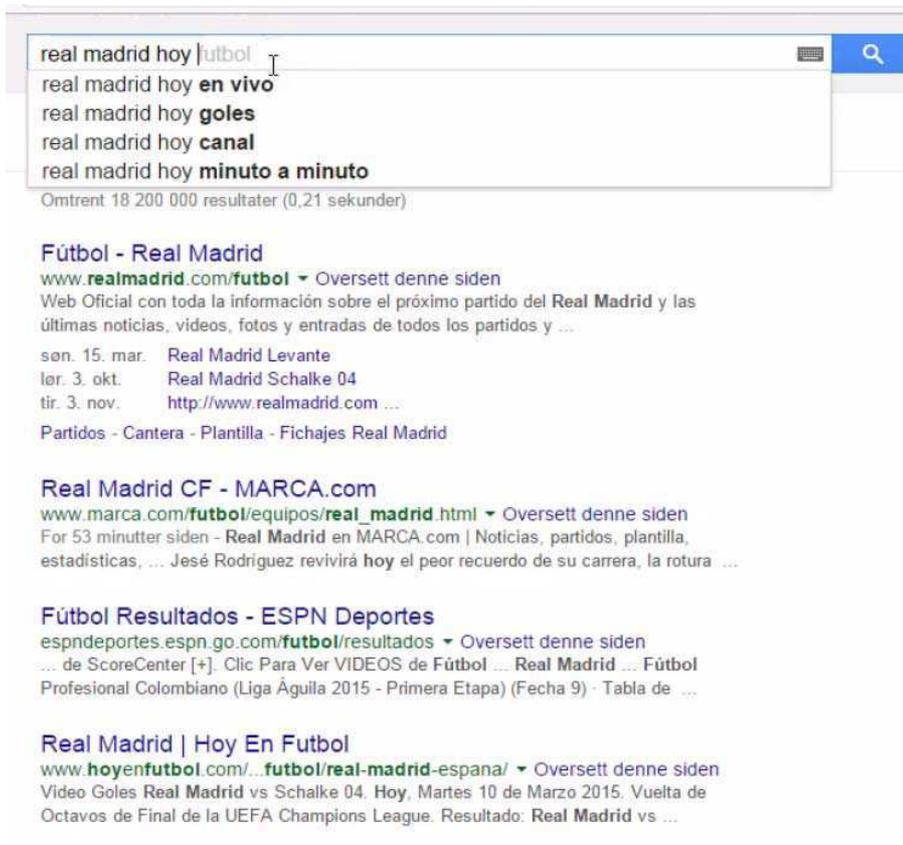
#### Tarea 4: Buscar información en la red

La tarea 4 requiere competencia tanto para realizar una búsqueda como para encontrar la información necesaria en una página web. En el apartado anterior hemos visto algunos ejemplos de las búsquedas y aquí nos concentramos en la lectura de las páginas. En la primera pregunta, varios de los alumnos llegan al enlace de la peña noruega de madridistas: [www.Realmadrid.no](http://www.Realmadrid.no) donde hay un cuadro a mano derecha con información sobre el próximo partido de Real Madrid. Sin embargo, al escanear la página no ven este cuadro y empiezan a buscar por los enlaces que encabezan la página. Uno de los alumnos se demora hasta tres minutos en buscar la información en los diferentes enlaces, aunque toda la información esté en la página principal, pero no se da el tiempo suficiente de reconocer la información y la estructura de la página. Como la página es desconocida, el alumno aplica el conocimiento previo de que una página de este tipo suele tener un menú con enlaces, y que uno de esos enlaces debe ser al calendario de partidos. No se equivoca, ya que encuentra el calendario, pero pierde tiempo en el proceso.



Cuadro 1. Imagen de la pantalla de la grabación de la página [www.realmadrid.no](http://www.realmadrid.no) grabada el 10.3.15

Además de desarrollar competencia lectora de páginas web, los alumnos tienen que saber cómo leer una página de resultados de una búsqueda. Al realizar la búsqueda relacionada con el partido del Real Madrid, independientemente de la lengua de búsqueda, la página oficial del Real Madrid: [www.realmadrid.com](http://www.realmadrid.com) aparece entre las primeras opciones. No obstante, no se sabe si es porque no leen la página con los resultados de la búsqueda o porque quieren un enlace en noruego, pero la mayoría de los alumnos cambian las palabras de búsqueda y no entran en la página que sería la más adecuada en este caso:



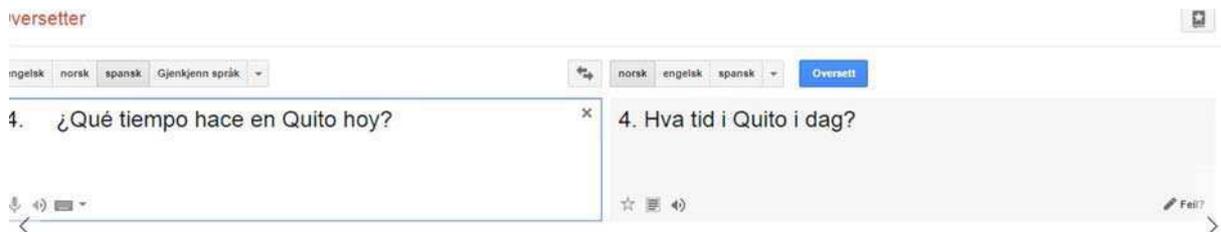
## Cuadro 2. Imagen de la pantalla de la grabación de una búsqueda en Google

Hay varios ejemplos de que la respuesta a la pregunta se puede encontrar en el texto que acompaña cada enlace, pero en ningún caso los alumnos hacen uso de esta información. Al parecer, los alumnos tienen algunos criterios para valorar qué enlaces son útiles, pero estos criterios son quizás inconscientes y no son muy eficientes a la hora de buscar información. Puede ser que uno de los criterios sea que la lengua de la página debe ser en noruego, porque se sienten más seguros cuando entienden toda la información. La tercera y cuarta pregunta se relacionan con Quito. Estas preguntas no son respondidas por todos los alumnos porque la mayoría de los alumnos han partido de la tarea 1 y han seguido las tareas cronológicamente. Cuando llegan a la última tarea,

ANPE V Congreso nacional: ¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades? Trondheim: 19-21/11-2015

entonces, alcanzan a responder a la primera pregunta antes de que se les acabe el tiempo. Cuando los alumnos buscan la palabra 'quito', aparece información sobre Quito en la parte derecha de la pantalla al lado de los resultados de la búsqueda. La información es de Wikipedia e incluye las respuestas a ambas preguntas, pero los alumnos en general no se detienen en esta información, sino que optan por abrir uno de los enlaces.

La cuarta pregunta: ¿Qué tiempo hace en Quito hoy? confunde a los alumnos, al parecer no entienden la pregunta, aunque el tema del tiempo debería ser conocido. Un alumno busca 'quito tiempo' en Google, y la búsqueda resulta en varios enlaces relevantes, sin embargo el alumno no se da el tiempo de leer los resultados para encontrar la información necesaria. Varios alumnos copian la pregunta o solamente la palabra 'tiempo' y lo pegan en el traductor de Google. En todos los casos Google traduce 'tiempo' con 'tid', incluso cuando 'tiempo' se usa con el verbo 'hace':



Cuadro 3: Ejemplo de búsqueda en el traductor de Google de la grabación de uno de los alumnos.

El resultado de esto, es que los alumnos buscan información sobre qué hora es en Quito, en vez de buscar información sobre el clima. Al preguntar por la hora de Quito, llegan a la página [www.timeanddate.no](http://www.timeanddate.no) donde encuentran rápidamente la información. Puede ser que la estructura y la información en esta página esté organizada de una manera que el alumno no necesita mucho tiempo para encontrar la información que busca:



Cuadro 4. Ejemplo de la página [www.timeanddate.no](http://www.timeanddate.no) de la grabación de uno de los alumnos.

## **Reflexiones finales**

En general se puede decir que los alumnos tienen una buena competencia digital en lo que se refiere a dominar la tecnología y usar algunas funciones importantes en los programas que usan en el trabajo con una lengua extranjera. El documento de la tarea tenía definida la lengua como español, y se ve que cada vez que los alumnos escriben una palabra que se marca como equivocada en el procesador de textos *Word*, corrigen el error. También tienen la costumbre de marcar palabras y oraciones que no entienden, y copiar y pegarlas en el traductor de Google. De esta manera los alumnos han adquirido una práctica de trabajo que les ayuda en las tareas simples en la lengua extranjera. El desafío surge cuando el traductor de Google no les traduce bien, como en el ejemplo en Cuadro 3 donde 'tiempo' se traduce con 'tid'.

La práctica de copiar y pegar en el traductor de Google también requiere una carga cognitiva menor que leer las palabras y tratar de deducir su significado. Leer el texto de una página y estudiar la estructura también requiere un proceso cognitivo más profundo que mirar la página rápidamente. Al igual que lo encontrado por Nicholas y Clark (2012), los alumnos no suelen detenerse mucho tiempo en una página, sino que cambian las palabras de búsqueda rápidamente. La única página donde se detienen hasta encontrar información, es la página [www.timeanddate.no](http://www.timeanddate.no) indicada en Cuadro 4. Aquí la información es muy visual, y no se necesita hacer un esfuerzo cognitivo para encontrar la respuesta.

No se sabe si la práctica de pasar rápidamente de una página a otra o de copiar y pegar el texto en el traductor de Google es porque los alumnos no entienden el texto en español o porque no emplean suficiente tiempo para tratar de entenderlo. Tal como Källermark Haya (2015) encontró en su estudio, los alumnos parecen tener una competencia baja en lectura digital en lengua extranjera, y si es posible evitar leer páginas web en español, los alumnos eligen inglés o su lengua materna.

Podemos preguntarnos si se trata de una tendencia general en la sociedad de que todo tiene que resolverse con rapidez, y que lo que cuesta un esfuerzo cognitivo, se deja. Por otra parte, podemos tomar en serio la falta de competencia lectora digital en la lengua extranjera y dedicar tiempo en las clases de lengua para que los alumnos se familiaricen con textos auténticos. Así también les podemos enseñar estrategias eficientes de búsqueda y de lectura de textos en la web.

**ANPE V** Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim: 19-21/11-2015

Además les podemos mostrar cómo se puede usar internet como una herramienta de apoyo para escribir y controlar textos en español. Al fin y al cabo, el objetivo principal con la enseñanza de lengua extranjera es que los alumnos se puedan desenvolver en la lengua que aprenden, e internet ofrece amplias posibilidades de hacer inmersión en español, independientemente del lugar que uno se encuentra.

## **Bibliografía**

Erstad, Ola (2013): *Digital learning lives : trajectories, literacies, and schooling*. New York: Peter Lang.

Furnes, Bjarte & Normann, Elisabeth (2016). "Digital lesing - hva vet vi?" En Rune Johan Krumsvik (Ed.), *Digital læring i skole og lærerutdanning* (pp. 236-255). Oslo: Universitetsforlaget.

Giovannini, Arno; Martín Peris, Ernesto; Rodríguez Castilla, María & Blanco, Terencio Simón (2005). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.

Gunter, Barrie (2009). *The Google generation : are ICT innovations changing information seeking behaviour?* Oxford: Oxford : Chandos Publishing.

Hsieh, Gary & Friederici, Nicolas (2013). "Online information: Access, Search and Exchange". En Sara Price, Carey Jewitt, & Barry Brown (Eds.), *The SAGE Handbook of Digital Technology Research* (pp. 58-70). London: SAGE Publications Ltd.

Källermark Haya, Lisa (2015). Scroll, Copy and Paste: Students of Spanish Searching for Information Online. *2015*, 3(2), 148-167.

Leu, Donald J., McVerry, J. Gregory, O'Byrne, W. Ian, Kiili, Carita, Zawilinski, Lisa, Everett-Cacopardo, Heidi, Kennedy, Clint & Forzani, Elena (2011). "The New Literacies of Online Reading Comprehension: Expanding the Literacy and Learning Curriculum". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 5-14.

Nicholas, David & Clark, David (2012). "'Reading'in the digital environment". *Learned Publishing*, 25(2), 93–98 doi:doi:10.1087/20120203

Prensky, Marc (2006). *"Don't bother me Mom - I'm learning!" : how computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success - and how you can help!* : Paragon House.

Thatcher, Andrew (2008). "Web search strategies: The influence of Web experience and task type". *Information Processing & Management*, 44(3), 1308-1329. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.ipm.2007.09.004

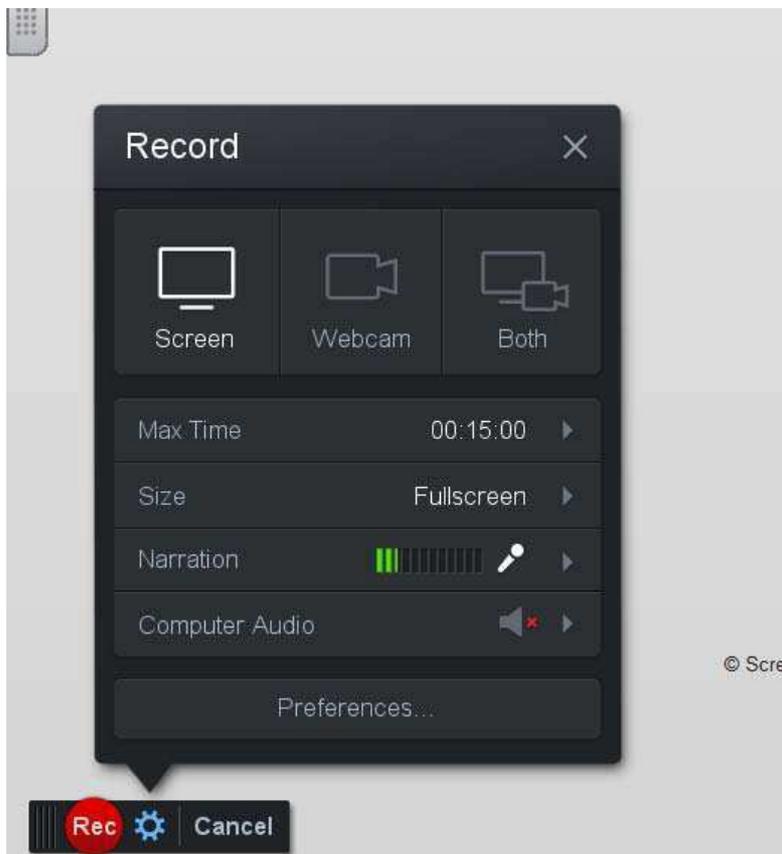
The Norwegian Directorate for Education and Training. (2012). *Framework for Basic Skills*. Oslo Retrieved from

[http://www.udir.no/PageFiles/66463/Framework\\_for\\_Basic\\_Skills.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/PageFiles/66463/Framework_for_Basic_Skills.pdf?epslanguage=no).

## Apéndice 1

### Forskningsprosjekt om søkestrategier på nett:

1. Gå inn på nettsiden: <http://www.screencast-o-matic.com/>
2. Klikk på «Start recording».
3. Godta å laste ned Java slik at programvaren kan kjøres.
4. Du får opp en ramme og avspilleren:



5. Trykk på «Size» og velg «Fullscreen».
6. Når du er klar til å begynne på oppgaven, klikker du på «rec». Du kan bare bruke Internett som hjelpemiddel for å løse oppgavene.

---

### Oppgave 1: Fyll inn med riktig form av verbet

1. Odio que mis padres se (meter) \_\_\_\_\_ en mis cosas.
2. Estoy contento de que nosotros (tener) \_\_\_\_\_ tantos paisajes hermosos.
3. Es triste que nosotros no (proteger) \_\_\_\_\_ el medio ambiente.
4. No creo que un músico (ganar) \_\_\_\_\_ mucho.

5. No es seguro que yo me (quedar) \_\_\_\_\_ en Chile.
6. Dudo que esto (ser) \_\_\_\_\_ una buena idea.
7. Es necesario que un entrenador me (ver) \_\_\_\_\_.
8. Quiero que todos los niños (tener) \_\_\_\_\_ las mismas oportunidades.
9. Tengo ganas de que me (contratar) \_\_\_\_\_ un club profesional.

### **Oppgave 2: ¿Qué es importante para ti?**

Skriv en kort tekst der du forteller om hva som er viktig for deg. Du kan lage deg en fiktiv person og dikte hva som er viktig for den personen. Du kan bruke Internett som hjelp mens du skriver. Skriv rett inn i dokumentet under:

#### **¿Qué es importante para mí?**

Para mí es importante.....

### **Oppgave 3: Bruk en søkemotor som Google til å sjekke noen av setningene du har skrevet.**

### **Oppgave 4: Bruk Internett for å finne svar på spørsmålene under:**

1. ¿Contra qué equipo va a jugar Real Madrid hoy?
  2. ¿Dónde van a jugar?
  3. ¿Dónde está Quito?
  4. ¿Qué tiempo hace en Quito hoy?
  5. ¿Puedes mencionar un periódico en español?
  6. ¿Cómo se conjuga (bøye) el verbo *saber* en subjuntivo?
  7. Traduce la oración: Det er viktig at vi kan bøye verb på spansk.
- 

7. Når du er ferdig, trykker du på «Done» og velger «Save as Videofile»
8. Filen vil sannsynligvis legge seg på skrivebordet ditt når den er ferdig lastet ned. Dette kan ta 5-10 minutter.
9. Denne filen sender du som vedlegg på mail til [eli.m.drange@uia.no](mailto:eli.m.drange@uia.no)

**¡Muchas gracias por tu ayuda!**

## HVORDAN FÅ STUDENTER I SPANSK PÅ UNIVERSITETSNIVÅ TIL Å ØKE SINE FERDIGHETER I SPONTAN MUNTLLIG TALE OG INTERAKSJON? – ET FORSØK PÅ Å LA STUDENTENE TA STYRINGEN<sup>1</sup>

Gro Nygård<sup>2</sup>

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

### Innledning

Mange spanskstudenter synes det første året på universitetet er svært utfordrende. De fleste som tar spansk årsstudium på NTNU kommer rett fra videregående skole og har ofte praktisert lite spontan muntlig tale. Undervisning på universitetet har tradisjonelt vært preget av tavleundervisning og forelesning. Nå er det power point, mer studentaktivitet og obligatorisk arbeid som gjelder – men studentene prater fremdeles lite spansk. Noen studenter går gjennom hele semesteret uten at de i det hele tatt har snakket spansk. Hvordan kan studentene hjelpes til å snakke mer? Jeg vil i dette innlegget fortelle om hvordan jeg har organisert gruppeundervisninga i et spanskemne på en slik måte at studentene "tvinges" til å snakke mer spansk. Dette gjøres blant annet ved hjelp av gruppelogg, google docs og kollokviégrupper. Jeg vil vise eksempler og reflektere over resultatene med prosjektet.

### Bakgrunn for prosjektet

På NTNU har et emne som gir 7,5 studiepoeng to timer forelesning og to timer gruppeundervisning pr uke. I emner som har mange studenter settes det opp to eller flere tidspunkt for gruppeundervisning slik at man har blir færre på gruppa. Hensikten bak denne inndelinga er at forelesningen fungerer som en type dosering eller presentasjon av kunnskap mens gruppeundervisningen er tenkt som en undervisningsform der studentene er mer delaktige. I mine år som underviser i spansk på basisnivå er det min erfaring at det er svært utfordrende å få studentene til å utnytte den sistnevnte undervisningsressursen på en god måte. Studentene har en tendens til å oppfatte forelesning som viktigere enn gruppeundervisning og velger i

---

<sup>1</sup> **Resumen:** En beskrivelse av et prosjekt gjennomført i et ferdighetsemne i spansk på basisnivå der obligatoriske kollokviégrupper og gruppelogg i google docs ble brukt for å øke studentenes muligheter til å praktisere spontan muntlig tale og interaksjon.

<sup>2</sup> **Gro Nygård** (gro.nygard@ntnu.no) er universitetslektor i spansk språk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hun har erfaring fra undervisning i spansk på alle nivå i det norske utdanningssystemet og har siden 2005 jobbet ved NTNU. Hennes faglige interesser er spansk fagdidaktikk, studentaktiv læring og innovative læringsmetoder.

**ANPE-Norge.** V Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim, 19-21/11-15

for stor grad å ikke møte opp på gruppeundervisning. Det er også en utfordring å tilrettelegge for nivåforskjellene blant studentene. Disse er ofte store og studentene har behov for øving i ulike typer ferdigheter. Noen kommuniserer for eksempel svært godt på spansk, men snakker med mange feil. Andre kan ha et høyt faglig nivå på skriftlig arbeid og på grammatikk, men de kan ikke delta i en enkel muntlig samtale fordi de ikke har automatisert ordforråd og setningsstrukturer. I språkemner, som også ofte er emner der språkferdigheten må øves opp, er det svært viktig at studentene møter opp på gruppeøving og at de finner denne nyttig og motiverende. Jeg har derfor lenge ønsket å lage et opplegg der alle typer studenter kan få faglig utbytte og praktisk språktrening uavhengig av hvilket nivå de er på.

Anledningen til dette bydde seg da jeg våren 2014 ble med i PROSJEKTIL (Levang, 2016), et tverrfaglig prosjekt ved NTNU som skulle gi 20 vitenskapelige ansatte et kompetanseløft innen innovative læringsformer. Emnene som var med i prosjektet skulle være såkalt fleksible, det vil si bruke en type læringsformer som gjorde det mulig å følge undervisning i emnet selv om man ikke kunne være tilstede på campus i særlig grad (da mange av studentene som skulle ta emnene var lektorstudenter som hadde praksis). Jeg utviklet da et fleksibelt emne i spansk årsstudium som blant annet innebar en ny måte å organisere gruppeundervisningen på.

### **Hva ønsket jeg å oppnå?**

Jeg ønsket å organisere gruppetimene slik at studentene snakket mer spansk med hverandre i større del av tiden. Et av hovedmålene var at alle studenter skulle snakke spontant på spansk hver uke om pensumrelaterte emner.

Jeg ønsket samtidig at studentene skulle bevisstgjøres egen læringsprosess og at de selv skulle sette seg delmål for uka som var tilpasset deres egne behov. Jeg ville i mindre grad styre aktiviteten i timene og ønsket at dette ansvaret skulle tas over av studentene.

Jeg ville også at studentene skulle få praktisert spansk med andre studenter på samme nivå som de selv var på.

### **Studentgruppa og emnet**

Emnet som jeg har brukt i prosjektet heter *SPA1201 Spansk språkferdighet I* og er et ferdighetsemne i spansk språk som ligger i første semester for studenter på årsstudium i spansk. Studentgruppa i emnet består av studenter fra ulike

**ANPE-Norge.** V Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim, 19-21/11-15

studieprogram, men de aller fleste kommer rett fra videregående skole og tar spansk som sitt første fag. Dette innebærer at de ikke er vant til universitetets frie arbeidsform og at de kan trenge mer konkret informasjon om hva de skal gjøre og hvordan de skal studere.

### **Muntlig spontan tale**

Læringsmål for emnet er B1 i alle språklige ferdigheter ifølge Det europeiske referanserammeverket for språk (Council of Europe Council for Cultural Co-operation, 2001). Når det gjelder muntlig produksjon er målene følgende:

#### Muntlig interaksjon

Jeg kan klare meg språklig i de fleste situasjoner som kan oppstå når jeg reiser i et område der språket snakkes. Jeg kan uforberedt delta i samtaler om kjente emner, emner av personlig interesse eller som er viktige i dagliglivet (f.eks. familie, hobby, arbeid, reise, aktuelle hendelser).

#### Muntlig produksjon

Jeg kan gi en enkel, sammenhengende framstilling av hendelser, erfaringer, drømmer, håp og planer. Jeg kan kort forklare og begrunne mine meninger og planer. Jeg kan fortelle en historie eller gjenfortelle handlingen i en bok eller film og beskrive reaksjonene mine.

Dette kan synes som lave mål og mange tror at studentene allerede kan spansk så godt at de behersker disse samtalene, men min erfaring tilsier at dette ikke er tilfellet. De fleste av studentene er ikke på dette nivået. Dette bekreftes også i en undersøkelse gjort av Berit Grønn og Ane Christiansen som ble presentert på Norsk spansklærerforenings femte, nasjonale konferanse 19. - 21. november i 2015 ved NTNU (ANPE 2015). Den forteller om studenter som opplever stort sprik mellom kravene i videregående skole og på universitet.

### **Gruppeundervisning – ny organisering**

Jeg organiserte alle studentene i kollokviégrupper med ca. 4-5 studenter i hver gruppe. Gruppene ble dannet studentene selv, etter mine kriterier, på et felles obligatorisk møte. Kriteriene gikk ut på hvordan de ville jobbe (på nett, på campus med meg som veileder eller uten veileder), hvilken bakgrunn og nivå de hadde i spansk, og hvor ambisiøse de var med hensyn til arbeidsinnsats og resultat.

Gruppa fikk i oppgave å møtes minst én gang i uka og jobbe med ukas mål og tema. I begynnelsen satte jeg opp forslag til arbeidsoppgaver fra boka, men etterhvert gjorde studentene dette selv. Gruppene kunne selv velge om de ville jobbe i den oppsatte timen på campus eller jobbe alene på et annet tidspunkt. Arbeidet ble dokumentert gjennom at de skulle skrive gruppelogg i google docs hver uke. Her kunne jeg følge arbeidet dere og skrive kommentarer. Loggen skulle leveres inn som obligatorisk innlevering på slutten av semesteret. Dette gjorde at alle studentene måtte møte gruppa si og sikret at alle snakket spansk hver uke.

Studenter som snakket flytende spansk fra før og som ikke hadde behov for denne øvingen, ble fritatt for oppgaven.

### **Gruppelogg**

I gruppeloggen skrev studentene om hvem som var til stede, hva de hadde gjort, hvilke mål som ble nådd og hva de eventuelt skulle gjøre til neste gang. Gruppen fikk selv velge om de skulle skrive på spansk eller norsk. Hver gruppe hadde en gruppeleder som hadde hovedansvaret for at loggen ble skrevet. I fig. 1 er det et eksempel på hvordan en utfylt gruppelogg kunne se ut.

Innleveringen av loggen ble gjort individuelt. Hvis en student hadde byttet gruppe i løpet av semesteret, leverte han/hun inn deler av to (eller flere) logger som dokumenterte samarbeidet som hadde blitt gjort.

<b>Objetivos de aprendizaje, semana 36:</b> - cómo aprender una lengua, estilo de aprendizaje, opiniones - gramática: el gerundio, el superlativo, la preposición DE
Presentes en el seminario: <b>XXXXX, XXX, XXX, XXXX, XXXX</b>
¿Qué habéis hecho hoy? Hoy hemos trabajado con capítulo 3 de Vía Rápida, y hemos hecho las tareas 2, 3, 4, 5, y 8 orales. Ahora hablamos más español que la semana pasada.
¿Qué vais a preparar para la próxima vez? Para la próxima vez vamos a probar hablar solamente español todo el tiempo.
Preguntas para la profesora:
Comentarios y respuestas de la profesora: Muy buen trabajo. ¡Seguid así!

**Fig. 1**

### **Hvordan gikk det?**

Denne måten å organisere gruppeundervisning på, ble gjennomført høsten 2015. Jeg vil her gjøre rede for noen av resultatene jeg observerte sammenlignet med tradisjonell organisering som jeg har gjort tidligere.

Studentene ble mer selvstendige og styrte arbeidet sitt i retning av egne mål og det de selv trengte å øve på. De jobbet sammen med studenter på samme nivå som seg selv slik at de som trengte å øve på grunnleggende ting kunne gjøre dette uten å føle at de tok tiden til de som hadde lært seg det samme for lenge siden. På samme måte kunne studenter på høyere nivå jobbe med mer avanserte oppgaver og få veiledning tilpasset deres nivå. Å være del av en fast gruppe så ut til å gi studentene både sosial støtte og kontroll slik at det ble vanskeligere å ikke møte opp. Dette ble også nevnt av flere i evalueringen av kurset. Som svar på hva de syntes om at gruppesamarbeidet var obligatorisk svarte en student følgende: "For min del har det vært viktig at de har vært nettopp obligatoriske. Jeg følte meg mer forpliktet til å møte opp, også fordi vi var inndelt i faste grupper".

På spørsmål om hva de syntes generelt om gruppetimene, fikk jeg blant annet følgende utsagn som svar: "Har hjulpet på motivasjonen til å møte opp underveis, og har nesten automatisk skapt en kollokviegruppe der jeg kan jobbe før alle eksamener, noe jeg setter veldig pris på." " De bidro veldig mye på å bedre ferdighetene i spansk muntlig, og åpnet for samarbeid som kan være vanskelig å få til utenfor klasserommet."

Uten at jeg har målbar dokumentasjon på dette mener jeg at studentene snakket mer spansk sammen i løpet av timen enn de hadde gjort tidligere. Spansk ble i større grad et naturlig kommunikasjonsspråk og ikke bare et språk de brukte for å løse oppgaver. Dette merket jeg for eksempel ved at studentene ved flere anledninger allerede satt sammen i grupper og pratet spansk da jeg kom inn til timen. De var ofte allerede i gang med arbeidet og var mindre avhengige av meg for å få utbytte av timen. Dette ga meg anledning til å gi tilpasset veiledning og undervisning til grupper eller studenter som trengte det. Undervisningen ble dermed formet av studentenes initiativ og utfordringer i stedet for at jeg bestemte innhold og arbeidsoppgaver. Arbeidsmetoden frigjorde også tid slik at jeg i større grad kunne gå rundt å observere og lytte til studentenes muntlige språkproduksjon og kommentere og veilede der jeg fant det nødvendig.

Selv om kollokviegruppene kunne velge å møtes på andre tidspunkt enn den oppsatte gruppetimen valgt de fleste å komme til gruppetime med veileder. Det var også generelt et bedre og mer jevnt oppmøte enn det var med tradisjonell organisering. Dette var et veldig positivt og ønsket resultat da vi lenge har hatt utfordringer med å få studenten til å bruke gruppeundervisningen.

### **Forbedringspotensial**

En ting som kan forbedres ved opplegget er at google-dokumentene utvikles til å inneholde større grad av faglig refleksjon for studentene. Slik de var utformet nå fungerte de først og fremst som verktøy for å dokumentere (og delvis kontrollere) at studentene møttes og gjorde jobben sin. Dette var i utgangspunktet også hensikten, men jeg tenker at det kunne vært interessant å bruke loggen til skrivetrening og faglig kommunikasjon med faglærer.

Et annen sak som jeg fikk tilbakemelding om var at noen studenter egentlig hadde lyst til å bytte gruppe, men at de opplevde det som sosialt vanskelig å skulle forklare medelevene at de for eksempel syntes at nivået på gruppa var for lavt. Nivådeling av grupper er omdiskutert i norsk skole og for mange av studentene er det nok en ukjent arbeidsform. Dette kan muligens med fordel gis noe mer oppmerksomhet, for eksempel gjennom at jeg snakker med studentene om det og at jeg spør direkte om noen vil bytte gruppe. Samtidig kunne jeg ha brukt noe tid på å lære studentene om gruppearbeid som arbeidsmetode.

### **Konklusjon**

Min erfaring med dette prosjektet er svært positiv og jeg kommer til å gjennomføre det på samme måte neste år, i tillegg til å innføre det på et nytt emne. Mitt inntrykk er at studentene snakket mer spansk med hverandre og at de ble vant til å bruke spansk som et kommunikasjonsverktøy. Jeg tror samtidig det hjelper studentene til å få til en mykere overgang mellom videregående skole og universitet og at de med enkle grep gis mulighet til å venne seg til den frie arbeidsformen som er har vært tradisjonen på humanistiske fag.

### **Bibliografi**

ANPE (2015): *Overgangen fra videregående skole til høyere utdanning – spansk (1)*. «Setningsanalyse på spansk – hva er vitsen?» Tilgjengelig fra <https://anpe5.wordpress.com/programa-del-congreso/> [Lest 22. januar 2015]

**ANPE-Norge.** V Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim, 19-21/11-15

Council of Europe Council for Cultural Co-operation (2001): *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press

Levang, Lisbeth Elvira (2016): *En kvalitativ følgestudie av PROSJEKTIL.* Trondheim: Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Institutt for språk og litteratur

## DON QUIJOTE A CABALLO ENTRE LA ESCUELA Y LA UNIVERSIDAD NORUEGAS<sup>1</sup>

Randi Lise Davenport<sup>2</sup>  
Norges arktiske universitet (UiT), Noruega

### Una figura emblemática

¿Por qué proponer a un caballero andante del siglo XVII como puente entre los diferentes niveles de enseñanza del español en el sistema educativo noruego del siglo XXI? Una de las respuestas a esta pregunta es: *su figura*. El crítico y editor del *Quijote*, Francisco Rico, ha sostenido que don Quijote es el único personaje literario que reconoceremos al verlo por la calle. Lo que no sucede con Madame Bovary o Hamlet, otros personajes literarios universalmente conocidos de la literatura occidental. Don Quijote, en cambio, forma parte ya de un imaginario colectivo universal. Y, por lo tanto, en la figura de don Quijote tenemos una gran *ventaja visual* que ningún maestro o profesor de español debe pasar por alto en sus clases, sean de ELE o de literatura española. Ventaja que se debe a la proliferación de imágenes quijotescas desde el mismo siglo XVII hasta la actualidad. El ejemplo más célebre de esta “ventaja visual” en el siglo XX es sin duda el dibujo de Picasso del caballero y su escudero bajo el sol de La Mancha con los molinos de viento al fondo (1955), aunque se aprecie tal vez aún más lo emblemático de la figura en las ilustraciones que otro gran artista del siglo XX, Antonio Saura, hizo para la edición del *Quijote* del Círculo de Lectores en 1987.<sup>3</sup>

Se puede argumentar que los alumnos noruegos de español no forman parte de este colectivo imaginario visual. Sin embargo, en lo que sigue pretendo argumentar lo contrario, empezando por proponer que esto depende más de lo que

---

<sup>1</sup> **Resumen:** Este artículo presenta una reflexión acerca de cómo la obra canónica de la literatura española puede crear un puente entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades. Recordando que los puentes se pueden cruzar desde sus dos orillas se propone aquí mediante una versión adaptada de la estética de la recepción varias maneras de aprovechar la figura emblemática de don Quijote y el texto del Quijote (1605 y 1615). El reconocimiento y extrañamiento como conceptos dinámicos serán claves en este proceso de lectura y recepción.

<sup>2</sup> **Randi Lise Davenport** es profesora titular de literatura y cultura hispánica de la Universidad Ártica de Noruega, en Tromsø, donde imparte clases de literatura y cultura. Su campo de investigación es la literatura del Siglo de Oro, en particular la prosa de Quevedo y de Cervantes. En 2017 organizará el congreso internacional “Cervantes en el Septentrión” en la Universidad Ártica de Noruega en Tromsø. [randi.davenport@uit.no]

<sup>3</sup> Sus ilustraciones se pueden consultar en la página web de la Universidad Autónoma de Barcelona «Imágenes del Quijote: la trayectoria de las ediciones ilustradas» [www.ddd.uab.cat] Obviamente, las ilustraciones canónicas de los tiempos modernos son las de Gustave Doré de mediados del siglo XIX.

queremos decir con “reconocer” e “imaginario”. Pues la figura de don Quijote es aprovechada continuamente en todo tipo de comunicación visual y en diferentes medios en la actualidad, desde los más cultos (grabados) hasta los populares (cómic), además de en logotipos y en la publicidad. Y si nuestros alumnos no reconocen al instante estas imágenes, es muy probable que las conozcan por medio de adaptaciones gráficas, tipo *Astérix* o *Pato Donald* (el último tiene una presencia más fuerte en la cultura y lectura infantil noruega que en la española). A estas alturas podemos decir que hay muchas evidencias de que el *Quijote* es aprovechado a la par que los grandes mitos europeos del mundo clásico griego y romano, o que los cuentos de hadas tradicionales, en la cultura infantil y juvenil actual.

El nacimiento y la recepción de la imagen del personaje literario de don Quijote es un tema amplísimo en sí. Basta señalar que ya en el 1607, dos años después de la primera edición del *Quijote* en Madrid, un cronista describe cómo “el caballero de la triste figura” aparece en unos festejos en Pausa, en la región de Ayacucho en el Perú “tan natural y propio de cómo le pintan en su libro, que dio grandísimo gusto verle. Venía caballero en un caballo flaco muy parecido a su Rocinante”. (Centro Virtual Cervantes, 2016). Como lo comenta José Manuel Lucía Megías en su estudio sobre el *Quijote* en imágenes y los modelos iconográficos (2006), es excepcional la extensión geográfica y la presencia continua de las figuras del Quijote desde el siglo XVII hasta nuestros días. Una excelente muestra de esta riqueza iconográfica se encuentra en los bancos de datos del Centro Virtual Cervantes del Instituto Cervantes ([www.qbi2005.com](http://www.qbi2005.com)), o en la página web del Centro de Estudios Cervantinos, que también proporciona las obras completas cervantinas en formato electrónico.

### **Teoría de la recepción adaptada – reflexiones metodológicas**

Para ver cómo podemos aprovechar este conocimiento o reconocimiento previo propongo unas reflexiones metodológicas muy básicas basadas en una versión adaptada de *la teoría de la recepción* y en el trabajo de un grupo de investigadores de la Universidad de Gotemburgo, que incluye a la profesora Cecilia Alvstad del Departamento de Español de la Universidad de Oslo, quienes en un proyecto (2003-2005) examinaron “cómo enseñar el arte de leer la literatura como literatura (artefacto literario)” en los departamentos de literatura comparada y lenguas modernas.

Según la teoría de la recepción una obra literaria del pasado “cambia” con el tiempo y los lectores. La obra literaria no es un monumento inalterable fijada en el “horizonte de expectativa” original del texto. Hans-Robert Jauss, el “más histórico-hermenéutico” de los teóricos alemanes de la *Rezeptionsästhetik* de los años 60, sugiere cómo los lectores de cada época interpretan, *reciben*, una obra literaria según los propios criterios de su tiempo, lo que Jauss denomina su “horizonte de expectativa”. Se trata de unas expectativas de grupos, o generaciones, de lectores ante la literatura más que de unas preconcepciones de lectores individuales. Jauss aboga por *aprovechar* la distancia temporal en la actividad lectora de comprensión de un texto literario del pasado, lo que implica primero reconocer los distintos horizontes del pasado y del presente, y no tratar de “fusionarse” con el pasado. Así, la relación entre el texto y el lector es un *diálogo* que implica la historicidad de ambos, aunque esté en la prerrogativa del *receptor* hacer las preguntas al texto. A diferencia del “padre de la hermenéutica moderna”, Hans-Georg Gadamer, Jauss no reconoce una “fusión de horizontes”, sino una “puesta en contraste de los horizontes del pasado y del presente”. Según él mismo, la idea básica de su teoría de la recepción es que “la tradición no se transmite por sí misma, sino que la clave reside en las *actividades* de los que escriben y leen en cada momento” (Jauss 1997: 316). Los investigadores suecos ya mencionados, que estudiaron el “cómo enseñar el arte de leer la literatura como artefacto literario”, se enfocaron en la “actividad de reconocimiento” de los estudiantes, a la que contraponían el concepto del formalista ruso Viktor Shklovski de “extrañamiento”– “*ostranénie*”: volviendo algo familiar en algo no familiar, dando una nueva perspectiva de la realidad diferente de la habitual. Entre ambos extremos se situaría el texto literario como *proceso* (Aijmer y Alvstad, 2005: 93). En otras palabras, podemos decir que la competencia cultural del lector se pone a prueba entre estos dos extremos, reconocimiento y extrañamiento.

Lo que nos interesa destacar en un primer momento es precisamente el texto literario como *proceso* y no como un monumento inalterable. Una idea que podríamos ilustrar perfectamente con los dos libros del *Quijote*: lo que caracteriza ante todo a la segunda parte del *Quijote* de 1615 es que los personajes de este libro son *lectores* de la primera parte de 1605, la que comentan e interpretan.

Si bien tanto el texto del *Quijote* y la figura literaria de don Quijote se han convertido en monumento literario y patrimonio nacional, tenemos que considerarlos como proceso continuo y no como meros monumentos a la hora de enseñar el arte

de leer la literatura como literatura también en las aulas de ELE. Y este proceso, este diálogo entre el texto y el lector, debe iniciarse desde los primeros contactos con el español en las aulas para ir ampliando su grado de reconocimiento. Cabe precisar que “texto” y “lectura” se debe entender en el sentido amplio en los niveles iniciales, ya que se “lee” también las imágenes, películas, viñetas y otras representaciones. Así, tomando como punto de partida las preconcepciones y *precomprensiones* previas de los alumnos, podemos acercarnos al texto partiendo de la *figura emblemática* de don Quijote y avanzando hacia los *episodios emblemáticos* de sus aventuras, como por ejemplo el de los molinos de viento en el octavo capítulo de la Primera parte.

La aventura de los molinos de viento destaca también por sus abundantes representaciones gráficas desde las primeras ediciones: existen 312 imágenes registradas en el banco de imágenes de grabados e ilustraciones de las varias ediciones y traducciones del *Quijote* entre 1605-1915. Como es bien sabido, un tema central de la obra es el problema complejo de la representación y la relación entre realidad y ficción, lo que la visión opuesta de los dos protagonistas ante los molinos de viento pone de relieve de manera muy gráfica.<sup>4</sup> Además de haberse prestado a la recreación gráfica y visual, el episodio ejemplifica también cómo la literatura enriquece la lengua, no solo la lengua materna del autor, sino incluso las lenguas a las que se ha traducido la obra de Cervantes y que también acogen en su propia fraseología “los molinos de viento” en el sentido de “enemigos fantásticos o imaginarios” tal como lo hace el *Diccionario de la Real Academia Española*. En noruego lo encontramos en la frase de uso frecuente “luchar contra molinos de viento”, que es un ejemplo de *reconocimiento lingüístico* que se ha aprovechado como enganche para presentar a Cervantes y su novela en uno de los libros de texto para la enseñanza de español en la escuela secundaria noruega.<sup>5</sup> (Y si a los alumnos les parece una locura enloquecer por un exceso de lecturas, se les puede invitar a imaginar a un Alonso Quijano adicto a los videojuegos.<sup>6</sup>) Así, como veremos a continuación, solamente a partir de un único episodio como el de los molinos de

---

<sup>4</sup> En mi opinión las ilustraciones entre dibujo y fotografía en la versión de historieta del *Quijote* de la editorial Océano, adaptado por el escritor, editor y académico mexicano, Felipe Garrido, con ilustraciones de Antonio Albarrán Rivera y fotografías de Antonio Perera Sarmiento presenta el problema de la representación de forma muy convincente –o didáctica–, si se quiere.

<sup>5</sup> En Diana Alnæs *Mundos Nuevos 2: Libro de textos* de la editorial Aschehoug, 2007, p. 133-136.

<sup>6</sup> De hecho, el primer videojuego basado en el *Quijote* se editó ya en el 1987 por la empresa española Dinamic, aunque este juego (muy primitivo en comparación con los de ahora) sí invitaba al jugador de armarse caballero en La Mancha del 1605.

viento se ofrecen múltiples posibilidades didácticas para todos los niveles de enseñanza.

### **Don Quijote y los objetivos de enseñanza en la escuela y la universidad**

Las tres áreas de objetivos en los planes de lenguas extranjeras, que incluye el español, de la Dirección General de Enseñanzas Medias en Noruega (UDIR) son: aprendizaje de lengua; competencia comunicativa (oral y escrita); lengua, cultura y sociedad. No hay duda de que la figura de don Quijote y el texto –según las versiones adaptadas a cada nivel– presentan un abanico de posibilidades para cumplir con estos objetivos dentro de todos estos campos, tanto en el nivel de instituto (de la 8ª a la 10ª), como en el último nivel del bachillerato. Sin embargo, la adaptación a cada nivel es fundamental, al igual como sugieren para los escolares españoles, destacados cervantistas como Francisco Rico y José Manuel Lucía Megías (*Europa Press* 2015). Los niños y jóvenes tienen que reírse con el Quijote, dicen los académicos. Sin embargo, para que la lectura resulte divertida y “tan clara, que no hay cosa que dificultar en ella”, como asegura el bachiller Sansón Carrasco en el tercer capítulo de la Segunda parte (Cervantes 2015: 711), se precisa de puentes tendidos tanto para las lecturas visuales como textuales.

Huelga decir que el material gráfico y textual para lograr el propósito tanto de UDIR como de los cervantistas españoles es amplísimo. Hay adaptaciones didácticas para todos los niveles, y el material sobre temas relacionados con el Quijote es infinito, desde la gastronomía, la geografía (la ruta de don Quijote por La Mancha) hasta la música: desde música clásica al heavy metal, o las adaptaciones para el teatro, el cine, o el ballet.<sup>7</sup> Sería una falta grave de conocimiento según los criterios de UDIR de “lengua, cultura y sociedad” no reconocer a la figura de don Quijote dentro del contexto cultural español actual (como las viñetas de Forges y los logotipos de algunos quesos manchegos para solo mencionar un par de ejemplos). Y si en los niveles iniciales se limita el contacto con las figuras emblemáticas de don Quijote y Sancho Panza a sus representaciones gráficas, en el nivel avanzado se

---

<sup>7</sup> Como consta en el portal del Centro Virtual Cervantes [[www.cvc.cervantes.es](http://www.cvc.cervantes.es)]. Hay que destacar la sección “«Quijote» en el aula. Crisol didáctico para el encuentro de la lengua, la cultura y el discurso” creada por Marta Sanz Pastor que defiende de manera convincente el lugar de la literatura –como material “auténtico”– en el desarrollo de las competencias comunicativas y culturales del alumno de ELE.

puede introducir el texto y dar una visión de conjunto de la novela: su estructura básica y la temática principal.

Con esto volvamos al episodio de los molinos de viento, que, además de ser breve tiene una estructura tripartita muy clara: primero tenemos un diálogo entre don Quijote y Sancho Panza que explicita el “horizonte de expectativas” de cada uno, el de Sancho regido por sus costumbres de labrador mientras el de su amo se rige por sus lecturas de los libros de caballería; luego entra en acción don Quijote según *su* visión de la realidad (no ve molinos, sino gigantes); y finalmente hay otro diálogo entre los protagonistas donde comentan lo acaecido. Como es bien sabido, el diálogo es una característica fundamental del *Quijote*, es una “obra dicha no escrita”, como le gusta repetir a su editor moderno, Francisco Rico.<sup>8</sup> Pues, el modelo de diálogo que ofrece el episodio de los molinos da muchas posibilidades de ejercer la competencia comunicativa en el aula tomando en cuenta el horizonte de expectativas de los alumnos igual que el efecto de “extrañamiento”.

Las asignaturas de español del programa de “Lengua y literatura” en las aulas universitarias se enfocan naturalmente más en las *competencias literarias*. Mientras generalmente el nivel inicial del programa se concentra en las literaturas hispánicas modernas desde el siglo XIX hasta el siglo XX / XXI, el nivel intermedio presenta a las “obras centrales de la literatura española” donde uno de los objetivos es familiarizar al estudiante con las lecturas del texto en su contexto histórico original: ¿cómo se leía y recibía al Quijote entre los lectores primarios de Cervantes en el siglo XVII? ¿Quiénes eran sus lectores implícitos? ¿Por qué fue escrito? Esta lectura implica el arduo trabajo de familiarizarse no solamente con un vocabulario y usos lingüísticos en desuso, sino también con un mundo desaparecido y extraño por su lejanía cronológica. Pero como es bien sabido, esto es también uno de los motivos principales en la obra: por sus muchas lecturas de libros de caballerías, que retratan épocas pasadas, el hidalgo Alonso Quijano de inicios del siglo XVII, la época contemporánea de la obra, se convierte en un anacrónico caballero andante tanto en sus actos como en su habla. Es decir, el mismo texto llama la atención sobre el asunto cronológico y refleja el trabajo del lector. De esta manera el texto también invita a reflexiones sobre la obra literaria en construcción y cómo el texto literario

---

<sup>8</sup> Cervantes «lo estaba diciendo», no escribiendo, como dice por ejemplo en una entrevista en la radio en ocasión de la nueva versión radiofónica de “El Quijote del siglo XXI” de RTVE (2015-2016) basado en su propia adaptación y guión. [rtves.es, el 29 de abril de 2016].

“revela sus técnicas”, como diría Shklovski. Sin embargo, a pesar de querer limitar nuestro ejemplo al episodio emblemático de los molinos de viento, también conviene recordar la prerrogativa del *receptor* de hacer las preguntas al texto y señalar brevemente cómo el *Quijote* se presta de manera extraordinariamente ágil a lecturas puestas al día de algunas de las grandes temáticas de nuestro tiempo: la convivencia entre una pluralidad de etnias, culturas y religiones, la migración, y la construcción de la identidad en un mundo en transformación, etc.<sup>9</sup> El encuentro entre Sancho Panza y su vecino morisco Ricote, que vuelve a Castilla clandestinamente desde el exilio, disfrazado de peregrino alemán, después del decreto de expulsión de los moriscos (1609), es un capítulo que sin duda se ofrece para una lectura de *actualización* (cap. II, 54), igual que los capítulos que protagonizan a la hija morisca de Ricote, Ana Félix (caps. II, 63-65) o la historia de la “mora Zoraida” contenido en la historia intercalada del cautivo (caps. I, 37-41).

De todos modos, como hemos demostrado con un fragmento mínimo como el de los molinos del viento, el *Quijote* ofrece su propia “teoría de la recepción”, ya que nos proporciona toda una gama de problemáticas narrativas que son la base de la novela moderna. Obviamente, con esto nos situamos en los niveles más avanzados y cruzamos el puente a los estudios de literatura española en el nivel de maestría.

### **El Quijote como puente permanente entre competencias lingüísticas, culturales y literarias en todos los niveles de enseñanza**

Los objetivos de las competencias lingüísticas, culturales y literarias de la asignatura de español en los niveles de *bachelor* y *máster* en la universidad noruega incluyen por supuesto la lectura de los textos literarios como *artefactos literarios*. Sin embargo, es sobre todo en el nivel de *máster* que se permite desarrollar este enfoque teórico, aunque, como hemos visto, el *Quijote* en cualquier nivel de enseñanza y desde cualquier horizonte de expectativas se presta a reflexiones teóricas. Obviamente no se debe reservar al nivel del *máster* una explicación

---

<sup>9</sup> Estas perspectivas se ven reflexionadas sobre todo en estudios de hispanistas y cervantistas norteamericanos, como por ejemplo en los siguientes títulos: William Childers *Transnational Cervantes*, Toronto: University of Toronto Press, 2006, Eric C. Graf *Cervantes and Modernity. Four Essays on Don Quijote*, Lewisburg: Bucknell University Press, 2007, y Barbara Fuchs *Passing for Spain. Cervantes and the Fictions of Identity*, Urbana: University of Illinois Press, 2003, o en esta contribución en una historia literaria dano-noruega: Anne Fastrup “En ridder i Nordafrika. Maurere, tyrkere og heltemod i *Don Quixote*”. En: Eliassen, Knut Ove/Fastrup, Anne/Nexø, Tue Andersen (eds.) *Europæisk litteratur 1500-1800. Bind I. Verden. Fra Columbus til Napoleon*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2013, pp. 97-118.

adecuada del concepto de *metaficción* teniendo el *Quijote* entre las manos porque es un concepto que impregna una gran parte de la cultura popular en que se mueven los alumnos (el mundo de los videojuegos, por ejemplo). Esto es particularmente relevante tener en cuenta para los estudiantes de español inscritos en el Programa Integrado de Educación de Maestros para la Enseñanza Media, que representan un porcentaje cada vez mayor de los estudiantes en las asignaturas de lengua y literatura española.

No obstante, el estudio analítico y reflexivo del texto que se requiere en los cursos de *Maestría de Literatura Española* nos recuerda también que el *Quijote* no es propiedad de los departamentos de español, sino que también es lectura obligatoria en los departamentos de *Literatura Comparada* (como mínimo en los cursos introductorios sobre el género épico). Y si es importante para el prestigio y nivel de la educación de futuros maestros de español que cursan en general las asignaturas de su elección codo a codo con los estudiantes de la propia disciplina, es igual de importante que un estudiante de *literatura española* en el nivel avanzado presente una *competencia literaria* cuando se refiere a la obra de Cervantes que no le ponga en ninguna desventaja frente a los estudiantes de literatura comparada. Todo lo contrario, una de las grandes recompensas del trabajo de adquirir un dominio de la lengua de Cervantes es poder leer su obra en original frente a los que se tienen que contentar con las traducciones. Sin embargo, como llevamos argumentando, para que los estudiantes de español en las universidades noruegas que se educan para ser maestros, o que se dedicarán a otra profesión, tengan la competencia literaria necesaria, es fundamental la introducción “graduada” de la literatura como material auténtico desde los niveles iniciales de las clases de lengua. Si aceptamos que el texto literario es un proceso, más que un objeto o producto, hay que ir completando y apoyando la competencia cultural del alumno y estudiante en su actividad lectora durante toda la trayectoria educativa. No se puede esperar que los estudiantes “pasen de las lecturas simples a las lecturas literarias” como ha señalado Patricia Zehner (2014: 6), necesitan unos cuantos puentes tendidos en el camino, preferiblemente puentes permanentes y no levadizos, como el que nuestro caballero cree ver al llegar a la venta (cap. I, 2):

y como a nuestro aventurero todo cuanto pensaba, veía o imaginaba le parecía ser hecho y pasar al modo de lo que había leído, luego que vio la venta se le

**ANPE V Congreso nacional: ¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?** Trondheim: 19-21/11-2015

representó que era un castillo con sus cuatro torres y chapiteles de luciente plata, *sin faltarle su puente levadiza y honda cava*, con todos aquellos adherentes que semejantes castillos se pintan. (Cervantes 2015: 52, mi énfasis).

## **Bibliografía**

Alnæs, Diana/Groth, Bodil Hellstrøm/Sbertoli, Graciela/Aass, Sverre (2007): *Mundos nuevos 2: Libro de textos*. Oslo: Aschehoug.

Alvstad, Cecilia/Agrell, Beata/Castro, Andrea/Lagerwall, Sonia/Thorson, Staffan (2005): "Naturalization, Desautomatization, and Estrangement: Problems of Literary Reception and Cognition in Academic Teaching". En: Aijmer, Karin/Alvstad, Cecilia (eds.): *New Tendencies in Translation Studies*. Selected Papers from a Workshop, Göteborg 12 December 2003. Göteborg: Göteborg University, Department of English, pp. 93-105.

Anónimo (1607): *Relación de las fiestas que se celebraron en la corte de Pausa*. [online]. En: Valero Juan, Eva María (recop.): *El "Quijote" en Perú*. Centro Virtual Cervantes. Fecha de consulta 3.5. 2016. [http://cvc.cervantes.es/literatura/quijote\\_america/peru/relacion\\_pausa.htm](http://cvc.cervantes.es/literatura/quijote_america/peru/relacion_pausa.htm)

Cervantes, Miguel de (2015): *Don Quijote de la Mancha*. Ed. Francisco Rico, Madrid: Real Academia Española.

Cervantes Saavedra, Miguel de (2005): *Don Quijote de la Mancha*. Ilustraciones de Antonio Albarrán Rivera, fotografías de Antonio Perera Sarmiento. Adaptación de Felipe Garrido. México: Océano.

Consejo de redacción (1997): "Entrevista con Hans Robert Jauss". En: *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, [online], 17, 62, pp. 313-327. Fecha de consulta 3.5. 2016.

*Diccionario de la Real Academia Española* (2016): [online], [www.rae.es](http://www.rae.es).

*Europa Press, Sociedad / Educación* (2015): "Expertos, padres y profesores. ¿Es necesario leer 'El Quijote' en el colegio?" En: *Europa Press*, 17.3. 2015, [online], <http://www.europapress.es/sociedad/educacion/noticia-necesario-leer-quijote-colegio-20150317193806.html>. Fecha de consulta 3.5. 2016.

Lucía Megías, José Manuel (2006): *Leer el Quijote en imágenes. Hacia una teoría de los modelos iconográficos*, Madrid: Calambur.

RTVE (2015-16): *El Quijote del siglo XXI: versión radiofónica*. Dir. Benigno Moreno. <http://www.rtve.es/alacharta/audios/el-quijote-del-siglo-xxi-version-radiofonica/>. Fecha de consulta 29.4. 2016.

Zehner, Patricia D. (2015): "La cultura en la clase de segunda lengua o lengua extranjera: el rol de la literatura" En: *RedEle. Número especial: V Congreso internacional FIAPE* [online]. Fecha de consulta 4.5. 2016.

**ANPE** V Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim: 19-21/11-2015

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/comunicaciones/33.-la-cultura-en-la-clase-de-segunda-lengua-o-lengua-extranjera-zehnerpatricia.pdf?documentId=0901e72b81ec606e>.

## **PEDAGOGÍA DEL ESPAÑOL EN EL SIGLO XXI: ACTIVIDADES TRANSMEDIA E INTEGRACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL AULA ELE<sup>1</sup>**

**Mónica Poza Diéguez<sup>2</sup>**

**Ph.D., University of California, Davis, USA**

**Álvaro Llosa Sanz**

**Universitetet i Oslo, Norge**

En el año 2010, en la columna que tiene dedicada la Newsletter de la Modern Languages Association a la presidencia de la organización, Sidonie Smith clamaba por una evolución formal de la tesis doctoral. Los cambios que pedía entonces se justificaban por la irrupción de un uso generalizado de la tecnología que prometía cambiar el panorama educativo: “Digital media and computational technologies are radically transforming how knowledge is produced, communicated, and evaluated” (Smith, 2010: 2).

Esta tendencia se confirmaría más tarde, en 2014, tal y como atestiguan Rodríguez y Baraibar: “las últimas décadas han sido también especialmente intensas en el desarrollo de nuevas tecnologías, fundamentalmente con la extensión del acceso y uso de Internet. Hasta tal punto esto es así que son ya muchas las voces que hablan de una transición hacia un nuevo paradigma en la creación, transmisión

---

<sup>1</sup> **Resumen:** En este artículo repasaremos algunas prácticas didácticas que permiten alcanzar la integración de competencias tecnológicas, lingüísticas y culturales en un curso híbrido de escritura en español como lengua extranjera. Desde la base de un modelo de colaboración y dimensión pública cercano al aula abierta y mediante el uso constante del enfoque por tareas y la creación de proyectos en entornos de comunicación presencial y en línea, detallaremos con un ejemplo representativo cómo se organizaron, combinaron, modelaron e integraron diferentes actividades a lo largo de una doble unidad didáctica que buscaba desarrollar ciertas competencias comunicativas (de comprensión y producción tanto oral como escrita, tanto crítica como tecnológica) alrededor del aprendizaje de determinados puntos de lengua y cultura en español, en un entorno comunicativo de carácter multimodal (oral, escrito, icónico, audiovisual), transmediático (uso de diversos medios físicos y virtuales de comunicación) e híbrido (en línea y presencial), centrado en el aprendizaje del estudiante, y orientado por tareas hacia la consecución de un producto final solo posible gracias al proceso comunicativo anterior (con trabajo tanto individual como en grupos o colectivamente). Con ello, pretendemos mostrar un posible modelo de integración transmediática de actividades en el aula ELE.

<sup>2</sup> **Mónica Poza Diéguez:** Doctorada por la University of California, Davis, en 2012, con una tesis doctoral sobre el teatro de siglo de oro. Sus campos de investigación son la literatura contemporánea y del siglo de oro de España y Latinoamérica, discursos y contradiscursos del poder, cine, lo visual, pedagogía digital del español. Profesionalmente, ha trabajado como diseñadora gráfica. Como docente, ha impartido clases de lengua, literatura y cultura española y latinoamericana en España, Hungría y Estados Unidos. Es fundadora y directora del proyecto educativo The Littera Project. Actualmente, vive en Oslo, Noruega. Dirección de correo electrónico: pozamo@gmail.com.

**Álvaro Llosa Sanz:** Profesor titular de literaturas hispánicas en la Universidad de Oslo (Noruega). Sus áreas de interés más recientes son las Humanidades digitales, las retóricas y los espacios de la lectoescritura, la narratividad transmedia y la pedagogía digital. Es colaborador permanente del proyecto The Littera Project. Dirección de correo electrónico: a.l.sanz@ilos.uio.no.

y difusión del conocimiento, precisamente debido a las posibilidades que abren las TIC en un entorno virtual en red.” (Rodríguez, Baraibar, 2014: 6).

Precisamente como consecuencia de esta oleada de aplicaciones digitales interactivas y de metodologías novedosas surge, en octubre de 2010, la iniciativa educativa *The Littera Project*<sup>3</sup>, de la mano de dos doctorandos de University of California, Davis (Estados Unidos) y bajo el amparo del Departamento de Hispanística de la Universidad de Szeged (Hungría). Se trataba, no tanto de probar software, como de integrar correctamente la tecnología en el aula de español, al tiempo que se cambiaba la dinámica de aprendizaje y la metodología de trabajo.

Si bien se contaba con experiencia en la enseñanza de la lengua española empleando tecnología y familiaridad con el entorno digital, el desafío consistía en aplicar todo ese conocimiento a la enseñanza de las literaturas hispánicas para llevarlo a un nivel superior en su uso y aprovechamiento, en un entorno escolar que incluía estudiantes nativo-hablantes (becados con Erasmus) y estudiantes húngaros de español.

Se impartieron cursos de licenciatura, pero también en el nivel de máster. Aquella primera experiencia, en la que se trabajó de manera híbrida (presencialmente y online), sirvió para explorar el aula como eje de una educación transmediática<sup>4</sup>: el foro como canal de debate, la escritura y las presentaciones colaborativas, el screencast, twitter con fines académicos, así como el desarrollo de los “Webpapers” en la plataforma Weebly<sup>5</sup>. Fue, por tanto, un año experimental en el que estudiantes acostumbrados a la clase magistral (o como mucho a la clase de tipo seminario), fueron invitados a romper todas las reglas que subsisten en una clase de corte tradicional.

Los instructores, asimismo, se encontraron con el desafío de adecuar el contenido pertinente del curso al nuevo formato, de proponer soluciones a las dificultades que iban surgiendo, de ayudar al estudiante a comprender el nuevo entorno y sus dinámicas de aprendizaje, así como de ir probando las diferentes plataformas y aplicaciones. La evaluación también supuso un asunto de relevancia ya que, en este caso, las habilidades y competencias calificadas si bien no siempre tenían una relación directa con la lengua, el

---

<sup>3</sup> <http://thelitteraproject.weebly.com/>

<sup>4</sup> El aprendizaje transmedia se basa en el uso de diferentes canales mediáticos con el fin de aprovechar así la naturaleza específica de cada uno de ellos para buscar nuevos espacios de interacción entre el estudiante, el contenido, y otros participantes. En una sociedad multimedia y multiplataforma, el acercamiento transmediático funciona además como un elemento integrador de las diferentes destrezas que desarrolla el estudiante. Para comprender la trascendencia e implicaciones a nivel social de este concepto desde la educación, su aplicación y las competencias que requiere, véase el artículo de María del Mar Grandío (2016).

<sup>5</sup> <https://www.weebly.com/>

contenido literario o el análisis crítico que llevaban a cabo los estudiantes, sí se tornaron clave a la hora de trabajar en el aula y en el correcto desempeño de las tareas, así como en el resultado de lo producido por los estudiantes.

Con esta experiencia de la mano, ya doctores, regresamos a los Estados Unidos, donde llevamos a cabo varias experiencias en Syracuse University (2011-2012, 2013, 2014), así como en Hobart and William Smith Colleges (2012-2015), tanto en cursos de lengua como de literatura.

En 2014, y con motivo del congreso al que asistimos en 2013, organizado por la Asociación de Humanidades Digitales Hispánicas, Mónica Poza publicó un artículo en el que mostraba las líneas básicas de The Littera Project, así como algunas de las actividades realizadas y la descripción de la elaboración y la evaluación de los proyectos, con enlace a varios de ellos.

En aquel artículo, ya se mencionaba la necesidad de que la pedagogía asumiera el estudio de lo digital en la enseñanza de las lenguas y literatura para acomodar adecuadamente las herramientas a la dinámica de trabajo e impedir que se produzca un uso desmedido de lo tecnológico trasladado a lo que, en realidad, sería una clase analógica de corte tradicional, algo que suele provocar la frustración de muchos docentes y de estudiantes, a la par que el fracaso educativo (Poza Diéguez, 2014: 361-372).

Con todo este bagaje, Álvaro Llosa Sanz propuso, en 2013, la posibilidad de desarrollar una experiencia piloto en Hobart and William Smith Colleges, que fue finalmente aprobado y premiado con financiación por parte del Consorcio New York Six, integrado por Hobart and William Smith Colleges, Colgate University, St. Lawrence University, Union College, Hamilton College y Skidmore College. Así, durante el semestre de otoño de 2014, ambos enseñamos dos secciones del mismo curso SPAN 260: Spanish Writing Workshop, un curso de escritura y gramática avanzada, en el que no se esperaba el estudio gramatical explícito, como objeto central del curso, sino su aprendizaje y práctica por medio de la escritura y sus destrezas. El curso se integró en la estructura pedagógica promovida por The Littera Project, de manera que era posible cruzar con facilidad líneas de desarrollo, plataformas, proyectos y hasta estudiantes y/o participantes (docentes, estudiantes de otros centros, escritores, etc) de diferentes niveles.

## ANPE V Congreso nacional: ¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades? Trondheim: 19-21/11-2015

El Learning Management System para el curso usado fue Canvas by Instructure<sup>6</sup>, y su diseño se trabajó profundamente con el apoyo técnico del centro de Información Tecnológica de Hobart and Williams Smith Colleges, con Deborah Rasmussen al cargo para asesorar en el proyecto. La página principal presentaba la descripción del curso, su #hashtag, cuatro imágenes con enlaces a las cuatro áreas de información básica para el estudiante (objetivos, materiales y ayuda, calendario de actividades, calificaciones) y una advertencia sobre el uso y licencia pública (Creative Commons BY-NC-SA) de las cuentas y materiales que se generarían durante el curso, ya que The Littera Project opta por el modelo conectado al de aula abierta<sup>7</sup>. Asimismo, un menú vertical a la izquierda permitía al estudiante acceder a esos y otros elementos que pudieran interesarle, como la lista de participantes, foros, etc. Para simplificar al máximo la navegación optamos por recomendar la visita regular del módulo con el calendario del curso para preparar cada sesión de clase: este calendario muestra la información y tarea de preparación para cada sesión, con enlaces e instrucciones detalladas para que el estudiante pudiese prepararse incluso si había faltado a la clase. Esto fue de especial importancia para las sesiones remotas en las que era indispensable saber qué herramienta se debía usar y cómo, ya que los estudiantes estaban diseminados por el campus o fuera de él en dichas sesiones.

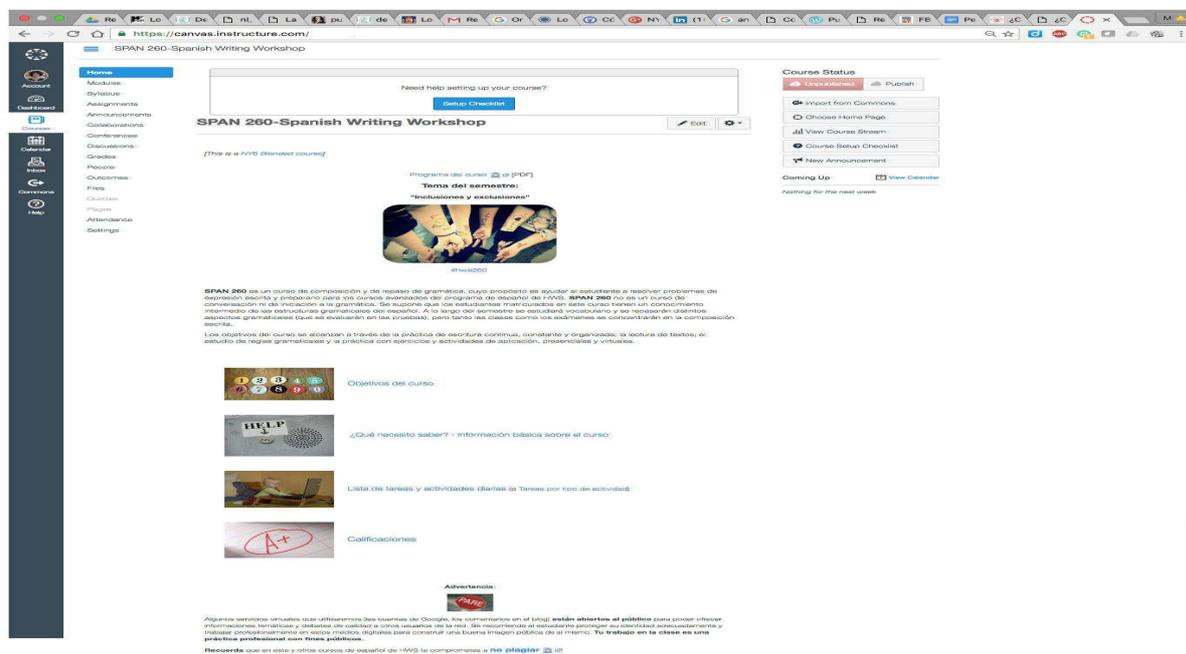


Figura 1<sup>8</sup> Vista del LMS

<sup>6</sup> <https://www.canvaslms.com/>

<sup>7</sup> Véase la descripción de Open Education en Wikipedia: [https://en.wikipedia.org/wiki/Open\\_education](https://en.wikipedia.org/wiki/Open_education)

<sup>8</sup> Para ver más capturas de pantalla del LMS:

Figura 2: <https://drive.google.com/file/d/0B9fmLqdaA3HDMmtOaG1oeINFX1U/view>

Figura 3: <https://drive.google.com/file/d/0B9fmLqdaA3HDFdpWDVkbDFrUk/view>

En todo momento quedó disponible un foro general de ayuda, así como enlaces a otros medios instantáneos para comunicarse con compañeros o los profesores o la asesora tecnológica (correos y mensajería instantánea como los foros de Canvas, los Hangouts de Google, un grupo de ayuda de Whatsapp integrado solo por los estudiantes que lo desearon). El calendario enlaza además cada actividad con la calificación que se obtiene en ella, puesto que la evaluación es continua, para reforzar en el estudiante la idea del aprendizaje como proceso, así como el producto final derivado del mismo<sup>9</sup>.

Los materiales principales para el desarrollo del curso fueron cuatro: un libro de texto impreso (*Taller de escritores*, de la editorial Vistas Higher Learning) con lecturas y ejercicios de comunicación oral y escrita, un sitio web de actividades con autocorrección realizado por la empresa editorial que había creado el libro (llamado Supersite), un ordenador o dispositivo móvil con acceso a internet y a los servicios de Google mediante una cuenta personal del servicio, y un diccionario impreso o digital. Si bien dos de las tres sesiones semanales se dedicaban a trabajar los materiales del libro y su web de actividades, con aclaraciones y más actividades durante esas dos sesiones presenciales, la tercera sesión semanal se realizaba remotamente y proponía cada vez una actividad con una herramienta digital diferente. Cada unidad didáctica tenía una duración de unas dos semanas aproximadamente. Pero ¿cómo se integraron entonces los objetivos, temas, materiales y actividades en este contexto académico?

Como el curso fue extenso y experimentó diversas herramientas en las sesiones virtuales, seleccionaremos ahora y señalaremos con un ejemplo representativo cómo se organizaron, combinaron, modelaron e integraron diferentes actividades a lo largo de una doble unidad didáctica que buscaba desarrollar ciertas competencias comunicativas (de comprensión y producción tanto oral como escrita,

---

<sup>9</sup> The Littera Project asume la importancia de evaluar el proceso de aprendizaje así como el producto que se deriva de él. Estos principios resultan básicos porque se derivan de la idea de aprendizaje colaborativo, que es el modelo asumido. Según Alejandro Iborra Cuéllar y Nieves Izquierdo, este modelo tiende a ser holístico ya que se da tanto una "Valoración tanto del proceso mismo de aprendizaje (según el ritmo y calidad de los aprendizajes de los grupos) como de los resultados productos de ese aprendizaje. Estos resultados u outputs de aprendizaje, traducidos a adquisición de conocimientos, destrezas interpersonales y de desarrollo personal, nos llevan a cuestionarnos el propio concepto de evaluación y adoptar una serie de procedimientos distintos, adaptados a los objetivos y estrategias de una didáctica colaborativa. El proceso es importante porque permite comprender el acto creativo y social del grupo alumno, para retroalimentar su actividad y valorar su efectividad. Complementariamente, el producto es necesario en la medida que garantiza la planificación del proceso, es decir, asegura que éste tenga una meta definida, unos objetivos establecidos y unas estrategias para su realización y control." (Iborra Cuéllar, Izquierdo, 2010: 227-228).

tanto crítica como tecnológica) alrededor del aprendizaje de determinados puntos de lengua y cultura en español, en un entorno comunicativo de carácter multimodal (oral, escrito, icónico, audiovisual), transmediático (uso de diversos medios físicos y virtuales de comunicación) e híbrido (en línea y presencial), centrado en el aprendizaje del estudiante, y orientado por tareas hacia la consecución de un producto final solo posible gracias al proceso comunicativo anterior (con trabajo tanto individual como en grupos o colectivamente). La gradación y equilibrio entre comprensión y producción, tanto escrita como oral, primero en pequeñas dosis, y después generando cada vez textos mayores, fueron clave para el funcionamiento pedagógico y rendimiento del curso.

La doble unidad didáctica abordaba como objetivo general de destreza la habilidad para describir objetos, animales, personas y paisajes, por una parte, y por otra, la narración de un evento en el pasado. Las actividades pretendían organizarse como una práctica escalada y variada que permitieran trabajar aspectos específicos de lengua y cultura para la aplicación posterior de todas las destrezas y lo aprendido en un producto textual final.

Es importante destacar que cada sesión exige una preparación personal previa por parte del estudiante, que realiza una tarea concreta que le permite realizar actividades más avanzadas durante la sesión. En esto, seguimos el modelo de la *flipped classroom*<sup>10</sup>, y la web de actividades que acompaña el libro ayudó en esta tarea, especialmente para ayudar a enmarcar determinados aspectos del vocabulario y la gramática que luego se proponían usar en una actividad más compleja y comunicativa durante el tiempo de clase.

Así, en la primera sesión (presencial) se utilizó el libro de texto para analizar un fragmento de *Platero y yo*, atendiendo especialmente a la comprensión de la descripción del animal junto a los aspectos sensoriales del texto de Juan Ramón Jiménez. Los ejercicios que habían preparado para la sesión permitieron hacer, a su vez, una serie de actividades sobre el asunto.

---

<sup>10</sup> Halili and Zainuddin (2016) explican bien el marco híbrido en el que se desarrolla el concepto y práctica de la *flipped classroom* como catalizador del principio de aprendizaje activo. En nuestro caso, las lecciones que trabajan previamente a la sesión presencial o virtual no se restringen a ciertos videos que escuchar y comprender, como viene siendo ya tradicional en este modelo, sino que se amplía al trabajo sobre diferentes materiales y actividades de autocorrección (especialmente el estudio y comprensión de lecturas con actividades del libro de texto y el Supersite).

**LÉXICO**  
**En la ermita**

Completa el párrafo con las expresiones de la lista.

Preview Activity   Answer Key   Assignment Options

a 10 kilómetros	agradable	cerca	confiados
de piedra	delante de	detrás de	enormes
inmensa	oscuras	rojo	sobrecogedor

[?] a|A á é í ñ ó ú ü z i

Nos encontramos (1) \_\_\_\_\_ de la vieja ermita. Hacia una tarde (2) \_\_\_\_\_ y todos estaban con unas ganas (3) \_\_\_\_\_ de comenzar la ascensión. (4) \_\_\_\_\_ nosotros se erigía una montaña (5) \_\_\_\_\_ con riscos (crags) (6) \_\_\_\_\_ y granito (7) \_\_\_\_\_. El sol creaba claros y sombras que hacían de la pared un espectáculo (8) \_\_\_\_\_. (9) \_\_\_\_\_ la montaña podíamos ver nubes (10) \_\_\_\_\_ que se desplazaban lentamente (11) \_\_\_\_\_ de la cumbre. Los cuatro alpinistas del equipo se mostraban (12) \_\_\_\_\_ y listos para atacar la cumbre por su cara más difícil: la cara norte.

Figura 4: Captura de pantalla del Supersite de Taller de escritores<sup>11</sup>

Una segunda sesión presencial con el libro de texto añade una revisión teórico-práctica del uso de los verbos ser/estar, el tiempo presente y algunas preposiciones de localización. Se busca describir al autor de *Platero y yo* a partir de una fotografía.

La tercera sesión contaba con la presencia de un autor invitado, Juan Gómez Bárcena, cuya última novela se basaba en una anécdota histórica del escritor Juan Ramón Jiménez. Para preparar la sesión con el autor, a quienes los alumnos iban a entrevistar para conocerlo como persona y autor, y poder hacer una semblanza personal posterior de él, se abrió un evento<sup>12</sup> en una comunidad virtual<sup>13</sup> disponible para todas las secciones del curso. Antes de la sesión, tenían como tarea añadir algún tipo de información y material bio-bibliográfico sobre el autor que pudieran encontrar en la red, para así activar en el grupo el interés y proveerse de materiales y datos básicos sobre los que luego preguntar durante la entrevista al escritor.

Durante la entrevista, los estudiantes fueron libres de preguntar, tomando turnos a mano alzada, generando una conversación fluida y directa, tranquila, con el

<sup>11</sup> Para ver más capturas de pantalla del Supersite:

Figura 5: <https://drive.google.com/file/d/0B9fmLqdAa3HDSVY1VFBaemRhdWc/view>

Figura 6: <https://drive.google.com/file/d/0B9fmLqdAa3HDVXJyNDdJRjv0TGs/view>

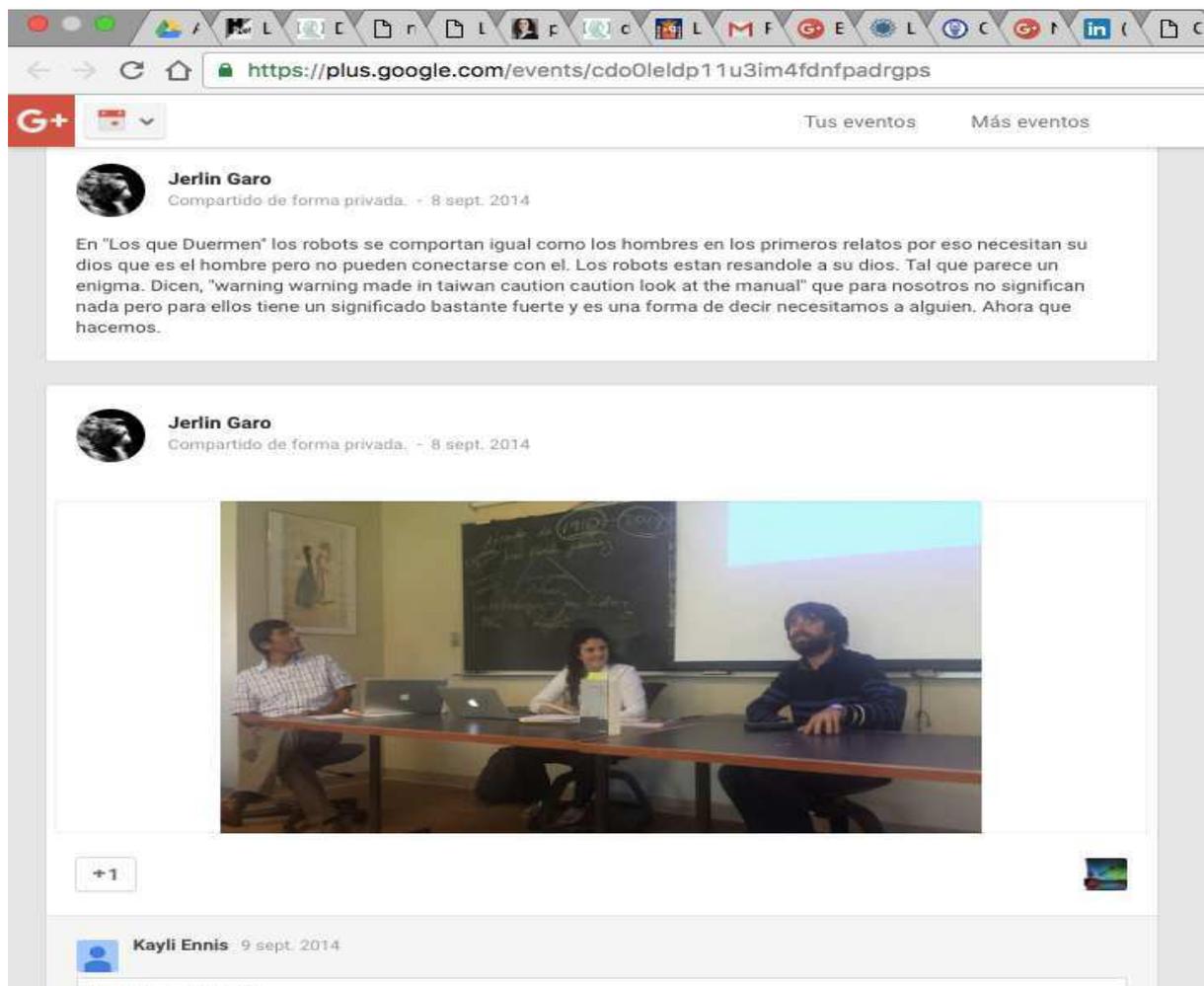
<sup>12</sup> El evento puede visitarse. Allí está la cobertura que dieron en directo los estudiantes a la visita del escritor Juan Gómez Bárcena: Juan Gómez Bárcena, Spanish Writer. An Interview: <https://plus.google.com/events/cdo0leldp11u3im4fdnfpadrgps>

<sup>13</sup> Se trata de una Comunidad de la red social Google+. En esta comunidad se acabaron por integrar todos los cursos de lengua española en el departamento de Hobart and William Smith Colleges. Cada hashtag indicaba el curso-nivel del estudiante. En el siguiente enlace se pueden ver algunas de las actividades llevadas a cabo por los estudiantes: <https://plus.google.com/s/%23hws260/top>

**ANPE V Congreso nacional: ¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?** Trondheim: 19-21/11-2015

autor, pero también “cubrieron” el evento en la red social mencionada. Cada estudiante tenía instrucciones de dejar unos tres comentarios en el evento de la comunidad virtual durante la conversación, para así dejar constancia de sus impresiones, su comprensión, algunas breves reacciones emocionales o críticas ante lo que escuchaban. También compartieron en la red social fotografías que tomaron durante el evento.

Esta actividad demostró, por ejemplo, que algunos estudiantes con más dificultades para la comprensión oral se veían ayudados por los comentarios dejados por otros participantes. Tras la sesión, la tarea consistía en revisar todo el hilo de comentarios y dejar respuestas de reflexión a otros participantes. De este modo, pudieron practicar la comprensión oral, la comunicación en tiempo real física y virtualmente, y la posterior reflexión, muy enfocados en frases breves y sencillas destinadas a recabar datos sobre la personalidad de alguien, en este caso de un autor de literatura en español.



**Figura 7: Captura del evento sobre Juan Gómez Bárcena en Google+**

## ANPE V Congreso nacional: ¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades? Trondheim: 19-21/11-2015

La sesión cuarta, estrictamente virtual, consistió en conectarse de nuevo a la comunidad virtual tras haber consultado la página de biografías de autores en español Escritores.org. Cada estudiante seleccionó un autor con su foto y dedicó la primera parte de la sesión a colocar la foto, el nombre del autor y su descripción en la comunidad, usando al menos diez adjetivos en torno a los cinco sentidos, y añadiendo etiquetas a los conceptos clave y adjetivos que usaba para la descripción o algunos datos sueltos biográficos del autor.

The screenshot shows a Canvas LMS interface for an assignment titled "Preparación y desarrollo de la sesión virtual 1". The main content area contains the following instructions:

**¡Esta actividad es la primera sesión virtual! :)**  
Lee atentamente las instrucciones ANTES de la clase. Si necesitas ayuda durante los primeros 10 minutos de la clase, intenta contactar con el chat de grupo (solo en la tarde) en la Comunidad de Google. Si no puedes, envía un email con la comunidad.  
Nuestra actividad va a tener lugar en la comunidad de Google+ "La otra mitad" de, empezando y terminando a la hora de la clase. Busca un lugar cómodo y tranquilo para poder trabajar en tu primera sesión virtual.  
El objetivo durante la hora de la clase es redactar INDIVIDUALMENTE una descripción de un autor (tema de fondo), algunos son contenidos de Juan Gómez Bárcena.

1. Debes buscar una imagen o fotografía de UN autor literario en la siguiente página web de [Escritores.org](http://Escritores.org). Por favor, revisa la foto durante unos minutos y escríbe el nombre de tu autor en esta actividad en la comunidad en Google+. Si ves que este contenido violó el mismo autor, avísame (tú o yo).
2. Redacta un texto de unas 100 palabras con la descripción, explicando cómo te sienta o el cuerpo de esa persona. Trátalo de una identidad o personalidad. Debes usar por lo menos 10 adjetivos (relacionados con los 5 sentidos) y dos comparaciones. Puedes usar Wikipedia y si lo de texto para el vocabulario pero NO puedes usar traductores electrónicos (Google Translate).
3. Incluye un **palabras clave** de tu descripción. Por ejemplo: #Juan Gómez Bárcena #Espana
4. Cuando pasen **30 minutos desde el comienzo de la clase**, publica la foto + el texto + etiquetas, usando la categoría "sesión virtual".
5. Después, durante **15 minutos** debes comentar la descripción de otros dos estudiantes, destacando qué enfoca la información. Usa al principio de tu comentario: ¡Hola a todos! Debes responder a los comentarios sobre tu descripción también.
6. En la hora, la clase se termina, puedes salir de la comunidad. ¿Fue muy difícil esta primera sesión? :)

Below the instructions, there is a form for submitting a description. The form includes a "Puntaje" field (set to 100), a "Submitting" field (set to Nothing), and a "Due" date of Sep 11, 2014 at 5:00pm. The form also includes a "For" field (set to Everyone) and an "Available from" field (set to Nothing). The form is titled "Descripción de autor" and has a "Puntaje" of 100.0 pts. The form includes a "Criteria" table with the following data:

Criteria	Rating	Pts
Descripción de autor	100.0 pts	100.0 pts

The form also includes a "Total Points" field (set to 100.0 pts) and a "Submit" button.

Figura 8 Instrucciones para elaborar la actividad, en Canvas

La segunda parte de la sesión la dedicaron a comentar la adecuación de la descripción o preguntar más detalles sobre los autores descritos por otros<sup>14</sup>. Con ello, practicaron la comprensión lectora y la producción a pequeña escala de una descripción personal, además de la conversación interactiva con sus compañeros, mientras aprendían algunos nombres y datos de autores en español, además de añadir un nuevo recurso donde buscar información en otras ocasiones. Tras esta experiencia, una quinta sesión profundizaba con el libro de texto y los ejercicios en línea, en el uso de los adjetivos en las descripciones, junto con las bases de una correcta acentuación y puntuación en los párrafos.

La sexta sesión buscaba reunir todo el conjunto de las actividades llevadas hasta el momento y analizar de nuevo un modelo de texto descriptivo, aplicado esta vez sobre personas y paisajes, ofrecido por el libro de texto. Para avanzar ahora en la escritura de varios párrafos descriptivos, se propuso como tarea realizar un comentario extenso a una entrada de un blog (preparado para la ocasión) que explicaba con sencillez la relación entre poesía, pintura y paisaje en dos autores y pintores pertenecientes a la Generación del 98, explicando la idea unamuniana de “paisaje del alma”, y proponiendo al estudiante la descripción de su paisaje del alma personal<sup>15</sup>. Dada una fecha límite, en los siguientes días se les proponía comentar críticamente los paisajes de los compañeros, buscando almas afines y contrastando emociones sobre los paisajes y sus descripciones. Algunos de los textos se comentaron, tanto desde los aspectos de la lengua como del contenido, en la siguiente sesión presencial.

La octava sesión fue virtual y se enfocó en la creación de grupos pequeños (3-4 personas) que conversaron en videoconferencia (Bluebutton, asociada al LMS) con el fin de obtener datos del carácter de los otros participantes, mediante un documento guía<sup>16</sup> en el que debían rellenar la información. De este modo, la

---

<sup>14</sup> Como ejemplo de lo que se hizo, aportamos el fragmento escrito por un estudiante y los comentarios que le dieron algunos de sus compañeros:

<https://plus.google.com/116125341917179122012/posts/TZLA9Ngrc37>

<sup>15</sup> En este enlace puede leerse el post sobre el paisaje del alma, así como los comentarios de los estudiantes. Los primeros comentarios pertenecen a estudiantes de la Universidad de Oslo (ya que esta actividad se repitió en el semestre de Primavera de 2016), por tanto, invitamos al lector a que se guíe por las fechas de los comentarios vertidos para encontrar los correspondientes al curso Span 260, llevado a cabo en el semestre de Otoño de 2014, en Hobart and William Smith Colleges (USA). Nótese la versatilidad de este tipo de actividades, que pueden repetirse y adecuarse a contextos tan diferentes como Estados Unidos y Noruega:

<https://hispanicmediahws.wordpress.com/2014/09/13/paisajes-del-alma/>

<sup>16</sup> <https://drive.google.com/file/d/0B9fmLqdAa3HDVHpzUEXCaUo2Y2c/view?usp=sharing>

comprensión y producción oral en un entorno comunicativo digital y bien contextualizado permitió a los participantes desarrollar además habilidades sociales y un conocimiento mejor entre miembros del grupo de diferentes secciones del mismo curso. La necesidad de mejorar las herramientas, no solo para describir personas o paisajes, sino para añadir algo más que datos de su biografía y así narrar algunas de sus peripecias, nos lleva a dos sesiones presenciales marcadas por un énfasis sobre los tiempos del pasado y las expresiones de tiempo, previa realización en la web de ejercicios asociados al libro de texto.

La sesión número diez queda dedicada al visionado colectivo y simultáneo, pero virtual del cortometraje español *La cabina*, a través de un evento convocado a través de la comunidad en línea. Durante el pase, los estudiantes dejaban sus impresiones y comprensión de lo que pasaba en la película, realizando así un ejercicio atento y colectivo de comprensión oral ante una narrativa visual de eventos encadenados, al mismo tiempo que compartían impresiones conversacionalmente en los comentarios en tiempo real al evento, y después del evento<sup>17</sup>.

Con las actividades y ejemplos ya practicados sobre la narración, la siguiente sesión se dedicó a analizar un modelo de texto narrativo completo con eventos en el pasado, de tipo biográfico, mediante una actividad de compendio. Este es el momento en que se suma toda la experiencia y habilidades adquiridas por los estudiantes. Se les pone en contacto con LAO (Latin American Organization), la organización que integran los estudiantes latinoamericanos en el College. Así, los participantes en el curso Span 260, mayoritariamente no hablantes nativos, asisten a una reunión que regularmente organiza LAO. Asisten a ella en grupos de tres y entrevistan personalmente a alguno de ellos según todos los formatos de entrevista que ya han practicado, con lo que amplían su universo social y cultural. Con ello elaboran una redacción de estilo biográfico (de corte divulgativo y periodístico, tal como han visto en el último modelo analizado), de manera colaborativa: un estudiante del grupo redacta la descripción personal, otro, los principales datos de su biografía y el tercero, un evento particularmente especial de su vida. Luego, cada estudiante revisa los párrafos que no ha creado, mantienen el contacto durante unos

---

<sup>17</sup> Están disponibles los comentarios de los estudiantes, hechos en tiempo real, durante el visionado de la película, que se proyectó durante la hora de clase, de manera virtual. Los estudiantes asistieron y realizaron esta actividad online desde diferentes localizaciones y fue una experiencia muy bien valorada por ellos:  
<https://plus.google.com/events/cl2fone03g897cda14ea80ckppg?authkey=CM7I7eCMY8KEaQ>

días hasta completar todo. Crean un texto final utilizando un procesador de texto en línea y compartido (Google Docs conectado a nuestro LMS) y dejan todo revisado para que, en una sesión virtual posterior, en la que se asignan estudiantes de otros grupos, incluyendo al profesor, valoren y comenten y se revise el texto<sup>18</sup>. Una vez depurado éste, y tras más sugerencias para corregir, hechas por el profesor, cada texto queda listo para ser presentado en público. Finalmente, este artículo, que va acompañado de alguna foto del biografiado, tomada durante la entrevista, se coloca en el blog público del curso (donde están realizando cada dos semanas debates críticos como el ya mencionado antes sobre los paisajes del alma), y que funciona como una revista de cultura en español<sup>19</sup>.

A lo largo del curso y en todo momento, los estudiantes (muchos de ellos ya familiarizados con el entorno educativo de The Littera Project), fueron conscientes del carácter experimental del curso y participaron activamente en su evaluación, aportando semana a semana sus opiniones y comentarios, además de sugerencias de mejora<sup>20</sup>. Es importante destacar este aspecto participativo del estudiante en el desarrollo y diseño del curso en marcha, ya que es necesaria su implicación en él, así como una buena dosis de flexibilidad en todos los niveles. La flexibilidad implica tanto a los estudiantes como al profesor, que conforman un equipo, en el que los participantes están expuestos de continuo al idioma español en su entorno de trabajo en el que surgen debates, deben afrontar la toma de decisiones, así como la resolución de las dudas y problemas que puedan surgir. Solucionar las dificultades lingüísticas, culturales, educativas y tecnológicas forma parte del aprendizaje, y así deben verlo desde el primer día de clase. Al inicio y al final del curso los estudiantes completaron un cuestionario sobre el tipo de actividades y se realizó un informe valorativo final.

La dinámica colaborativa promovida por toda la actividad transmedia integrada del curso contribuye a la labor del profesor como facilitador o gestor del

---

<sup>18</sup> Un ejemplo: <https://docs.google.com/document/d/1ZdjKKRkCQ1-CJpYmV5zkuib4LQxr10kvQ-RjxzPURo4/edit?usp=sharing>

<sup>19</sup> Un ejemplo publicado ya en el blog de Wordpress, La otra Mirada, con el texto completamente depurado: <https://hispanicmediahws.wordpress.com/2014/12/03/identidades-natalia-hernandez-la-historia-de-la-mariposa/>

<sup>20</sup> Véase la comunidad en Google+ que se destinó para este propósito. En ella, los estudiantes, semana a semana, vertían su evaluación acerca de las diferentes estrategias, actividades, herramientas tecnológicas, etc. Esta parte evaluativa les suponía un crédito extra en sus calificaciones y su realización era optativa, pero dos tercios de la clase participaron con regularidad: <https://plus.google.com/communities/110539925121351520241>

conocimiento, que indica posibilidades y errores, asiste pedagógicamente, organiza contenidos pero también sinergias dentro de los grupos. Las actividades, orientadas a cumplir una serie de *learning outcomes*, objetivos de lengua, cultura y comunicación, si están bien diseñadas dentro del programa del curso, apoyan la realización y desarrollo cohesivo de proyectos mayores. Al mismo tiempo, se favorece una progresiva familiaridad con las diversas tecnologías y los contenidos del curso. En esa variedad e interacción, que resulta muy flexible para la participación, los estudiantes tienen la oportunidad de asumir distintos roles cada vez, fomentando su responsabilidad individual, también con el trabajo en grupo, y mejora su inserción en el colectivo de una comunidad de aprendizaje. No están solos aprendiendo y producen más adecuadamente según la personalidad y nivel de lengua de cada uno. La dimensión pública de muchos contenidos y su carácter abierto fortalece la idea de compartir conocimiento y comprender y respetar el trabajo del otro, al tiempo que se aprende una ética del uso de los materiales en el entorno académico. Además, las oportunidades de evaluación continua son constantes y permiten conectar al estudiante con el profesor, los compañeros e incluso el entorno exterior, con un impacto humano, profesional y emocional en los participantes.

Finalmente, se contribuye a la creación de un espacio de inmersión lingüística, en el que las paredes físicas, pero también simbólicas del aula se abren, con lo que se expone al estudiante a un entorno real y auténtico, en el que el empleo de la segunda lengua se convierte en una herramienta útil, además de edificante, destinada no sólo a cumplir con las exigencias curriculares de la institución educativa (mediante exámenes, por ejemplo), sino en una habilidad adquirida y valorada por el estudiante.

## **Bibliografía**

- Grandío-Pérez, María del Mar (2016): "El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013)". En: Palabra clave, 19, 1, pp. 85-104. [Online]. Accesible desde 30/09/2016. [https://www.researchgate.net/publication/294715827\\_El\\_transmedia\\_en\\_la\\_ensenanza\\_universitaria\\_Analisis\\_de\\_las\\_asignaturas\\_de\\_educacion\\_mediatica\\_en\\_Espana\\_2012-2013](https://www.researchgate.net/publication/294715827_El_transmedia_en_la_ensenanza_universitaria_Analisis_de_las_asignaturas_de_educacion_mediatica_en_Espana_2012-2013)
- Halili, Siti Hajar y Zamami Zainuddin (2016): "Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study". En: *International Review of Research in*

**ANPE V** Congreso nacional: *¿Cómo crear puentes entre los diferentes niveles de enseñanza en las escuelas y las universidades?* Trondheim: 19-21/11-2015

*Open and Distributed Learning*, 17.3. [Online]. Accesible desde 30/09/2016.  
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2274/3699>

Iborra Cuéllar, Alejandro y Mónica Izquierdo Alonso (2010): “¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal”. En: *Revista general de documentación e información*, 20, pp. 221-241. [Online]. Accesible desde 27/08/2016.  
<http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID1010110221A>

“Open Education”. En: *Wikipedia* [Online]. Accesible 15/09/2016.  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Open\\_education](https://en.wikipedia.org/wiki/Open_education)

Poza Diéguez, Mónica (2014): “The Littera Project. Webpapers o trabajos académicos 2.0”. En: *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro. Janus*, Anexo 1, pp. 361-372. [Online] Accesible desde 20/04/2014.  
<http://www.janusdigital.es/anexos/contribucion/descargar.htm?id=33>

Rodríguez Ortega, Davinia y Álvaro Baraibar (2015): “Las TIC en la docencia universitaria de la lengua y literatura españolas (contextos ELE)”. En: *SIGNOS ELE*, 9. [Online]. Accesible desde 30/04/2015.  
<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/3128>

Smith, Sidonie (2010): “Beyond The Dissertation Monograph”. En: *MLA Newsletter*, 42.1, pp. 2-3. [Online]. Accesible desde 15/08/2012.  
[https://www.mla.org/content/download/31662/1498968/nl\\_421\\_web\\_no\\_links.pdf](https://www.mla.org/content/download/31662/1498968/nl_421_web_no_links.pdf)



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE